

João Wagner Martins  
Wagner Cipriano Araujo  
Alaide Palagano Ferreira  
(Orgs.)

# TECENDO SABERES

## Olhares Múltiplos sobre a Educação

Coletânea APROMAM de Educação.  
Vol. 2



Pedro & João  
editores

# **Tecendo Saberes:** Olhares Múltiplos sobre a Educação

Coletânea APROMAM de Educação

Volume 2



## FALE CONOSCO



Whatsapp: (11) 99704-0126



Telefone: 4309-1970



E-mail: [secretaria.apromam@gmail.com](mailto:secretaria.apromam@gmail.com)

## NOSSAS REDES



[@apromammaua](#)



[www.facebook.com](http://www.facebook.com)



[www.apromam.com.br](http://www.apromam.com.br)



<https://www.youtube.com/@apromammaua3448>

## NOSSO ENDEREÇO

R. Francisco Ortega Escobar  
nº 446, Sala 2  
Vila Noêmia, Mauá - SP  
CEP: 09370-550

**João Wagner Martins  
Wagner Cipriano Araujo  
Alaide Palagano Ferreira**  
(Organização)

**Tecendo Saberes:**  
Olhares Múltiplos sobre a Educação

Coletânea APROMAM de Educação

Volume 2

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**João Wagner Martins; Wagner Cipriano Araujo; Alaide Palagano Ferreira [Orgs.]**

**Tecendo Saberes: Olhares Múltiplos sobre a Educação. Coletânea APROMAM de Educação. Vol. 2.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 254p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-2354-4 [Impresso]  
978-65-265-2355-1 [Digital]**

1. Pesquisa em Educação. 2. Educação Infantil. 3. Formação Docente. 4. Gestão Escolar. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Marcos Della Porta

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2025



## **Diretoria Executiva:**

Presidente: João Wagner Martins  
Vice-presidente: Wagner Cipriano Araujo  
Diretora Financeira: Renata Santos Souza Evangelista  
Diretor Jurídico: William Paisano Jato  
Diretora de Comunicação: Andreia Papa Azevedo  
Diretora de Educação/Formação: Alaide Palagano Ferreira  
Secretária Executiva: Isabel Borges  
Diretora de Administração: Tatiane Mesquita  
Diretora de Relacionamento Institucional: Eneida Monaco Freitas Sakamoto

1º Suplente: Valquíria Helena da Silva Toledo  
2º Suplente: Eliete de Moura Mendes  
3º Suplente: Erivelton Pereira Ramos

## **Conselho Fiscal:**

Presidente: Marisa Sirlene Barbosa Silva  
2º Conselheira: Glaucia Maria dos Santos Pimenta  
3º Conselheira: Carla Couto Mota



## Sumário

<b>Apresentação</b>	<b>9</b>
Wagner Cipriano Araujo João Wagner Martins Alaide Palagano Ferreira	
<b>Infância hiperconectada: análise dos efeitos das telas no desenvolvimento infantil</b>	<b>15</b>
Alaide Palagano Ferreira	
<b>A presença masculina na educação infantil: desafios, contribuições e possibilidades</b>	<b>35</b>
João Wagner Martins	
<b>A inclusão de crianças autistas na educação infantil</b>	<b>51</b>
Caio Gonçalves Sarrea	
<b>A linguagem escrita na educação infantil: explorando o mundo letrado por meio do brincar</b>	<b>71</b>
Laysla de Oliveira Vieira Nascimento	
<b>A escola que escuta: Reggio Emilia com olhos brasileiros</b>	<b>91</b>
Janete Jacinto Bonfim	
<b>Os benefícios da arte e da música para o desenvolvimento da infância e juventude</b>	<b>111</b>
Virgínia Vieira Marcondes	
<b>A construção dos saberes docentes na escola: identidade, experiência e formação em serviço</b>	<b>125</b>
Wagner Cipriano Araujo	

<b>Epistemologias da formação continuada de professores: perspectivas teóricas e desafios emergentes</b> Maria José da Silva Morais	<b>143</b>
<b>A disciplina de didática no curso de pedagogia: construindo a identidade docente do professor da educação básica</b> Raquel Passos Santana	<b>161</b>
<b>A gestão na escola de educação infantil pública</b> Virgínia Vieira Marcondes	<b>175</b>
<b>O papel do diretor como mediador da educação de qualidade</b> Mauro César Nogueira	<b>191</b>
<b>Reflexão sobre o papel do supervisor, diretor, vice- diretor, coordenador pedagógico e sua influência no cotidiano escolar</b> Marta Regina Macedo	<b>205</b>
<b>Educação emocional: a ponte entre sentir, compreender e ensinar</b> Renata Souza Santos Evangelista	<b>223</b>
<b>Inclusão excludente: contradições da inclusão escolar no Brasil</b> Thiago de Oliveira Silva	<b>237</b>

## APRESENTAÇÃO

*“Olê, mulé rendera. Olê, mulé rendá. Tu me ensina a fazê renda. Que eu te ensino a namorá. Tu me ensina a fazê renda. Que eu te ensino a namorá”<sup>1</sup>*

### **Tecendo Saberes**

Ao escolher este nome, os pesquisadores e professores envolvidos neste projeto, buscaram resgatar uma série de pontos: encontros da nossa gente, do nosso povo, das canções das rendeiras que neste Brasil enorme, fiaram histórias, dores, angústias e paixões. Tal como elas, todos os envolvidos neste trabalho buscaram juntar os pontos, encontrar e se encontrar com uma educação que seja cada vez mais forte, inclusiva, significativa e, sobretudo, brasileira.

A coletânea que ora apresentamos aos nossos leitores, *Tecendo Saberes: Olhares Múltiplos sobre a Educação – Coletânea APROMAM de Educação Volume 2*, constitui-se como uma obra que mais uma vez demonstra o compromisso da APROMAM e de seus associados com a formação integral, a pesquisa crítica e a transformação social pela via da educação. Tudo aqui escrito deságua na defesa de uma escola que escuta, que acolhe e que transforma.

A ideia central desta obra não está presa em uma reprodução de saberes já conhecidos pelo universo educacional, mas em dar voz às experiências dos autores e autoras que aqui se encontram, com suas diversidades acadêmicas e profissionais. Este é um texto produzido a várias mãos e, assim o sendo, construiu-se de maneira plural, tanto no conjunto de temas que abordam diversas facetas da educação quanto nas linhas e abordagens teóricas e metodológicas.

---

<sup>1</sup> Trecho da canção “Mulher Rendeira”, composta por Zé do Norte em 1953, para o filme “O Cangaço”.

Mais do que uma simples reunião de artigos, esta obra é um convite ao diálogo.

Ao longo dos catorze capítulos que compõem esta coletânea, o leitor encontrará reflexões que transitam da infância hiperconectada aos desafios da gestão escolar; da inclusão à educação emocional; da identidade docente às epistemologias da formação continuada. Trata-se de uma grande peça de tecido, feita por vários fios, juntando temas urgentes, lúcidos e envolvidos com a necessidade de aplicação às demandas do dia a dia da escola.

Cabe-nos aqui, portanto, destacar a soma desses sonhos fiados.

A obra se inicia com o olhar atento da professora Alaide Palagano Ferreira, que também assina esta obra como organizadora. Pedagoga, especialista e doutoranda na área de psicopedagogia e neuropsicopedagogia, investiga um fenômeno atual e incontornável: a presença massiva das telas no cotidiano das crianças. Em seu capítulo, a autora percorre desde a história social da infância até a crítica da neutralidade tecnológica, desvelando impactos cognitivos, emocionais e sociais do uso precoce e desmedido dos dispositivos digitais. O texto conjuga densidade teórica e relevância prática, oferecendo subsídios preciosos a educadores e famílias.

Na sequência, o professor João Wagner Martins, educador, doutor em educação, debruça-se sobre um tema sensível e ainda pouco explorado: a inserção de homens na educação infantil. Ao examinar a feminização histórica do magistério e os preconceitos que persistem, o autor evidencia não apenas os desafios enfrentados pelos educadores homens, mas também suas contribuições para a desconstrução de estereótipos de gênero. O capítulo constitui um manifesto pela pluralidade e equidade, ao mesmo tempo em que abre horizontes de transformação social.

Caio Gonçalves Sarrea dedica sua análise à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Partindo de sua realidade cotidiana, o autor busca deixar como marca no texto que a escola é espaço de encontro e de reconhecimento da diferença. Ao

propor estratégias pedagógicas e institucionais que favoreçam a inserção plena das crianças autistas, o capítulo ilumina caminhos para uma educação inclusiva que transcende o discurso e se concretiza na vivência cotidiana.

A reflexão da professora Laysla de Oliveira Vieira Nascimento, mestranda em educação, resgata a potência do brincar como caminho privilegiado para a apropriação da linguagem escrita. Ao aproximar ludicidade e letramento, a autora defende uma pedagogia que respeite o desenvolvimento infantil e, ao mesmo tempo, introduza a criança na cultura letrada de forma prazerosa e significativa. Seu texto reforça a importância de práticas que não dicotomizem ensino e diversão, mas que as integrem em experiências formativas ricas.

Inspirada na filosofia de Reggio Emilia, a professora Janete Jacinto Bonfim apresenta uma reflexão sobre a necessidade de construir escolas que efetivamente escutem as crianças, suas linguagens e seus contextos. O capítulo, impregnado de sensibilidade e rigor, propõe uma leitura crítica e criativa dessa abordagem italiana a partir da realidade brasileira, mostrando como a escuta ativa e a valorização da infância podem gerar práticas pedagógicas transformadoras.

Neste capítulo, a professora Virgínia Vieira Marcondes enaltece a arte e a música como dimensões constitutivas da formação humana. A autora demonstra como experiências estéticas e artísticas não apenas enriquecem a infância e a juventude, mas também ampliam a sensibilidade, favorecem a socialização e potencializam a aprendizagem. O texto é um convite à redescoberta da arte como direito e como necessidade vital.

Saindo dos debates mais voltados aos fundamentos da educação, a obra passa a enfrentar os desafios da formação docente. Esta etapa do texto é aberta com o capítulo escrito pelo professor Wagner Cipriano Araujo, que com larga experiência em gestão educacional e reflexão teórica, aborda a complexa constituição dos saberes docentes. O autor enfatiza o papel da experiência, da identidade profissional e da formação em serviço como dimensões

que se entrelaçam na construção do ser professor. Seu texto convida a repensar políticas e práticas de formação, reconhecendo os docentes como sujeitos históricos que aprendem e se reinventam continuamente.

Com sólida fundamentação teórica, a professora Maria José da Silva Morais, doutora em educação, examina as epistemologias que sustentam a formação continuada, apontando suas potencialidades e limites. O capítulo problematiza discursos hegemônicos, discute a relevância da formação crítica e propõe um olhar atento às emergências educacionais contemporâneas.

Raquel Passos Santana dedica sua reflexão à didática, disciplina fundamental na formação de pedagogos. Ao discutir sua contribuição para a identidade docente, a autora sublinha a necessidade de um ensino de didática que supere tecnicismos e promova a reflexão crítica sobre o ensinar e o aprender.

Retornando à coletânea, a professora e mestra em educação Virgínia Vieira Marcondes nos brinda com mais um texto, que reflete de modo profundo sua experiência como diretora de escola. Com este capítulo dedicado à gestão da escola de educação infantil pública, a autora ressalta os desafios enfrentados por gestores e aponta caminhos para uma gestão participativa, democrática e centrada na qualidade da educação oferecida às crianças.

O professor e diretor de escola, Mauro César Nogueira, mestrando em educação, concentra-se no papel do diretor escolar, compreendendo-o como mediador central da qualidade educacional. O capítulo analisa as múltiplas funções do gestor e reivindica sua atuação como liderança pedagógica, capaz de inspirar, orientar e transformar o cotidiano escolar.

Ainda abordando a dimensão gestora, a professora Marta Regina Macedo examina a complexa rede de funções gestoras na escola. Ao refletir sobre supervisores, diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos, a autora revela como essas figuras exercem influência decisiva no cotidiano escolar, seja para potencializar práticas democráticas, seja para reproduzir estruturas burocráticas.

Buscando apresentar a urgência da saúde mental, a professora e psicanalista Renata Souza Santos Evangelista discute a educação emocional como dimensão indispensável da formação contemporânea. O capítulo demonstra como o cultivo da inteligência emocional pode servir de ponte entre sentir, compreender e ensinar, possibilitando práticas pedagógicas mais humanas, empáticas e transformadoras.

Encerrando a coletânea, o professor e diretor de escola Thiago de Oliveira Silva, mestrando em educação, traz uma reflexão crítica sobre as ambiguidades da inclusão escolar no Brasil. Ao denunciar as contradições entre discurso e prática, o autor provoca o leitor a pensar em políticas mais efetivas e em práticas menos excludentes. Seu texto encerra a obra de forma contundente, reafirmando a urgência de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Este livro, portanto, não é apenas um repositório de pesquisas ou relatos de práticas; é, sobretudo um ato político-pedagógico, uma declaração de princípios em defesa da escola pública, democrática e plural. Cada autor e autora aqui presente partilha não apenas sua expertise acadêmica, mas também um compromisso ético com a transformação da realidade educacional, assumindo que o conhecimento não pode estar dissociado da vida, do cotidiano escolar e das lutas sociais que atravessam a educação brasileira.

Neste último ponto, queremos ainda manifestar nossa preocupação com a formação dos futuros professores, razão a quem esta obra é dedicada em sua integralidade. Entregar uma reunião de textos não é apenas um movimento para os que já estão há anos na labuta da sala de aula, para estes também escrevemos, mas em um país em que o saber docente é desvalorizado e empobrecido, é nosso dever preocupar-nos com as novas gerações de professoras e professores, que neste momento estão sentados nos bancos universitários. Esperamos sinceramente que cada tema abordado aqui se torne relevante para pesquisas, debates e formação teórica.

Começamos o texto com uma canção popular do nordeste brasileiro, que nos traz a lembrança de mulheres fortes, que enfrentaram a seca e a fome e teceram com suas mãos a esperança. Com seus cantos e seu trabalho, foram fiando este imenso Brasil. A elas, nós tecelãs e tecelões de um outro tipo de saber, entregamos ao mundo o produto de nossa paixão pela educação.

Convidamos, assim, o leitor a percorrer estas páginas com a consciência de que cada reflexão é também um convite à ação. A leitura que ora se inicia não se encerra em si mesma: ela se prolonga nas salas de aula, nas reuniões pedagógicas, nos gabinetes de gestores, nas rodas de conversa com famílias, nas pesquisas e nas práticas que compõem o tecido vivo da educação.

Wagner Cipriano Araujo  
João Wagner Martins  
Alaide Palagano Ferreira

# INFÂNCIA HIPERCONECTADA: ANÁLISE DOS EFEITOS DAS TELAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Alaide Palagano Ferreira<sup>1</sup>

## Introdução

Nas últimas décadas, a intensificação do uso de tecnologias digitais tem provocado transformações significativas nas dinâmicas sociais, educacionais e familiares, afetando diretamente o modo como as crianças experienciam o mundo e constroem sua subjetividade.

No contexto da Educação Infantil, torna-se cada vez mais evidente a presença constante de telas — como *smartphones*, *tablets* e televisores — no cotidiano das crianças, mesmo naquelas em idade precoce. Esse fenômeno, denominado infância hiperconectada, demanda um olhar crítico e multidisciplinar, capaz de compreender não apenas os benefícios que o acesso à tecnologia pode oferecer, mas, sobretudo, os riscos e impactos que o uso precoce, intenso e desequilibrado das telas pode causar ao desenvolvimento infantil.

Historicamente, a infância foi concebida como uma fase de desenvolvimento marcada por interações sensoriais, motoras, afetivas e sociais mediadas por experiências concretas, o brincar livre e o contato com o outro. Estudos clássicos, como os de Philippe Ariès (1981), em *História social da criança e da família*, demonstram que a ideia de infância não é natural, mas sim uma

---

<sup>1</sup> Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia Institucional, Supervisão Escolar e Neuropsicopedagogia. Mestra e Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad UNIDA/Paraguay. Supervisora de Ensino do Município de Mauá/SP. Coordenadora e Professora do Centro Universitário de Mauá/SP UNI-FAMA. Diretora de Educação e Formação da APROMAM/Mauá/SP.

construção social, histórica e cultural. Nesse sentido, a lógica da hiperconectividade, baseada em estímulos digitais rápidos, recompensas imediatas e mediações tecnológicas, coloca em risco aspectos fundamentais do desenvolvimento neuropsicomotor, psicossocial e socioafetivo da criança.

O debate contemporâneo encontra ressonância nas análises de Neil Postman (1999), em *O desaparecimento da infância*, obra na qual o autor discute como os meios de comunicação e as tecnologias alteraram profundamente a própria noção de infância no mundo ocidental, fragilizando barreiras entre o universo adulto e o infantil.

Esse ponto de vista amplia a compreensão sobre os desafios atuais da infância hiperconectada, pois evidencia que os impactos tecnológicos não se limitam a aspectos instrumentais, mas atingem também a constituição simbólica e social da criança.

Do ponto de vista filosófico e sociotécnico, o debate sobre as tecnologias digitais na infância ganha contornos ainda mais complexos quando se adota a perspectiva da Teoria Crítica da Tecnologia, proposta por autores como Andrew Feenberg (2018), que questiona a suposta neutralidade técnica e destaca os valores, interesses e estruturas de poder embutidos nos sistemas tecnológicos contemporâneos.

Neste cenário, surge a necessidade de indagar os efeitos dessas tecnologias sobre o processo de constituição dos sujeitos infantis, considerando tanto os mecanismos neurobiológicos envolvidos na formação do cérebro nos primeiros anos de vida quanto as dimensões emocionais, cognitivas e sociais. Diante disso, o presente estudo tem como objetivo analisar os impactos do uso precoce e/ou intenso das telas digitais no desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil, contribuindo com subsídios teóricos e práticos para educadores, famílias e formuladores de políticas públicas.

Parte-se do entendimento de que o uso consciente da tecnologia é possível, mas requer intencionalidade, limites e mediação ativa por parte dos adultos, sob pena de se

comprometerem aspectos essenciais do crescimento saudável na primeira infância.

## **O Desenvolvimento Cerebral e o Impacto das Telas**

Entre zero e seis anos, o cérebro infantil passa por seu período mais sensível e intenso de desenvolvimento e maturação. É nessa fase que as conexões neurais são mais maleáveis e se fortalecem com estímulos do ambiente, moldando a forma como a criança aprende, socializa e se relaciona com o mundo. Desse modo, ao nascer, o cérebro humano tem a massa de 400 gramas aproximadamente e após um ano de vida, cerca de 800 gramas, devido à alta capacidade de neuroplasticidade<sup>2</sup> (Crespi, Noro e Nóbili, 2020).

No entanto, o cérebro humano não está biologicamente preparado para lidar com o excesso de estímulos digitais — algo relativamente novo na história da humanidade, conforme preconiza Desmurget (2021). O ser humano, como espécie, não tem uma “programação genética” para as telas. Ao contrário dos estímulos naturais, que ajudam a criança a desenvolver suas capacidades motoras, cognitivas e emocionais, o uso precoce e excessivo de dispositivos eletrônicos pode gerar sobrecarga sensorial e emocional, prejudicando o equilíbrio necessário para um desenvolvimento saudável (Desmurget, 2021).

## **Perspectivas Favoráveis ao Uso de Tecnologias no Desenvolvimento Infantil**

Diversos autores contemporâneos defendem o uso das tecnologias digitais na infância, desde que isto ocorra de forma equilibrada, mediada por adultos e com intencionalidade pedagógica.

---

<sup>2</sup> Neuroplasticidade é entendida como a capacidade do cérebro – especialmente na primeira infância – de modificar-se fisiológica e estruturalmente em resposta ao ambiente e às experiências vividas (Crespi, Noro e Nóbili, 2020).

Lévy (2022) destaca que os dispositivos digitais na infância, quando bem orientados, podem favorecer a coordenação motora, atenção, criatividade e aprendizagem ativa. Jogos e aplicativos educativos estimulam a neuroplasticidade, a alfabetização digital precoce e o desenvolvimento cognitivo, sem descuidar da motricidade.

Autoras como Carvalho e Ferec (2019) ressaltam que as tecnologias podem ser ferramentas de socialização, construção da identidade e democratização do saber, pois promovem a participação ativa das crianças, incentivam a colaboração e rompem com modelos pedagógicos verticais, dando espaço a práticas mais dialógicas e inclusivas, por meio da inteligência coletiva.

No campo socioafetivo, autores como Jerusalinsky (2018) e Kang (2021) apontam que o uso adequado das tecnologias pode favorecer a empatia, o autoconhecimento, a expressão de emoções e o fortalecimento de vínculos afetivos, inclusive com pessoas geograficamente distantes e que plataformas digitais, se bem utilizadas, podem ampliar experiências emocionais e contribuir para o desenvolvimento integral.

A discussão sobre o uso de telas digitais por crianças é marcada por uma polarização que vai além do simples “sim” ou “não” às tecnologias. Carvalho e Ferec (2019) criticam essa visão dicotômica, destacando que os impactos da tecnologia devem ser analisados a partir do conteúdo, do contexto e da qualidade das interações e não de forma generalizada. Essa abordagem mais complexa é essencial para compreender os efeitos reais das telas na Educação Infantil.

Bortolazzo (2015) aponta quatro principais eixos de polarização: o uso exagerado versus a proibição total; o conteúdo educacional versus o conteúdo nocivo; as habilidades digitais versus as habilidades sociais; e os impactos a curto prazo versus a longo prazo. Essa divisão de opiniões reflete a dificuldade em construir uma abordagem equilibrada sobre o tema.

## Teoria Crítica da Tecnologia

Andrew Feenberg (2018), um dos principais representantes da Teoria Crítica da Tecnologia, desafia a ideia amplamente difundida de que a tecnologia é neutra e objetiva, servindo apenas como instrumento passivo a serviço dos fins definidos pelos usuários. Para Feenberg, toda tecnologia carrega em si valores sociais, políticos e culturais, expressando interesses que muitas vezes refletem e reforçam relações de poder já existentes. Ou seja, os artefatos tecnológicos não são meras ferramentas técnicas, pois moldam comportamentos, reorganizam práticas sociais e influenciam modos de pensar e agir.

No contexto da infância hiperconectada, essa crítica à neutralidade técnica é especialmente relevante. As plataformas digitais voltadas ao público infantil — como aplicativos, jogos e vídeos — são concebidas por empresas com objetivos econômicos, baseadas em lógicas de mercado, algoritmos de engajamento e monetização da atenção. Ao naturalizarmos o uso dessas tecnologias na primeira infância sem uma análise crítica de seus princípios estruturantes, corremos o risco de ignorar os efeitos sociais e subjetivos que produzem nas crianças, como dependência, passividade, imediatismo e empobrecimento das relações humanas.

A exemplo do exposto, a empresa da qual Mark Zuckerberg é o dono, *Meta Platforms Inc.*, responsável por aplicativos como *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp*, *Messenger*, *Oculus* e *Facebook Watch*, foi denunciada em 2021 por sua ex-funcionária Frances Haugen ao Senado dos Estados Unidos, em virtude de disseminação ao ódio e desinformação, incorreções na moderação de conteúdos, impactos na saúde mental, dentre outras questões.

De acordo com a jornalista da CBS News, Analisa Novak (2023), Frances Haugen continuou criticando publicamente a postura da empresa, inclusive em seu livro *"The Power of One"*, argumentando que as políticas de privacidade da empresa *Meta Platforms Inc.* voltadas às crianças são ultrapassadas, datando dos anos 1990 alertando o desequilíbrio entre o esforço dos familiares

para limitar o uso de telas e a atuação de centenas de especialistas da empresa focados em tornar os aplicativos cada vez mais viciantes (Novak, 2023).

Para atingir uma abordagem mais democrática e reflexiva da tecnologia, Feenberg (2018) defende que é possível reconfigurar os dispositivos e suas finalidades a partir da participação consciente dos usuários e da sociedade.

No caso da Educação Infantil, isso implica em colocar os interesses das crianças — e não apenas os da indústria — no centro do debate, promovendo práticas pedagógicas e familiares que questionem o uso acrítico das telas e valorizem o desenvolvimento humano integral.

### **O Brincar Substituído: Consequências do Uso Desmedido de Tecnologias na Infância**

Nas últimas décadas, o avanço acelerado das tecnologias digitais transformou significativamente a forma como as crianças interagem com o mundo, influenciando suas rotinas, relações e processos de aprendizagem desde os primeiros anos de vida (Postman, 1999). Se, por um lado, os dispositivos eletrônicos oferecem oportunidades de acesso à informação e entretenimento, por outro, seu uso excessivo e muitas vezes precoce tem gerado importantes preocupações entre especialistas em saúde, educação e desenvolvimento infantil (Haidt, 2024).

Diversos estudos nacionais e internacionais têm apontado os impactos adversos da exposição prolongada às telas, especialmente quando associada à falta de limites, supervisão e equilíbrio com outras experiências fundamentais da infância, como o brincar livre, a convivência familiar e as interações presenciais. Esses impactos afetam não apenas o corpo e os sentidos da criança, mas também suas emoções, vínculos afetivos e relações sociais, comprometendo seu desenvolvimento de maneira integral (Haidt, 2024; Brasil, SECOM, 2025).

É importante destacar que os impactos do uso de tecnologias digitais na infância não se manifestam de forma uniforme. Eles variam considerando fatores como a faixa etária da criança, o tempo de exposição, a qualidade do conteúdo acessado, o contexto familiar, social e escolar, bem como o grau de mediação ativa exercido pelos adultos. Assim, os efeitos descritos a seguir não devem ser interpretados como deterministas ou inevitáveis, mas como riscos potenciais que exigem atenção, reflexão crítica e estratégias educativas adequadas.

O uso excessivo de telas diminui o interesse por atividades físicas, comprometendo a movimentação livre e a interação com o ambiente, além de confundir a criança sobre seus próprios limites corporais e a percepção de distância, ritmo, coordenação motora global e fina, sons, toques, equilíbrio e lateralidade (Maziero, Ribeiro e Reis, 2016).

Além disso, a postura inadequada mantida por longos períodos diante das telas pode provocar tensões musculares e dores, especialmente na região do pescoço e ombros, favorecendo o desenvolvimento precoce de problemas posturais e dores cervicais. Crianças em fase de crescimento são especialmente vulneráveis a essas alterações, que podem afetar a saúde musculoesquelética a curto e longo prazo, comprometendo o bem-estar físico e a qualidade de vida (Martins e Pereira, 2021).

A substituição do brincar ativo pelo entretenimento passivo e sedentário limita não só o desenvolvimento físico, mas também o cognitivo, pois as crianças deixam de explorar o corpo e o espaço ao redor, perdendo oportunidades fundamentais para o aprendizado motor e a socialização (Izida e Estevam, 2021).

O uso excessivo de telas na infância tem gerado uma série de impactos no desenvolvimento psicossocial das crianças. Um dos primeiros efeitos observados é o isolamento social e o empobrecimento das interações humanas, uma vez que a criança passa mais tempo conectada do que convivendo com outras pessoas, prejudicando a formação de vínculos sociais (Desmurget, 2021). Além disso, há uma crescente dificuldade de comunicação e

expressão emocional, já que a predominância da comunicação virtual reduz a prática de se expressar oral e emocionalmente de forma efetiva (Fernandes, Eisenstein e Silva, 2018).

A escassez de interações presenciais também compromete o desenvolvimento da empatia e da compreensão social, pois a criança encontra menos oportunidades de se colocar no lugar do outro (Dias e Brito, 2016). Com isso, observa-se um aumento da passividade, superficialidade nas relações e ausência de pensamento crítico, já que o consumo excessivo de conteúdos prontos impede que a criança pense por si mesma e aprofunde relações e ideias. Ainda que conectadas, muitas crianças relatam sentimentos de solidão e desconexão emocional, sentindo-se emocionalmente desamparadas mesmo em ambientes digitais (Bozza, 2016).

Conforme preconizam Haidt e Lukianoff (2018), esses impactos não se restringem à infância: repercussões futuras como vícios, dificuldades escolares e isolamento familiar têm sido identificadas como consequências da exposição precoce e descontrolada às telas. A baixa interação social e o excesso de estímulos digitais também estão associados ao surgimento precoce de quadros de depressão e ansiedade (Haidt e Lukianoff, 2018).

Somam-se a isso manifestações como instabilidade emocional, irritabilidade e dificuldade de lidar com frustrações, pois a criança perde a capacidade de esperar, de controlar impulsos e tolerar contratempos. O imediatismo e o déficit de autorregulação emocional são incentivados por conteúdos digitais que oferecem gratificação instantânea, dificultando o desenvolvimento da paciência e da resiliência (Desmurget, 2021; Siegel e Bryson, 2022).

A passividade diante das telas compromete ainda a criatividade e o pensamento autônomo, pois as crianças deixam de criar, imaginar e questionar, tornando-se dependentes de estímulos digitais (L'Ecuyer, 2023). Isso aprofunda os sentimentos de solidão, desamparo e vulnerabilidade afetiva, mesmo quando as crianças estão cercadas por tecnologias. Tais experiências podem ter consequências prolongadas na vida adulta, como vícios,

dificuldades emocionais, baixo rendimento acadêmico e isolamento social (Haidt e Lukianoff, 2018; L'Ecuyer, 2023).

Segundo Bozza (2016), as telas liberam altos níveis de luz azul, o que pode prejudicar a visão, especialmente em crianças. A exposição prolongada a esse tipo de luz está associada a desconfortos nos olhos e a problemas como a “síndrome visual do computador” e a “fadiga ocular”.

Além desses efeitos, estudos recentes apontam que o uso intenso e contínuo de telas pode contribuir para a antecipação da puberdade em crianças. De acordo com a pesquisa divulgada pelo Hospital Infantil Sabará (2023), apresentada na 60ª Reunião Anual da Sociedade Europeia de Endocrinologia Pediátrica, a exposição prolongada à luz azul emitida pelos dispositivos digitais pode inibir a produção de melatonina, hormônio essencial para a regulação do sono. Essa inibição, por sua vez, pode sinalizar precocemente ao organismo o início da puberdade, antecipando seu surgimento antes dos oito anos em meninas e antes dos nove em meninos.

Jonathan Haidt em sua obra *“A geração ansiosa: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais”* (2024), alude que muitas crianças não nascem ansiosas, mas desenvolvem quadros de ansiedade devido a fatores ambientais (inclusive intrauterinos) e ao excesso de estímulos digitais.

## **A Internet e o Risco da Dependência**

O termo "nomofobia", criado em 2010 por uma pesquisa da agência britânica Ofcom, combina as palavras “no mobile phone” e “phobia” para descrever o medo de ficar sem celular ou internet. Desde então, até os dias atuais, tem sido usado para definir a ansiedade e o desconforto causados pela ausência do dispositivo, levando muitas pessoas a mantê-lo sempre por perto, até mesmo em locais como o banheiro (Mulling e Cardozo, 2022).

*Gaming Disorder*”, em português “Transtorno de Videogame”, foi o termo que passou a ter validade a partir de 2022

no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM5-TR, incluindo o vício em qualquer jogo de dispositivo digital (APA, 2022).

A internet e os aplicativos voltados para crianças são projetados, em muitos casos, para capturar a atenção e gerar o máximo de engajamento possível – o que pode, inadvertidamente, criar um ambiente “viciante”. A tecnologia explora mecanismos biológicos de recompensa, como a liberação de dopamina, para manter o usuário conectado por mais tempo.

Nesse cenário, a educação e a família têm o papel crucial de estabelecer limites, acompanhar o uso e incentivar o contato com experiências que não envolvam telas.

De acordo com dados da pesquisa da empresa do Reino Unido, Lenstore (2021), o Brasil ocupa o 2º lugar no *ranking* mundial de adultos que utilizam mais de 10 horas de telas por dia em redes sociais e o 3º lugar entre as crianças que também ultrapassam esse tempo de exposição diária.

O ambiente digital, especialmente aplicativos voltados ao público infantil, é projetado para captar e manter a atenção do usuário pelo maior tempo possível. Esse funcionamento estimula o circuito de recompensa cerebral, promovendo a liberação de dopamina e favorecendo padrões de uso compulsivo. A criança, em processo de desenvolvimento neurológico, ainda não possui recursos suficientes para regular sozinha esse tipo de estímulo, o que reforça a importância da mediação ativa por parte dos adultos (Desmurget, 2021).

Segundo Santos e Barros (2017), o uso excessivo de tecnologias digitais na infância pode desencadear uma espécie de “dependência comportamental”, na qual o sujeito passa a buscar nas telas uma forma constante de prazer, alívio emocional e fuga de situações de tédio ou frustração. Isso ocorre especialmente em contextos onde há ausência de vínculos afetivos consistentes, rotinas pouco estruturadas e falta de acompanhamento parental. Os autores alertam que, nesses casos, os prejuízos podem ser comparáveis aos observados em outras formas de vício, com

impactos sobre a saúde mental, o desempenho escolar e as relações sociais.

Além disso, Haidt e Lukianoff (2018) destacam que os dispositivos digitais são deliberadamente projetados com mecanismos que exploram vulnerabilidades cognitivas humanas, criando ciclos de *feedback* que dificultam o desligamento voluntário. Crianças expostas precocemente a esse tipo de dinâmica tendem a apresentar mais dificuldades de concentração, autorregulação emocional e gestão do tempo.

Pais, professores e cuidadores devem, portanto, estabelecer limites claros e acompanhar o uso das telas, garantindo que o mundo digital não substitua experiências sensoriais, motoras e relacionais fundamentais para o desenvolvimento saudável na infância.

Conforme as pesquisas de Desmurget (2021), o uso das telas pode criar uma armadilha para a criança. Muitas vezes, quando ela sente frustração — por não conseguir fazer algo ou esperar por algo — busca a tela como uma forma rápida de alívio. A dopamina liberada pelo uso desses dispositivos gera sensação de prazer imediata, mas essa recompensa artificial pode fortalecer um padrão de dependência. Assim, a criança volta sempre para as telas quando está inquieta ou aborrecida, criando um ciclo difícil de romper (Desmurget, 2021).

### **As telas como parte da rotina, mas não a rotina toda**

É fundamental que pais, responsáveis e educadores compreendam que as telas devem compor apenas uma parte equilibrada da rotina da criança — e não ser o centro da vida cotidiana. O uso de dispositivos digitais deve estar inserido em contextos educativos, recreativos e seguros, sempre com tempo controlado e supervisão ativa de adultos.

As orientações da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2019-2021), em consonância com o Guia “Crianças, Adolescentes e Telas:

Guia sobre Uso de Dispositivos Digitais /Governo Federal (Brasil, SECOM, 2025), orientam:

- Crianças de 0 a 2 anos não devem ser expostas a telas, exceto para vídeo chamadas supervisionadas;
- Crianças de 2 a 5 anos devem ter o tempo de tela limitado a até 1 hora diária, sempre com acompanhamento de um adulto;
- Entre 6 e 10 anos, o uso pode chegar a até 2 horas diárias, com pausas regulares e preferência por atividades físicas, sociais e escolares;
- Antes dos 12 anos de idade, não recomenda-se que a criança tenha o seu próprio dispositivo.

Ambos os documentos ressaltam o papel essencial dos adultos como modelos no uso da tecnologia. Pais e cuidadores devem praticar um uso equilibrado dos dispositivos, estabelecendo regras claras e promovendo momentos de interação real que fortaleçam os vínculos afetivos e estimulem o desenvolvimento integral da criança.

## **Políticas Educacionais sobre o uso de celulares nas escolas**

O uso de celulares nas escolas segue como um tema central nas políticas educacionais, refletindo o desafio de equilibrar a presença da tecnologia no ambiente escolar com a manutenção de um espaço favorável à aprendizagem.

Ao longo deste subcapítulo, observa-se que a legislação brasileira, ainda em processo de adaptação, começa a definir com mais clareza diretrizes que buscam regulamentar o uso de dispositivos móveis — seja restringindo seu uso em certas situações, seja promovendo seu potencial pedagógico. As iniciativas legislativas e normas locais variam conforme a realidade de cada região, mas compartilham o objetivo de harmonizar o uso dos celulares com as demandas educacionais.

Alguns estados do Brasil possuem legislação própria sobre a restrição de dispositivos móveis, a exemplo, no Estado de São Paulo, Lei nº 18.058/2024, que permite o uso de dispositivos eletrônicos somente em contextos pedagógicos ou para alunos com

deficiência que dependam dessa tecnologia (Assembleia Legislativa de São Paulo, ALESP, 2024).

De forma semelhante, a Lei Federal nº 15.100/2025 autoriza o uso desses aparelhos exclusivamente para fins didáticos ou pedagógicos, conforme a orientação dos profissionais da educação (Brasil, Planalto, 2025).

Apesar das legislações supracitadas restringirem o uso de dispositivos móveis por estudantes, ainda é necessária regulamentação específica por parte do poder executivo dos municípios, que considere as particularidades locais, bem como discutir o uso aos demais profissionais da educação, visto que o comportamento dos adultos serve de modelo às crianças.

Entre as ações prioritárias para a formulação de diretrizes claras no âmbito municipal, sobressaem a reestruturação do currículo, a capacitação contínua dos educadores e a formulação de políticas públicas que promovam o uso pedagógico e responsável da tecnologia.

A participação das famílias é igualmente crucial nesse processo. Muitas vezes, não têm conhecimento suficiente sobre os impactos do uso excessivo de telas ou sobre como impor limites em casa. Programas de orientação e conscientização familiar são, portanto, indispensáveis para apoiar o desenvolvimento saudável das crianças, tanto em casa quanto na escola.

A carência de formação adequada de muitos professores para integrar tecnologias ao ensino reforça a necessidade de capacitação continuada que vá além do domínio técnico, incluindo uma reflexão crítica sobre os efeitos no desenvolvimento infantil e o uso pedagógico equilibrado, sem comprometer aspectos motores, emocionais e sociais.

Por fim, a atualização do Currículo da Educação Infantil é essencial para que ele reflita os desafios da era digital. A incorporação de tecnologias deve ser feita de forma cautelosa, estimulando competências como criatividade, pensamento crítico e resolução de problemas, mas sem negligenciar as atividades físicas e sociais fundamentais ao desenvolvimento integral das crianças.

## Considerações Finais

Diante do estudo apresentado, torna-se claro que o uso excessivo e precoce das tecnologias digitais na infância não deve ser encarado como uma questão isolada, mas como expressão de uma cultura contemporânea marcada pelo imediatismo, pela hiperestimulação sensorial e pela substituição das interações presenciais por vínculos mediados por telas. Essa realidade exige uma resposta urgente e articulada por parte de educadores, famílias e gestores públicos.

Mais do que condenar a tecnologia, é preciso compreendê-la em sua complexidade — reconhecendo tanto seus potenciais quanto seus limites. A primeira infância é uma fase decisiva do desenvolvimento humano, na qual as experiências vividas exercem influência profunda sobre a formação cognitiva, emocional e social da criança. Proteger essa etapa implica que os adultos assumam conscientemente seu papel de mediadores, criando oportunidades reais de exploração, brincadeira, convivência e crescimento em ambientes seguros, afetivos e ricos em linguagem e interação significativa.

Nesse contexto, os guias elaborados pelo Governo Federal e pela Sociedade Brasileira de Pediatria apontam a importância de limitar o tempo de exposição às telas e de garantir a variedade nas experiências cotidianas, valorizando brincadeiras ao ar livre, atividades manuais, interações sociais e momentos de descanso. Tais orientações visam promover o desenvolvimento integral das crianças, especialmente em seus aspectos neuropsicomotor, emocional e social, ao mesmo tempo em que ajudam a prevenir os efeitos negativos do uso excessivo da tecnologia.

As contribuições da neurociência, reforçam esse alerta ao indicar como o uso intenso de dispositivos digitais pode impactar o funcionamento cerebral, favorecendo a fragmentação da atenção, o aumento da dependência e alterações comportamentais. No entanto, também revelam que, quando bem mediada, a tecnologia

pode ter efeitos positivos, desde que usada de maneira equilibrada e supervisionada.

Refletir sobre o uso de telas na Educação Infantil é, portanto, refletir sobre os rumos que queremos dar à infância e à sociedade. Trata-se de uma decisão ética, política e pedagógica que exige engajamento coletivo, formação crítica e a construção de alternativas mais humanas, saudáveis e libertadoras para as novas gerações.

## Referências

APA – ASSOCIATION AMERICAN OF PSYCHIATRY. **DSM-5-TR, Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Quinta Edição, Revisão de Texto (DSM-5-TR®), 2022. Disponível em: <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>. Acesso em: 21 jun. 2025.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE SÃO PAULO. **Lei Estadual nº 12.750/2007**. São Paulo, 2024a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2007/lei-12750-14.11.2007.html>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BORTOLAZZO, Sandro Faccin. Narrativas acadêmicas e midiáticas produzindo uma Geração Digital. Porto Alegre: **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, 2015. 206 f. Tese (Doutorado em Educação).

BOZZA, Thais C. L. O uso da tecnologia nos tempos atuais: análise de programas de intervenção escolar na prevenção e redução da agressão virtual. Dissertação (Mestrado) – **Universidade Estadual de Campinas**, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=457004>. Acesso em: 11 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 15.100/2025**. DF, 2025. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2025/lei/115100.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/115100.htm). Acesso em: 13 mai. 2025.

BRASIL. SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA; SECRETARIA DE POLÍTICAS DIGITAIS.

**Consulta pública: uso de telas por crianças e adolescentes.**

Participa+Brasil. Brasília: Planalto Central, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/uso-de-telas-por-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 13 mai. 2025.

CARVALHO, Renato; FEREC, Rodrigo. **Tela com cautela: um guia prático para criar filhos na era digital (sem perder a sanidade)**. São Paulo: Matrescência, 2019.

CRESPI, L.; NORO, D.; NÓBILL, M. F. Neurodesenvolvimento na primeira infância: aspectos significativos para o atendimento escolar na educação infantil. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 27, p. 1517–1541, dez. 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/57449>. Acesso em: 12 jun. 2025.

DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças**. São Paulo: Vestígio, 2021.

DIAS, Patrícia; BRITO, Ricardo. **Crianças (0 aos 8 anos) e tecnologias digitais: um estudo qualitativo exploratório: relatório nacional**: Portugal. Lisboa: Centro de Estudos de Comunicação e Cultura, 2016. ISBN 978-989-99288-2-4. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/22498>. Acesso em: 12 mai. 2025.

FERNANDES, Camila M.; EISENSTEIN, Erika; SILVA, Eduardo J. C. da. **A criança de 0 a 3 anos e o mundo digital**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Pediatria, 2018. Disponível em: [https://www.sbp.com.br/fileadmin/user\\_upload/A\\_CRIANCA\\_DE\\_0\\_A\\_3\\_ANOS\\_E\\_O\\_MUNDO\\_DIGITAL.pdf](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/A_CRIANCA_DE_0_A_3_ANOS_E_O_MUNDO_DIGITAL.pdf). Acesso em: 12 mai. 2025.

FEENBERG, Andrew. **Tecnologia, modernidade e democracia**. Tradução de Eduardo Beira. Portugal: Inovatec Press, 2018.

HAIDT, Jonathan. **A geração ansiosa: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais**. Tradução de Lígia Azevedo. São Paulo: Alta Books, 2024.

HAIDT, Jonathan; LUKIANOFF, Greg. **The coddling of the American mind: how good intentions and bad ideas are setting up a generation for failure**. New York: Penguin Press, 2018.

HOSPITAL INFANTIL SABARÁ. **Puberdade precoce e o uso de telas: endocrinopediatria do Sabará Hospital Infantil explica sobre os riscos do uso prolongado de telas por crianças**. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.hospitalinfantilsabara.org.br/imprensa/puberdade-precoce-e-o-uso-de-telas-endocrinopediatria-do-sabara-hospital-infantil-explica-sobre-os-riscos-do-uso-prolongado-de-telas-por-criancas/>. Acesso em: 19 jun. 2025.

IZIDA, Amanda; NASTARI, Camila; GUIMARÃES, Cláudia; JORGE, Érica; PAIVA, Eduardo; PISANI, Maria M.; LÉ, Luiz R. **Criação de videoaula: da lousa à tela**. Curso de Videoaula. Programa Anual de Capacitação Continuada. Universidade Aberta do Brasil; UFABC; CAPES; Intera, 2023. Disponível em: <https://doceru.com/doc/n8xcse0e>. Acesso em: 08 jun. 2025.

JERUSALINSKY, José. **A melancolização na infância contemporânea: entre o linchamento virtual e a política do “no**

touch". *Cadernos de Psicanálise*, v. 34, n. 1, p. 27–33, 2018. Disponível em: [https://www.travessiasdainfancia.com/\\_files/ugd/f9c84d\\_c46347e9611247bbbf6a78480ce31015.pdf](https://www.travessiasdainfancia.com/_files/ugd/f9c84d_c46347e9611247bbbf6a78480ce31015.pdf). Acesso em: 12 jun. 2025.

KANG, Sung. **Tecnologia na infância**: criando hábitos saudáveis para crianças em um mundo digital. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2021.

L'ECUYER, Catherine. **Educar na curiosidade**: a criança como protagonista da sua educação. Ed. Atualizada. Portugal: Planeta, 2023.

LENSTORE HUB. **Tech Addicted Kids**: The generation that doesn't know life before technology. Reino Unido, 15 out. 2021. Disponível em: <https://www.lenstore.co.uk/eyecare/tech-addicted-kids>. Acesso em: 08 jun. 2025.

LÉVY, Pierre. IEML: rumo a uma mudança de paradigma na Inteligência Artificial. *Matrizes*, v. 16, n. 1, p. 11–34, 2022.

MARTINS, José L.; PEREIRA, Ricardo. **Impacto do uso do smartphone nos músculos da mão, antebraço e pescoço de estudantes universitários**: um estudo de revisão. *Anais da Mostra Científica da FESV*, v. 1, n. 12, p. 335–346, 2021. Disponível em: <https://estacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/AMCF/articyle/view/809>. Acesso em: 03 jun. 2025.

MAZIERO, Luiz L.; RIBEIRO, Daniel F.; REIS, Helena M. Desenvolvimento infantil e tecnologia. **Revista Interface Tecnológica**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 79–91, 2016. Disponível em: <https://revista.fatectq.edu.br/index.php/interfacetecnologica/articyle/view/127>. Acesso em: 22 mai. 2025.

MULLING, Thomas; CARDOZO, Ana. **UX design e nomofobia**: desenvolvimento de um assistente facilitador do uso saudável de

smartphones. HFD, v. 11, n. 22, p. 155–173, dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5965/2316796311222022155>. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/hfd/article/download/22120/15032>. Acesso em: 10 jun. 2025.

NOVAK, Amanda. **Facebook whistleblower Francis Haugen**: no accountability for privacy features implemented to protect young people. CBS Mornings, 14 jun. 2023. Disponível em: <https://www.cbsnews.com/news/facebook-whistleblower-francis-haugen-facebooks-safety-and-privacy/>. Acesso em: 02 jun. 2025.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SANTOS, Célia C.; BARROS, José F. **Efeitos do uso das novas tecnologias da informação e comunicação para o desenvolvimento emocional infantil**: uma compreensão psicanalítica. 2017. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0435.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2025.

SIEGEL, Daniel J.; BRYSON, Tina P. **Exercícios para o cérebro da criança**. 1. ed. São Paulo: nVersos, 2022.

SBP – SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de Orientação #Menos Tela # Mais Saúde**. Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital (2019–2021). Rio de Janeiro, RJ, 2019–2021. Disponível em: [https://www.sbp.com.br/fileadmin/user\\_upload/\\_22246c-ManOrient\\_-\\_MenosTelas\\_\\_MaisSaude.pdf](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas__MaisSaude.pdf). Acesso em: 13 jun. 2025.



# A PRESENÇA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS, CONTRIBUIÇÕES E POSSIBILIDADES

João Wagner Martins<sup>1</sup>

## Introdução

A educação infantil, reconhecida como a etapa inicial da educação básica, é um campo fundamental para o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade. É nesse período que se estruturam os pilares cognitivos, afetivos, sociais e motores que sustentarão as aprendizagens futuras. Diante disso, o papel dos profissionais que atuam nesse segmento é decisivo, uma vez que são eles os mediadores das experiências educativas que marcarão profundamente a trajetória das crianças. Historicamente, contudo, esse espaço tem sido ocupado predominantemente por mulheres, resultado de uma construção sociocultural que associa o cuidado infantil ao universo feminino (Saparolli, 1998; Alencar e Vieira, 2014).

Martins (2023) inicia estabelecendo a necessidade e importância de

levar em consideração a trajetória da educação infantil no Brasil, que por sua vez nem sempre teve um lugar de destaque. A princípio, as creches surgiram como uma instituição assistencialista, sendo produto da revolução

---

<sup>1</sup> Biólogo, Pedagogo, Psicopedagogo e Educador Ambiental. Especialista em Gestão Escolar, Docência de Ciências, Transtorno do Espectro do Autismo/TEA e Gestão da Educação Pública. Mestre e Doutor em Ciências da Educação. Assessoria/Consultoria Educacional e Ambiental. Supervisor de Ensino – Secretaria de Educação/Prefeitura de Mauá-SP. Autor de livros na área educacional. Colaborador do BNI INEP/MEC desde 2010. Assessor técnico de avaliação de ciências da natureza INEP/MEC desde 2023. Presidente do CME/Mauá 2017/2021. Presidente da APROMAM – Gestão 2020/2025. Contato: joaowagner@uol.com.br

industrial. Como forma de estruturação do capitalismo e crescente urbanização, as mães precisaram inserir-se no mercado de trabalho, necessitando assim de um local para deixar suas crianças durante o dia (Martins, 2023, p. 19).

Essa hegemonia feminina na educação infantil é, por vezes, naturalizada por discursos que vinculam a sensibilidade, o cuidado e a maternagem ao “instinto” feminino, ao passo que relegam aos homens outras funções dentro da sociedade, como a liderança, a racionalidade e a autoridade. Essa dicotomia de papéis de gênero, socialmente construída, acaba por excluir os homens do processo de cuidado e educação na primeira infância, não apenas como profissionais, mas também como sujeitos afetivos e responsáveis pelo desenvolvimento infantil. Nesse cenário, a presença de homens como educadores infantis ainda é considerada exceção, e muitas vezes é recebida com estranhamento, desconfiança ou até mesmo preconceito (Vasconcelos *et al.*, 2020).

No entanto, nos últimos anos, o debate sobre gênero, masculinidades e educação tem ganhado espaço em instituições formadoras, nos currículos escolares e em políticas públicas. O movimento por uma educação mais plural e inclusiva impulsiona a reflexão sobre a importância da diversidade de gênero também entre os profissionais da educação infantil. Homens que atuam nesse segmento desafiam normas rígidas sobre os papéis sociais e mostram que o cuidado e o ensino de crianças pequenas não são prerrogativas exclusivamente femininas. Ao contrário, podem e devem ser compartilhados, pois o desenvolvimento infantil se enriquece com a multiplicidade de experiências, linguagens e formas de se relacionar com o mundo (Silva *et al.*, 2020; Martins *et al.*, 2020).

Este capítulo tem como objetivo analisar criticamente a presença masculina na educação infantil, abordando os desafios enfrentados por esses profissionais, as contribuições que oferecem ao contexto pedagógico e as possibilidades de transformação social que sua atuação representa. Para tanto, serão apresentados dados de pesquisas atuais, reflexões teóricas sobre gênero e docência, e

experiências concretas de educadores homens nesse campo. A análise será sustentada por uma perspectiva que reconhece a importância de romper com as barreiras simbólicas e estruturais que ainda mantêm a docência infantil como um espaço essencialmente feminino. Ao valorizar a inclusão de homens nesse contexto, propõe-se uma educação infantil mais justa, diversa e representativa da complexidade das relações humanas.

## **A Feminização da Educação Infantil**

A feminização da docência é um fenômeno amplamente discutido nos estudos sobre trabalho docente e relações de gênero. Esse processo se manifesta de forma ainda mais intensa na educação infantil, onde a presença feminina é quase absoluta. De acordo com dados do Censo Escolar de 2024, 96,1% (97,1% na creche e 93,9% na pré-escola)<sup>2</sup> dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas no Brasil são mulheres, o que evidencia um desequilíbrio estrutural na composição de gênero nesse nível de ensino. Essa predominância não é casual, mas sim o reflexo de uma construção social e histórica que associa o cuidado e a educação das crianças pequenas a uma suposta “vocação natural” das mulheres para exercer tais funções (Saparolli, 1998).

A origem dessa associação remonta ao século XIX, quando a educação infantil começou a se institucionalizar no Brasil. Influenciada por ideais higienistas e assistencialistas, a educação das crianças pequenas era vista como uma extensão das responsabilidades maternas. À mulher era atribuída a função de cuidar, proteger e moralizar, enquanto ao homem cabia o papel de provedor e autoridade. Nesse contexto, a figura da educadora infantil surgiu como um prolongamento do ideal de “boa mãe”, sendo valorizada não tanto por sua formação acadêmica ou

---

<sup>2</sup> BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2024: Resumo Técnico. Brasília, 2025. p. 42.

competências pedagógicas, mas por sua capacidade de oferecer afeto, zelo e disciplina suave (Rosemberg, 1997).

Esse imaginário ainda persiste em muitas instituições de ensino, nas políticas públicas e, sobretudo, nas percepções sociais sobre quem deve ou pode educar crianças pequenas. Tal cenário contribui para a baixa atratividade da carreira docente para os homens, especialmente na educação infantil, que é percebida como uma profissão de baixo prestígio social, mal remunerada e pouco valorizada. Segundo Alencar e Vieira (2014), muitos homens sequer consideram a possibilidade de atuar nesse campo, não por falta de interesse, mas por receio do julgamento social e da rejeição por parte de famílias e colegas de trabalho.

A feminização da educação infantil, portanto, não deve ser entendida apenas como um dado estatístico, mas como um fenômeno que revela a interseção entre gênero, trabalho e poder. Como afirma Araújo (2006), a naturalização da presença feminina nesse segmento serve para manter as mulheres em posições de menor autonomia e prestígio dentro da estrutura educacional, ao mesmo tempo em que reforça a ausência masculina e limita a pluralidade das experiências educativas. Esse processo tem implicações diretas para a formação das crianças, que, desde cedo, passam a associar o cuidado, o ensino e o afeto exclusivamente ao feminino, o que contribui para a reprodução de estereótipos de gênero e para a manutenção de desigualdades sociais.

Apesar das críticas, a presença feminina na educação infantil não deve ser vista como um problema em si, mas como um reflexo das desigualdades que ainda marcam as relações de gênero na sociedade e no mundo do trabalho. O que se propõe, portanto, não é a substituição das mulheres por homens, mas a ampliação da diversidade de gênero nesse campo, de modo a enriquecer a prática pedagógica e proporcionar às crianças múltiplas referências de convivência, cuidado e autoridade.

A desconstrução da feminização da docência infantil exige ações afirmativas, como o incentivo à entrada de homens nos cursos de pedagogia e licenciaturas, políticas de valorização

profissional e campanhas públicas que enfrentem os preconceitos associados à presença masculina no cuidado infantil. Somente por meio de uma abordagem crítica e comprometida com a equidade será possível superar os limites impostos pela divisão sexual do trabalho e construir uma educação infantil verdadeiramente democrática e inclusiva.

### **Desafios Enfrentados pelos Homens na Educação Infantil**

A inserção de homens na educação infantil, embora desejável e cada vez mais discutida nos discursos sobre equidade de gênero, ainda enfrenta barreiras significativas. Esses desafios não se limitam ao ingresso na carreira docente, mas permeiam toda a trajetória profissional desses educadores, desde a formação inicial até o cotidiano das práticas pedagógicas. Em um campo historicamente feminizado e fortemente associado ao cuidado afetivo, a presença masculina continua sendo percebida como um elemento “estranho” ou “exótico”, o que expõe os professores homens a preconceitos, estigmas e tensões institucionais (Vasconcelos *et al.*, 2020; Silva *et al.*, 2020).

Um dos principais obstáculos enfrentados por homens que atuam na educação infantil é o preconceito social, sustentado por representações culturais que colocam em dúvida a idoneidade de homens em contato físico e afetivo com crianças pequenas. Há, muitas vezes, uma suspeita velada de que o homem não seria “naturalmente apto” para cuidar, brincar, trocar fraldas ou acalantar uma criança, ações vistas como intrinsecamente femininas. Esse fenômeno, frequentemente chamado de “pânico moral” (Bello *et al.*, 2020), alimenta a ideia de que a presença masculina pode representar algum tipo de ameaça à segurança ou ao bem-estar das crianças — uma associação profundamente injusta e discriminatória.

Além do estigma, há o isolamento profissional. Em muitas instituições, o educador homem é o único representante do gênero masculino entre as equipes docentes, o que pode gerar solidão,

dificuldades de integração e falta de apoio. Esse isolamento é agravado pela ausência de espaços de escuta e troca entre profissionais do mesmo gênero, o que impede a construção de uma identidade docente masculina que não seja baseada na adaptação forçada aos modelos femininos hegemônicos. Conforme destaca Alencar e Vieira (2014), os homens frequentemente se sentem obrigados a "provar" constantemente sua competência e confiabilidade, o que gera uma pressão emocional e psicológica adicional.

Outro desafio importante é o olhar desconfiado de pais e responsáveis. Em muitos casos, famílias demonstram receio diante de professores homens, principalmente quando estes se envolvem em atividades de cuidado direto, como troca de roupas, banho ou higiene. Tal receio, embora raramente declarado de forma explícita, manifesta-se em comentários, questionamentos ou mesmo pedidos para que certas tarefas sejam desempenhadas por mulheres da equipe pedagógica. Esse tipo de atitude, ainda que motivado por um suposto zelo, revela o quanto os papéis de gênero ainda estão profundamente enraizados na sociedade, e como eles influenciam a prática educativa de forma direta (Martins *et al.*, 2020).

Adicionalmente, há obstáculos na formação inicial. Muitos cursos de pedagogia e licenciaturas não abordam de forma crítica as questões de gênero e masculinidade na docência. A ausência de debates sobre o papel dos homens na educação infantil contribui para a perpetuação de estereótipos e para a reprodução de práticas que não acolhem a diversidade de experiências de gênero no ambiente escolar. Como consequência, os futuros professores não encontram apoio institucional para refletirem sobre sua identidade profissional e suas práticas pedagógicas sob a ótica das relações de gênero (Silva *et al.*, 2020).

Por fim, é preciso destacar o desprestígio social da profissão, um problema que afeta todos os docentes da educação infantil, mas que atua de forma específica sobre os homens. Em uma sociedade que ainda valoriza a masculinidade associada ao sucesso financeiro e ao poder, o fato de atuar em uma profissão desvalorizada, com

baixa remuneração e prestígio, pode ser interpretado como sinal de fracasso ou falta de ambição. Esse julgamento, muitas vezes internalizado pelos próprios educadores, afeta negativamente a autoestima profissional e a permanência desses homens no campo educacional (Bello *et al.*, 2020).

Portanto, os desafios enfrentados pelos homens na educação infantil não se resumem a dificuldades pessoais ou circunstanciais. Eles fazem parte de uma estrutura social mais ampla, que precisa ser confrontada por meio de políticas públicas, práticas institucionais e formação docente comprometida com a equidade de gênero. O enfrentamento desses obstáculos é fundamental não apenas para garantir a permanência de educadores homens na educação infantil, mas também para promover uma educação mais diversa, plural e democrática, que beneficie todas as crianças.

### **Contribuições da Presença Masculina na Educação Infantil**

Embora minoritária, a presença masculina na educação infantil tem potencial para gerar transformações significativas tanto no ambiente escolar quanto nas concepções sociais sobre cuidado, ensino e masculinidade. Ao romper com a naturalização da docência infantil como prática exclusivamente feminina, os educadores homens desafiam estruturas tradicionais de gênero e ampliam o repertório de referências para as crianças. Diversos estudos (Silva *et al.*, 2020; Martins *et al.*, 2020) destacam que esses profissionais não apenas contribuem para a diversidade dentro do espaço educativo, mas também promovem experiências pedagógicas ricas, afetivas e inovadoras.

Uma das principais contribuições da presença masculina na educação infantil é a ampliação dos referenciais de gênero para as crianças. Ao conviver com professores homens, os alunos têm a oportunidade de observar diferentes formas de ser homem: sensíveis, cuidadosos, afetivos e engajados com a educação e o bem-estar dos pequenos. Isso contribui diretamente para a desconstrução de estereótipos que limitam a masculinidade à

autoridade rígida ou à distância emocional. Conforme apontam Alencar e Vieira (2014), a presença desses profissionais ajuda a naturalizar o homem como figura de afeto e proximidade, rompendo com o modelo patriarcal que restringe os vínculos entre homens e crianças.

É necessário pensar a importância do homem e os elementos que o validam como pertencentes e importantes nesse espaço, conforme afirma Martins (2023).

Apesar de existirem poucos estudos sobre a importância do papel masculino na educação infantil, entre 0 e 6 anos, estes apontam principalmente para o fato de que a participação ativa dos homens nesta fase contribui para a construção da identidade infantil, uma vez que homens e mulheres têm diferentes maneiras de interagir, comunicar e estabelecer relacionamentos. Outro aspecto importante é que a presença de educadores do sexo masculino na sala de aula permite que as crianças vejam homens e mulheres trabalhando juntos em um ambiente de equipe, mostrando que ambos os sexos são capazes de cuidar e ensinar, deixando de lado a separação de papéis.

Por esse motivo, avaliar o papel dos homens na educação formal é uma maneira de proporcionar igualdade e equidade nas relações que as crianças constroem com ambos os sexos desde tenra idade (Martins, 2023, p. 36-37)

Além disso, os educadores homens introduzem novas linguagens pedagógicas e estilos de interação que podem enriquecer o cotidiano escolar. Isso não significa que existam formas “masculinas” ou “femininas” de ensinar, mas que a pluralidade de experiências entre os profissionais gera um ambiente mais dinâmico e democrático. Muitas pesquisas relatam que a inserção de homens nas equipes pedagógicas tem provocado reflexões coletivas sobre a importância da escuta, da cooperação entre colegas de diferentes gêneros e da superação de práticas pedagógicas cristalizadas (Martins *et al.*, 2020).

Outra dimensão importante da contribuição masculina está na relação com as famílias. Embora, como discutido anteriormente, os homens possam inicialmente enfrentar resistência, com o tempo sua atuação pode promover mudanças nas percepções dos

responsáveis sobre o papel do homem no cuidado infantil. Em diversos relatos de práticas exitosas, pais e mães passam a valorizar o trabalho dos professores homens e, em alguns casos, esse contato estimula também maior participação dos próprios pais no cotidiano escolar, fortalecendo o vínculo família-escola e ampliando o debate sobre corresponsabilidade no cuidado com as crianças (Vasconcelos *et al.*, 2020).

Do ponto de vista institucional, a presença masculina nas equipes pode favorecer o debate sobre formação continuada, práticas inclusivas e enfrentamento ao sexismo. Em escolas que acolhem educadores homens, abre-se espaço para reflexões sobre diversidade, violência de gênero, divisão sexual do trabalho e práticas pedagógicas igualitárias. Esses temas, muitas vezes negligenciados nos espaços formativos, tornam-se mais urgentes e visíveis diante da convivência com diferentes expressões de identidade e vivência de gênero no cotidiano escolar (Silva *et al.*, 2020).

Também é relevante destacar que muitos educadores homens atuam como agentes de mudança dentro de suas instituições. Em seus relatos, eles demonstram consciência das barreiras que enfrentam e se posicionam como sujeitos políticos na luta por uma educação infantil mais justa e plural. Isso inclui desde a mediação de conflitos até a proposição de projetos pedagógicos que valorizam a afetividade, a escuta ativa e o respeito às diferenças. Nessas iniciativas, os professores homens não apenas reivindicam seu espaço, mas também constroem coletivamente com as equipes formas mais inclusivas e acolhedoras de educar.

Por fim, a presença masculina na educação infantil tem implicações mais amplas para a sociedade. Ao naturalizar o homem como cuidador e educador de crianças pequenas, amplia-se o imaginário coletivo sobre os papéis sociais de homens e mulheres, contribuindo para a quebra de paradigmas que ainda sustentam desigualdades de gênero. Como destacam Bello *et al.* (2020), o simples fato de um homem atuar com dedicação, responsabilidade e carinho em uma sala de aula com crianças pequenas já é, por si só, um ato pedagógico e político.

Portanto, reconhecer e valorizar as contribuições dos homens na educação infantil é fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais igualitárias, abertas à diversidade e comprometidas com a formação de sujeitos críticos e sensíveis. Não se trata apenas de incluir homens pelo simples fato de equilibrar estatísticas, mas de compreender que sua presença qualificada enriquece as relações educativas e promove transformações que beneficiam toda a comunidade escolar.

### **Possibilidades de Transformação Social**

A inserção de homens na educação infantil não deve ser compreendida apenas como uma questão de representatividade numérica, mas como uma oportunidade concreta de transformação social. Ao ocuparem um espaço historicamente feminizado e ainda fortemente marcado por estereótipos de gênero, os professores homens desafiam normas culturais, desconstruindo ideias arraigadas sobre masculinidade, trabalho e cuidado. Essa desconstrução tem o potencial de reverberar para além dos muros das escolas, influenciando positivamente a sociedade como um todo.

No campo educacional, a presença masculina contribui para uma reconfiguração das práticas pedagógicas e institucionais. Ao assumir papéis de cuidado, afeto e ensino com naturalidade e competência, os homens na educação infantil ajudam a romper com a ideia de que tais atividades são exclusivas do universo feminino. Essa mudança tem implicações diretas para a formação das crianças, que passam a compreender desde cedo que homens e mulheres podem — e devem — compartilhar responsabilidades de cuidado e educação em igualdade de condições (Silva *et al.*, 2020; Alencar e Vieira, 2014).

Além disso, a atuação desses profissionais contribui para o alargamento das possibilidades de expressão da masculinidade. Em um contexto social ainda marcado por modelos hegemônicos de masculinidade — que valorizam força, racionalidade, autonomia e domínio emocional —, os educadores homens

oferecem uma alternativa: a masculinidade cuidadora, empática, colaborativa e comprometida com o bem comum. Como afirma Connell (1995), uma das formas mais eficazes de questionar a masculinidade hegemônica é justamente pela valorização de práticas contra-hegemônicas, como o cuidado com crianças, tradicionalmente desvalorizado no universo masculino.

No plano das relações familiares, a visibilidade do homem como educador infantil também contribui para um redesenho das responsabilidades parentais. Muitos pais, ao verem seus filhos serem cuidados por homens em ambientes educativos, começam a repensar seus próprios papéis e envolvimento no cotidiano dos filhos. Em alguns contextos, esse contato acaba incentivando a maior participação dos homens nas atividades escolares, nas tarefas domésticas e no desenvolvimento emocional das crianças. Trata-se, portanto, de uma oportunidade para fortalecer o princípio da corresponsabilidade parental, essencial para o avanço da equidade de gênero nas relações familiares e sociais (Vasconcelos *et al.*, 2020).

Do ponto de vista institucional e político, a presença masculina na educação infantil pode provocar mudanças nas políticas públicas voltadas à formação docente e à gestão educacional. A necessidade de acolher, formar e manter esses profissionais no campo educativo pode estimular o surgimento de programas de incentivo à diversidade de gênero na docência, bem como promover a revisão de currículos de cursos de pedagogia, incorporando discussões sobre masculinidades, sexualidade, afetividade e ética no cuidado. Conforme destacam Martins *et al.* (2020), tais mudanças não beneficiam apenas os educadores homens, mas fortalecem a formação de todos os profissionais da educação, tornando-a mais crítica, reflexiva e comprometida com os direitos humanos.

Além disso, é importante considerar o potencial transformador da presença masculina nas infâncias marcadas por contextos de vulnerabilidade social. Em muitas comunidades, a ausência da figura paterna ou de homens de referência é uma

realidade, o que torna a atuação do professor homem ainda mais significativa. Quando esse educador se apresenta como um sujeito ético, respeitoso e afetuoso, pode desempenhar um papel de referência positiva que contribui para o desenvolvimento emocional e social das crianças, funcionando como um modelo de relação interpessoal baseada no cuidado e no respeito.

Por fim, ao naturalizar a presença masculina nos espaços educativos da primeira infância, contribui-se para a construção de uma sociedade mais democrática, na qual homens e mulheres possam exercer, com liberdade e responsabilidade, os mais diversos papéis sociais. Isso inclui o direito de cuidar, de educar, de ser sensível e de estabelecer vínculos profundos com as crianças — dimensões fundamentais para a superação das desigualdades de gênero e para a consolidação de uma cultura de paz, equidade e respeito à diversidade.

Em síntese, a atuação de homens na educação infantil transcende a sala de aula. Trata-se de uma ação com potencial profundamente transformador, tanto nas estruturas educacionais quanto nas concepções culturais sobre o que significa ser homem, educador, cuidador e cidadão. Ao valorizar e fortalecer essa presença, contribuímos para uma educação mais inclusiva e para uma sociedade mais justa e igualitária.

### **Considerações Finais**

A presença do homem na educação infantil, ainda que minoritária, representa um movimento importante de resistência e transformação nas práticas pedagógicas, nos papéis de gênero e na própria estrutura social. Ao desafiar as construções históricas que associam o cuidado infantil exclusivamente ao feminino, os educadores homens ampliam o horizonte das possibilidades tanto para as crianças quanto para seus colegas e famílias. Através de sua atuação, questionam-se os estigmas da masculinidade hegemônica e constrói-se, progressivamente, um espaço educativo mais plural, democrático e sensível às diferenças.

Os desafios enfrentados por esses profissionais são muitos: desde o preconceito social até a ausência de políticas de acolhimento e formação adequada. No entanto, suas contribuições são igualmente significativas. Eles favorecem a desconstrução de estereótipos, enriquecem o ambiente pedagógico com novas formas de vínculo e atuação, e influenciam positivamente as relações familiares e institucionais. Ao promoverem novas práticas de cuidado e ensino, também atuam como agentes de transformação social, ajudando a reconfigurar os papéis de gênero dentro e fora da escola.

Para avançar na consolidação de uma educação infantil verdadeiramente inclusiva e representativa, é fundamental reconhecer a importância da diversidade de gênero no magistério e criar condições para que mais homens possam se sentir acolhidos e respeitados nesse espaço. Isso envolve ações afirmativas nas políticas públicas, mudanças na formação inicial e continuada dos docentes, e o fortalecimento de uma cultura institucional que valorize o cuidado como uma competência humana, e não um atributo de gênero.

Portanto, não se trata de masculinizar a educação infantil, mas de humanizá-la ainda mais, permitindo que crianças cresçam cercadas de diferentes modelos de afeto, autoridade, sensibilidade e ética. O homem na educação infantil não é uma anomalia, mas uma possibilidade concreta e necessária para a construção de uma sociedade mais equitativa e respeitosa da diversidade.

## Referências

ALENCAR, João Paulo Almeida de; VIEIRA, Antônia Maíra Emelly Cabral da Silva. O professor homem na educação infantil: refletindo sobre gênero. *Revista Includere*, Mossoró, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/includere/article/view/6015>. Acesso em: 7 maio 2025.

BELLO, Alexandre Toaldo; ZANETTE, Jaime Eduardo; FELIPE, Jane. O homem-professor na educação infantil e a produção da profissionalidade. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 558-573, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/74787>. Acesso em: 7 maio 2025.

CONNELL, R. W. *Masculinidades*. Tradução de Sérgio Góes. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

MARTINS, J. W. *O corpo masculino, no universo feminino: o homem na educação infantil, contextos e experiências – uma quebra de paradigma*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; SOUZA, Fernando Torres Otero de; MELLO, André da Silva. A presença masculina de professores de Educação Física na Educação Infantil: da inserção à gestão escolar. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 453-467, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/75531>. Acesso em: 7 maio 2025.

ROSEMBERG, Fúlvia. Gênero e educação infantil: críticas e perspectivas. In: KRAMER, Sonia (Org.). *Educação infantil: muitas linguagens, muitas culturas*. São Paulo: Ática, 1997. p. 43-56.

SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. A educação infantil e gênero: a participação de homens como educadores infantis. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 6, p. 1-12, 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/42892>. Acesso em: 7 maio 2025.

SILVA, Peterson Rigato da et al. Homens na educação infantil: propostas educativas açucaradas? Questões de gênero na educação da pequena infância. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 507-522, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/75508>. Acesso em: 7 maio 2025.

VASCONCELOS, Dalila Castelliano de; BORGES, Lucivanda Cavalcante; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. O professor homem na educação infantil: o que pensam pais, mães e educadoras? *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 480-495, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/76047>. Acesso em: 7 maio 2025.



# A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Caio Gonçalves Sarrea<sup>1</sup>

## **Introdução**

A inclusão de crianças autistas na educação infantil é um tema fundamental que merece uma abordagem cuidadosa. Nesta fase crítica do desenvolvimento, que abrange a faixa etária de 0 a 5 anos, as experiências educativas podem ter um impacto profundo nas habilidades sociais, emocionais e cognitivas das crianças. Este capítulo aborda a importância da inclusão, os desafios enfrentados e as melhores práticas para garantir que todas as crianças, independentemente de suas necessidades, tenham acesso a um ambiente educativo enriquecedor.

É um tema de crescente importância nas discussões sobre práticas educativas e promoção dos direitos humanos. O autismo, ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), é uma condição que afeta o desenvolvimento social, comunicativo e comportamental das crianças, apresentando características únicas em cada indivíduo. A inclusão destas crianças em ambientes escolares desde a infância não apenas promove o desenvolvimento adequado delas, mas também enriquece a experiência educacional de todos os alunos.

## **A Inclusão na Educação Infantil**

Um dos principais benefícios da inclusão é o fortalecimento das habilidades sociais. Crianças autistas, ao interagir com seus colegas em um ambiente regular, têm a oportunidade de aprender

---

<sup>1</sup> Graduando em Pedagogia pela UNIVESP, Auxiliar de Apoio à Educação Inclusiva da Prefeitura de Mauá/SP.

normas sociais, comunicação e empatia de maneira prática e vivencial. Este aprendizado é fundamental, pois muitos indivíduos com TEA podem apresentar dificuldades significativas em compreender e se engajar em interações sociais. A presença de colegas neurotípicos pode servir como um modelo positivo, ajudando-os a desenvolver habilidades de comunicação necessárias para a convivência em sociedade.

Além disso, de acordo com Mendes *et. al.* (2024) estudos demonstram que a inclusão beneficia não apenas as crianças autistas, mas também os demais alunos. As interações em sala de aula incentivam o respeito à diversidade e promovem um ambiente escolar mais acolhedor e solidário. Quando as crianças aprendem a trabalhar em grupo com colegas que apresentam diferentes habilidades e modos de interação, elas desenvolvem maior tolerância e compreensão das divergências. Isso contribui para a formação de cidadãos mais empáticos e inclusivos no futuro.

Do ponto de vista pedagógico, a inclusão de crianças autistas requer adaptações curriculares e metodológicas que atendam às necessidades individuais de aprendizagem. Educadores precisam estar preparados para identificar e implementar estratégias que favoreçam o envolvimento e o progresso acadêmico de todos os alunos. Isso pode incluir o uso de recursos visuais, atividades práticas e a criação de um ambiente estruturado que minimize distrações e ajude a manter o foco das crianças. A adaptação do currículo, portanto, é uma ferramenta essencial para garantir que a inclusão seja efetiva e beneficie todas as partes envolvidas.

Um dos métodos mais eficazes e que deveria estar presente em ambientes de inclusão para crianças TEA seria o PEI, Plano de Ensino Individualizado, uma vez que o Plano é obrigatório de acordo com a Lei n. 13.146 de 6 de julho de 2015. Este documento é um planejamento estruturado que considera as necessidades específicas de cada criança, estabelecendo objetivos e métodos de ensino personalizados.

## Elementos do PEI

Um PEI eficaz geralmente inclui os seguintes elementos, de acordo com a plataforma Socialmentes (2025):

1. Perfil da Criança: Informações sobre as habilidades, dificuldades, preferências e necessidades da criança.

2. Objetivos de Aprendizagem: Metas específicas para o desenvolvimento acadêmico, comportamental, social e motor, conforme aplicável.

3. Métodos e Estratégias de Ensino: Descrição de como cada meta será trabalhada, incluindo materiais e atividades.

4. Acompanhamento e Avaliação: Medidas para monitorar o progresso e ajustar o plano conforme necessário.

O processo de criação do PEI é colaborativo e envolve uma avaliação detalhada das habilidades e das áreas que precisam de desenvolvimento. Abaixo, estão as etapas principais para a elaboração do PEI:

### 1. Avaliação Inicial

Antes de iniciar o PEI, é realizada uma avaliação que considera aspectos como habilidades acadêmicas, sociais e de comunicação. Essa avaliação pode incluir testes específicos, observações e até conversas com pais e cuidadores para entender o histórico de desenvolvimento da criança.

### 2. Definição de Objetivos Personalizados

Com base na avaliação inicial, são estabelecidos objetivos de aprendizado. No caso de uma criança com autismo, esses objetivos podem incluir melhorar a comunicação, incentivar interações sociais e promover o desenvolvimento de habilidades de vida cotidiana.

### 3. Seleção de Estratégias e Ferramentas

O PEI especifica os métodos de ensino e as ferramentas que serão usadas para atingir cada objetivo. Para crianças com TEA, o uso de recursos visuais, atividades práticas e técnicas baseadas em reforço positivo são comuns.

#### 4. Implementação do PEI

Com o plano em mãos, educadores e terapeutas começam a trabalhar com a criança, utilizando as estratégias delineadas no PEI. Esse trabalho é monitorado para garantir que os objetivos estão sendo alcançados.

#### 5. Revisão e Ajuste do PEI

Periodicamente, o PEI é revisado para avaliar o progresso e fazer ajustes, caso necessário. Essas revisões garantem que o plano continue adequado ao desenvolvimento da criança.

É relevante também considerar a parceria com a família e profissionais especializados. O sucesso da inclusão de crianças autistas na educação infantil está intimamente relacionado ao trabalho conjunto entre pais, educadores e terapeutas. A troca de informações e a construção de um Plano Educacional Individualizado podem maximizar as oportunidades de aprendizagem e garantir que as necessidades específicas de cada criança sejam atendidas. Este suporte multidisciplinar é vital para proporcionar um ambiente educativo que respeite as singularidades de cada aluno.

É importante ressaltar que a inclusão não deve ser vista apenas como a presença física da criança autista na sala de aula. É um conceito complexo que envolve a efetiva participação e engajamento dessa criança nas atividades escolares. A verdadeira inclusão acontece quando a criança é respeitada em sua individualidade e suas contribuições são valorizadas.

A inclusão de crianças autistas na educação infantil representa um avanço significativo nas práticas pedagógicas e sociais. Os benefícios vão além do ambiente escolar, impactando a sociedade como um todo, ao formar indivíduos mais conscientes e respeitosos com as diferenças. A formação de professores capacitados e a colaboração entre escola e família são fundamentais para garantir que essa inclusão aconteça de forma efetiva e positiva.

Além disso, há benefícios que vão além do aprendizado acadêmico. Ela promove a aceitação da diversidade desde os primeiros anos de vida, ajudando a construir uma cultura de

empatia e respeito entre todas as crianças. Quando as crianças autistas são incluídas em salas de aula regulares, seus colegas aprendem a reconhecer e valorizar as diferenças, o que contribui para a formação de indivíduos mais sensíveis e conscientes socialmente.

Ela também beneficia as crianças autistas, pois proporciona oportunidades de interação e socialização que podem ser cruciais para seu desenvolvimento. Ambientes inclusivos podem ajudar a melhorar habilidades de comunicação, assim como promover a autoestima e o bem-estar emocional das crianças. A educação inclusiva é mais do que ensinar matemática ou ortografia, trata-se de criar um sentimento de pertencimento e garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de ter sucesso.

## **A Importância e Desafios do Método ABA**

O método ABA, que vem sendo utilizado como modelo de intervenção eficaz no comportamento do autista que diante inúmeros benefícios, contribui para resultados positivos e proveitosos quanto ao desenvolvimento tanto pedagógico quanto cognitivo da pessoa com autismo.

A propósito, ABA (*Applied Behavior Analysis*, Análise Comportamental Aplicada) é um termo que tem origem no campo científico do Behaviorismo que trata de observar, analisar e também de explicar o vínculo entre a aprendizagem, o comportamento e o ambiente (Sandall, S., Smith, 2021). Com efeito, após a análise de um comportamento, é possível que um plano de ação seja realizado em busca de modificar determinado comportamento.

A saber, a ABA significa, portanto, a prática, a análise comportamental que consiste na execução de métodos de análises comportamentais e de dados científicos objetivando modificar o comportamento e tem sido extensivamente utilizada na assistência a pessoas com autismo (Sandall, S., Smith, 2021). O acompanhamento do autista com a aplicação do método ABA

demanda o ensino individualizado e intensivo das competências essenciais para que a pessoa possa se tornar independente conquistando assim, cada vez mais, uma melhor qualidade de vida (Sandall, S., Smith, 2021). Desse modo, as habilidades trabalhadas envolvem os comportamentos sociais, a comunicação funcional e o estabelecimento de contato visual. Ainda, engloba as práticas acadêmicas em especial a leitura, escrita, matemática e a higiene pessoal. Além disso, o tratamento comportamental inclui a redução de comportamentos como agressões verbais e não verbais, fugas, as estereotipias e autolesões tendo em vista que esses comportamentos influem não somente na integração do autista, mas no seu desenvolvimento (Anderson, 2007).

As experiências que deram origem a essa terapia do comportamento apresentaram benefícios relevantes ao clínico, pois envolve o treinamento da observação das condutas verbais e não verbais não somente no consultório, mas em casa e também na escola reunindo assim, dados relevantes para toda a conjuntura do tratamento. Dessa forma, pode-se dizer que o método ABA estuda a influência que o meio desempenha e verifica as possíveis hipóteses e interferências desse no comportamento da criança autista. Outra competência é o entendimento daquilo que é verificado como um procedimento comportamental, com constantes interações e com isso, a possível conquista de mudanças (Sandall, S., Smith, 2021).

A Terapia ABA (Análise Comportamental Aplicada) é amplamente considerada uma das estratégias mais eficientes para tratar crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outros atrasos no desenvolvimento. O principal objetivo dessa metodologia fundamentada em evidências é ensinar novas habilidades e diminuir comportamentos inadequados, o que resulta em uma melhoria considerável na qualidade de vida da criança e de sua família.

Uma das principais vantagens da Terapia ABA é seu método personalizado. Cada plano de intervenção é elaborado para suprir as demandas particulares de cada criança. Isso implica que os

terapeutas identificam os comportamentos que precisam ser fortalecidos e os que devem ser alterados, desenvolvendo estratégias personalizadas. Por exemplo, se uma criança tem problemas de comunicação, a Terapia ABA pode se concentrar em melhorar suas habilidades linguísticas, como solicitar objetos, expressar desejos ou manter uma conversa. Em situações que envolvem dificuldades comportamentais, como crises de agressividade, o terapeuta pode empregar métodos para ajudar a criança a gerenciar suas emoções de forma mais eficaz.

A Terapia ABA também é eficaz no ensino de habilidades funcionais, essenciais para a autonomia da criança. Isso inclui desde tarefas simples, como escovar os dentes, vestir-se ou comer com independência, até habilidades mais complexas, como interação social e resolução de problemas.

Ao dividir cada habilidade em pequenas etapas e reforçar cada progresso alcançado, a criança é incentivada a aprender de forma positiva e motivadora. Esse método, conhecido como ensino por tentativas discretas, é amplamente utilizado por especialistas em autismo.

A Terapia ABA oferece benefícios que ultrapassam a fase infantil. Ao incentivar o desenvolvimento de habilidades essenciais, a intervenção capacita a criança para lidar com os desafios da adolescência e vida adulta com mais autonomia e segurança.

Crianças que são submetidas a esse método geralmente apresentam um desempenho acadêmico superior, uma maior habilidade para formar relacionamentos e mais chances de se integrar socialmente.

Mais do que uma técnica terapêutica, a Terapia ABA é um instrumento transformador para o desenvolvimento das crianças. Com uma metodologia organizada, científica e acolhedora, ela proporciona às crianças autistas e suas famílias a oportunidade de um futuro mais brilhante (Grupo Conduzir, 2025).

É muito comum que, assim que a criança começa a mostrar alguns sinais de TEA, haja uma resistência por parte dos familiares

em aceitar a ideia de que ela seja autista. A princípio, a rejeição é bastante compreensível, pois ninguém se prepara ou espera enfrentar uma situação incomum na vida. Em contrapartida, em muitos casos, a rejeição se transforma em conformidade. Alguns pais ou famílias entram em um estado de acomodação que os torna receptivos às orientações e aos próprios sinais de desenvolvimento da criança. Esses comportamentos podem até indicar ao terapeuta um possível caso de depressão.

Também existe uma situação bastante frequente que pode ser vista no padrão de algumas famílias de crianças e adolescentes com TEA: o envolvimento total em atividades, assuntos, programas e redes sociais ligadas ao tema. É claro que o suporte e auxílio de outras famílias, profissionais e de uma boa literatura oferecem uma ajuda essencial, especialmente nos primeiros meses após o diagnóstico. No entanto, imersão significa dedicar a maior parte do tempo a discutir o tema. Frequentemente, tende-se a esquecer que existem outros filhos, programas, temas, pessoas, dificuldades e atividades no mundo (Grupo Conduzir, 2025).

A aceitação, conformação e imersão são padrões de comportamento que o terapeuta deve observar com cuidado. Após uma análise funcional cuidadosa, o profissional pode, se necessário, aconselhar os pais a buscar terapia individual ou familiar.

A terapia seria aconselhável para quase todas as famílias que enfrentam uma situação como essa. No entanto, precisamos considerar se a terapia seria aconselhável, relevante ou essencial. Pais que não aceitam as limitações de seus filhos provavelmente terão dificuldade em seguir as orientações, ao passo que aqueles que estão conformados não terão incentivo para fazê-lo. Por fim, pais que estão envolvidos nessa situação podem ter dificuldade até mesmo em discernir ou se conscientizar do que estão fazendo, pois não há espaço para mais nada. Apenas uma família psicologicamente saudável terá condições de seguir treinos e orientações de forma minimamente consistente.

A saúde mental da família de crianças com TEA não pode ser encarada apenas como um pano de fundo. A família representa o

ambiente natural no qual a criança passa a maior parte de seu tempo e deve ser vista como um dos focos do tratamento, não apenas para que esse se generalize e amplie, mas para que a intervenção em ABA seja possível. Toda a criança está preparada para a intervenção, mas, muitas vezes, suas famílias podem não estar.

## **O Brincar das Crianças Autistas**

O transtorno do espectro autista é classificado pelo DSM-5-TR como distúrbio global do desenvolvimento, em que há comprometimento de diversas áreas do comportamento e do psiquismo. O transtorno do espectro autista recebe o nome de espectro (*spectrum*) porque envolve situações e apresentações bastante diversas, numa graduação que se apresenta de leve a grave. Todas, porém, estão relacionadas, em maior ou menor grau, com dificuldades qualitativas de comunicação e nas relações sociais. (APA, DSM-5-TR, 2022)

Devido a essas dificuldades, o ato de brincar da criança autista muitas vezes difere de uma criança considerada típica. O DSM-5-TR indica que o indivíduo autista apresenta *déficits* para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, da dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos à dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, à ausência de interesse por pares.

Estudos com crianças autistas realizados por Porto Alegre e Oliveira (2024) reiteram que as mesmas não conseguem brincar com seus pares e fazer amigos, apresentam dificuldade no quesito criatividade e iniciativa; a promoção de experiências por meio do brincar desempenha um papel crucial no enriquecimento das estruturas psicológicas, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de sujeitos progressivamente autônomos.

É imperativo não subestimar essa capacidade, especialmente quando se trata de crianças com TEA. Com uma mediação apropriada e estímulos adequados, essas crianças demonstram um

potencial notável para se desenvolver plenamente, utilizando a brincadeira como uma ferramenta eficaz nesse processo (Porto Alegre e Oliveira, 2024).

Geralmente o interesse dos indivíduos autistas é focado em objetos, que podem ser manipulados por longos períodos. Há comprometimento de muitas funções, entre elas o brincar simbólico, que se caracteriza por recriar as vivências da criança por meio da fantasia, favorecendo a interpretação e a ressignificação do mundo no qual ela vive. A brincadeira da criança autista está marcada por atividades repetitivas, estereotipadas e sem diversidade.

Albuquerque e Benitez (2020) destacam que brincar é essencial para atender às necessidades infantis, reproduzir elementos da realidade e obter satisfação em ações impossíveis fora desse contexto. A brincadeira é crucial no desenvolvimento, impactando habilidades como imitação, atenção, memória, imaginação e a consolidação de competências socioemocionais pela interação com outros e o ambiente.

Apesar das adversidades, é crucial reconhecer a plasticidade cerebral infantil, permitindo a formação de novas sinapses e a criação de significados cruciais para o avanço subjetivo. A abordagem personalizada é essencial ao contemplar as interações entre a criança e o objeto, a criança e o mundo, e a criança e os outros. No brincar, a criança expressa sua intencionalidade, revelando, de maneira natural, experiências de vida, percepção de mundo e representação de relações pessoais e interpessoais. Em brincadeiras de faz de conta, ela internaliza significados sobre papéis sociais, como o materno, contribuindo para compreender normas sociais associadas a essas funções, proporcionando liberdade para expressar sentimentos e atribuir significados a objetos, pessoas e experiências. Na brincadeira, a criança mergulha no mundo da imaginação, desenvolvendo consciência de suas ações, respeitando regras para agir adequadamente e concretizando ideias e desejos impossíveis na realidade. Além disso, as brincadeiras proporcionam oportunidades de

autorregulação, autodeterminação e autocontrole, demandando foco, atenção e intenção para realizar ações, assim como a compreensão e aplicação de regras (Chicon *et al.*, 2019).

Bagarollo (2005) revela que o não brincar da criança autista está ligado à escassez de experiências e do pouco acesso da criança a brinquedos e brincadeiras, e não somente a impedimentos orgânicos. Segundo a pesquisadora, muitas vezes são os indivíduos que convivem com a criança autista que desistem de tentar brincar ou mostrar-lhe os brinquedos, pois acreditam que ela não seja capaz de imaginar. Com isso, a criança fica privada do lúdico, o que acaba repercutindo negativamente em seu desenvolvimento. A autora identificou também, em suas pesquisas, que os movimentos estereotipados que geralmente as crianças autistas apresentam são ressignificados nos momentos lúdicos, brincadeiras e faz de conta, a partir da mediação do outro.

Considerando a tese do desenvolvimento social e cultural dos sujeitos abordado pela teoria histórico-cultural, na qual a constituição dos seres humanos se dá na medida em que estes se apropriam das atividades da cultura, sendo o brincar uma delas, e que isto ocorre na relação com os outros, a ideia de que as crianças autistas apresentam dificuldades inatas para o brincar não se sustenta integralmente. O que parece ocorrer é que as características ocasionadas pela condição orgânica da criança se entrelaçam ao estranhamento e paralisação dos outros frente a ela, levando a uma dificuldade de estabelecer interações com atividades de brincadeiras, provocando, então, a constituição de um brincar estereotipado (Bagarollo, 2005).

Chiote (2015) também investiga qual o papel do outro na ressignificação do brincar para as crianças autistas. A pesquisadora acredita que é pelas relações com os adultos e/ou crianças que o autista aprende a brincar.

Segundo a autora supracitada, o ato de brincar é fundamental para o desenvolver das funções superiores das crianças com autismo, porque, ao brincar, a criança imita situações reais, como cuidar de um bebê, dirigir um carro, interpretar papéis de adultos,

mas não como uma reprodução mecânica daquilo que observam, pois, ao representar situações reais em plano imaginário, a criança emancipa-se da situação concreta, assimila suas experiências ao mesmo em tempo que as representa de forma criativa, operando com regras e valores sociais que, na realidade concreta, muitas vezes não seria possível operar (Chiote, 2023).

Nesse contexto, percebe-se que é preciso uma compreensão ampla das características e peculiaridades cognitivas das crianças autistas. Entende-se que somente assim será possível elaborar estratégias específicas que auxiliam no desenvolvimento da criança, visando melhorar sua comunicação, seu comportamento, sua sociabilidade e, por fim, seu aprendizado escolar.

A interação da criança autista com o ambiente escolar e seus pares depende da iniciativa e da sensibilidade das pessoas que interagem com o autista e entendem a importância do ato de brincar. Segundo Silva, Dias e Martins (2013) a interação social é uma das principais habilidades não construídas e a primeira a ser pensada no desenvolvimento de crianças com autismo. Numa brincadeira o comemorar, o ajudar, o olhar, o falar, são de extrema importância no processo de interação, mas nem toda forma de brincar é interação, pois muitas vezes a criança só tolera a pessoa, para isso, torna-se necessário o afeto. Assim, deve-se fazer uma ponte entre a criança, a sociedade e o mundo; para isso, existe o facilitador educacional, que está diretamente ligado com essa criança buscando penetrar no seu mundo, conseguir um contato visual, trazer sempre o olhar do autista para a atividade que ele está fazendo, entreter-se com suas brincadeiras, criar hábitos agradáveis (Silva; Dias e Martins, 2013).

De acordo com Fiaes (2010), apesar de o consenso geral afirmar que as crianças autistas vivem em um mundo próprio e particular e não interagem com o meio, há evidências que apontam que elas são capazes de socializar. O autor aponta que os autistas são capazes de socializar, que observam as atividades de seus colegas e que se interessam por temas vistos na mídia de forma semelhante às crianças com desenvolvimento típico.

A investigação da brincadeira espontânea nos mostrou também que crianças autistas brincam mais quando têm oportunidade para isso e que ver e ser convidado para brincar por outras crianças aumenta a probabilidade de brincar. Uma atenção maior sobre as interações ao longo dos registros nos fez refletir sobre o papel ativo das crianças na iniciação de episódios de interação e na emissão de comportamentos de cuidado. Curiosamente, as crianças autistas foram as que mais iniciaram interações. Tal fato pode levar a uma mudança de visão sobre as possibilidades dessas crianças, para serem vistas não apenas como alvos de intervenções e de ajuda, mas também como parceiras no processo de socialização e como sujeitos brincantes (Fiaes, 2010).

O desenvolvimento das crianças autistas é singular e precisa ser bem orientado. Para trabalhar com alunos com autismo precisa-se levar em conta as características da criança, suas limitações, suas vivências e seu relacionamento com o meio. Mediante esse processo é possível desenvolver práticas adequadas a cada criança especificamente, uma vez que, assim como qualquer ser humano, cada criança autista é única e apresenta características próprias.

Com isso, percebe-se que os mediadores do processo de ensino-aprendizagem têm papel relevante no desenvolvimento dessas crianças. Santana *et. al.* (2016) ressaltam que o papel do mediador é possibilitar meios de estimular a criança autista.

Os mediadores no processo de ensino-aprendizagem devem possibilitar meios apropriados à sua estimulação, principalmente os voltados à sua interação social, que, nesta análise, teve no brincar um elemento relevante. Observa-se a brincadeira como uma prática social que é realizada também pela criança com autismo, e se o professor a colocar na posição de sujeito, poderá garantir seu lugar de participante da cultura. Assim, a brincadeira é uma possibilidade de desenvolvimento da criança nessa condição, sendo um instrumento estimulador de sua interação e inserção cultural e social. O brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança no que se refere aos aspectos do crescimento, da saúde e

socialização, além de ser uma forma de o sujeito se comunicar consigo e com os outros.

Trabalhar o brincar é um dos principais pontos da educação infantil, independentemente de ser uma criança autista ou com desenvolvimento típico. Quando o ato pedagógico é construído com base na ludicidade, ele desenvolve plenamente a criança, ampliando sua sociabilidade, sua imaginação, permitindo uma visão ampla do mundo e de suas regras e normas. A criança com autismo precisa ser estimulada para que tenha a possibilidade de desenvolver toda a sua potencialidade.

### **Desafios na Educação Inclusiva**

O maior desafio na educação inclusiva é superar as barreiras de aprendizagem. Essas barreiras podem incluir a falta de materiais acessíveis, pessoal treinado ou estruturas físicas que apoiem crianças com deficiência. As escolas que não oferecem apoio por meio de Programas de Educação Individualizada (PEIs) podem deixar esses alunos para trás.

Para corrigir isso, precisamos treinar adequadamente os professores. Os educadores devem aprender a ensinar alunos de todas as habilidades em uma sala de aula. Isso inclui o uso de metodologias como instrução diferenciada para que as lições possam ser compreendidas por todos os alunos. As salas de aula também devem ser projetadas com a acessibilidade em mente, o que pode significar oferecer rampas, mesas especiais ou outros auxílios para ajudar as crianças a se locomoverem.

Outra questão é o estigma e o bullying. Muitas crianças com deficiência enfrentam barreiras sociais de seus colegas. Educadores e formuladores de políticas podem superar isso ensinando aceitação e empatia. Criar uma cultura em que cada aluno se sinta bem-vindo e valorizado leva tempo, mas pode ser feito com o currículo certo e o apoio da comunidade.

As políticas também devem estar alinhadas com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que visa proteger os

direitos das crianças em todo o mundo. As escolas precisam trabalhar com marcos legais que garantam a inclusão de alunos com deficiência. Os governos devem se concentrar no treinamento de professores, no financiamento de ajustes escolares e na promoção da conscientização sobre a deficiência.

A comunicação em indivíduos com autismo pode apresentar desafios significativos, que variam em intensidade e forma. As dificuldades podem incluir atrasos na fala, dificuldade em entender a comunicação não verbal (como expressões faciais e gestos), problemas em iniciar e manter conversas, ecolalia (repetição de palavras ou frases) e dificuldades em adaptar a comunicação ao contexto (Kasari, Brady, Lord e Tager-Flusberg, 2013).

Finalmente, a educação inclusiva pode abordar uma questão maior: a desigualdade educacional. As escolas que incluem alunos com deficiência ajudam a quebrar barreiras para todos os alunos, não apenas para aqueles com necessidades especiais. Salas de aula inclusivas promovem a igualdade, garantindo que todas as crianças, de qualquer origem, tenham chances iguais de aprender. Essa abordagem ensina empatia a todos os alunos e os prepara para a vida em um mundo diversificado. Juntas, essas etapas constroem comunidades mais fortes e inclusivas.

## **Práticas Eficazes para a Inclusão**

Para que a inclusão de crianças autistas na educação infantil seja bem-sucedida, algumas práticas podem ser adotadas:

**Avaliação Individualizada:** Cada criança autista é única e, portanto, deve ser submetida a uma avaliação individualizada para identificar suas necessidades específicas. Isso pode incluir avaliações de habilidades de comunicação, motoras e sociais.

**Desenvolvimento de Planos Educacionais Individuais (PEIs):** Com base nas avaliações, devem ser elaborados PEIs que estabeleçam objetivos claros e estratégias de ensino adaptadas. Esses planos devem ser revisados e ajustados regularmente, em colaboração com familiares e especialistas.

Promoção da Interação Social: É importante criar oportunidades que incentivem a interação entre crianças autistas e seus colegas. Atividades em grupo, jogos cooperativos e projetos colaborativos podem ser especialmente eficazes para fomentar amizades e habilidades sociais.

Criação de um Ambiente Sensível: Os educadores devem considerar a criação de espaços tranquilos e áreas de descanso dentro da escola, onde as crianças podem se retirar quando se sentirem sobrecarregadas.

Envolvimento Familiar: A inclusão deve ser um esforço conjunto que envolve famílias, educadores e profissionais de saúde. Manter uma comunicação aberta e constante com as famílias é vital para entender melhor as necessidades das crianças e para assegurar que a inclusão seja uma experiência positiva.

## **Considerações Finais**

A inclusão de crianças autistas na educação infantil é um processo complexo, mas extremamente gratificante. Quando implementada de forma adequada, essa inclusão não apenas enriquece a vida das crianças autistas, mas também prepara um terreno fértil para uma sociedade mais inclusiva e respeitosa. As instituições de ensino têm um papel crucial nesse processo, e a formação continuada dos educadores, bem como a adaptação dos ambientes escolares, são passos fundamentais para garantir que todas as crianças possam florescer em sua jornada educativa. Ao priorizar a inclusão desde os primeiros anos, estamos investindo em um futuro onde a diversidade é verdadeiramente celebrada.

## **Referências**

ALBUQUERQUE, I.; BENITEZ, P. O. **O brincar e a criança com Transtorno do Espectro Autista**: revisão de estudos brasileiros. *Revista Ibero-Americana de Estudos*, v. 15, n. 4, p. 1939–1953, 2020.

Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamerica/article/view/12811/9562>. Acesso em: 28 ago. 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais DSM-IV*. São Paulo: Manole, 1995.

ANDERSON, M. **Tales from the table: Lovaas/ABA intervention with children on the autistic spectrum**. Pentonville: Road London, 2007.

BAGAROLLO, M. F. *A (res)significação do brincar das crianças autistas*. 2005. Dissertação (Mestrado) — Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

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). Publicada no *Diário Oficial da União* em 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cartilha C**. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 25 jun. 2025.

CHIOTE, F. A. B. **Inclusão da criança com autismo na Educação Infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

FIAES, C. S. **Espontaneidade, parcerias e influências do contexto em brincadeiras livres de crianças autistas**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

INSTITUTO INCLUSÃO BRASIL. **DSM-5-TR e CID-11: diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em:

<https://institutoinclusaobrasil.com.br/dsm-5-tr-e-cid-11-diagnostico-de-transtorno-do-espectro-autista/>. Acesso em: 25 jun. 2025.

KASARI, C.; BRADY, N.; LORD, C.; TAGER-FLUSBERG, H. **Assessing the minimally verbal school-aged child with autism spectrum disorder.** *Autism Research: The Official Journal of the International Society for Autism Research*, v. 6, n. 6, p. 479–493, dez. 2013. DOI: 10.1002/aur.1334.

MENDES, C. de A. et al. **A importância da inclusão na Educação Infantil para o desenvolvimento social e emocional.** *RevistaFT – Ciências Humanas*, v. 28, n. 139, 31 out. 2024. DOI: 10.69849/pa10202410310827. Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-importancia-da-inclusao-na-educacao-infantil-para-o-desenvolvimento-social-e-emocional/>. Acesso em: 25 jun. 2025.

NIDCD. *Autism Spectrum Disorder: Communication Problems in Children.* Disponível em: <https://www.nidcd.nih.gov/health/autism-spectrum-disorder-communication-problems-children>. Acesso em: 25 jun. 2025.

PORTO ALEGRE, R. D.; OLIVEIRA, G. R. de. **O brincar e a criança com transtorno do espectro autista (TEA).** In: X CONEDU, Campina Grande: Realize Editora, 2024. Anais... Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/109026>. Acesso em: 28 jul. 2025.

SANDALL, S.; SMITH, B. J.; MCLEAN, M. *Early Intervention for Children with Autism Spectrum Disorder: A Manual for Parents and Professionals.* 2nd ed. Baltimore: Brookes Publishing, 2021.

SANTANA, M. L. S. et al. **O brincar como elemento de inclusão escolar de crianças caracterizadas com transtornos do espectro autista (TEA).** *Interfaces da Educação*, v. 7, n. 19, p. 48–65, 2016.

SILVA, A. D. P. et al. **Autismo: a utilização do brincar como forma de interação social.** In: XIII JORNADA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – JEPEX, 2013, Recife. *Anais...* Recife: UFRPE, 2013.

WINDHOLZ, M. H. **Autismo infantil: terapia comportamental.** In: SCHWARTZMAN, J. S.; ASSUMPÇÃO-JÚNIOR, F. B. (Orgs.). **Autismo infantil.** São Paulo: Memnon, 1995. p. 179–210.

Desafios da ABA ao autismo: importância do engajamento dos pais na intervenção. **Grupo Conduzir**, 2017. Disponível em: <https://grupoconduzir.com.br/desafios-da-aba-ao-autismo-importancia-do-engajamento-dos-pais-na-intervencao/#:~:text=A%20fam%C3%ADlia%20representa%20o%20ambiente,interven%C3%A7%C3%A3o%20em%20ABA%20seja%20poss%C3%ADvel.> Acesso em: 29 jun 2025.

**Os benefícios da terapia ABA no desenvolvimento infantil.** Disponível em: <https://littletea.com.br/blog/2024/12/16/os-beneficios-da-terapia-aba-no-desenvolvimento-infantil/>. Acesso em: 29 jun 2025.

**Plano de ensino individualizado – PEI.** Disponível em: <https://socialmentes.net/plano-de-ensino-individualizado-pei/>. Acesso em: 28 jun 2025.

**The effectiveness of inclusive education for children with disabilities.** Disponível em: <https://eastersealsar.com/the-effectiveness-of-inclusive-education-for-children-with-disabilities/#:~:text=Estudos%20demonstram%20que%20alunos%20com%20comportamento%20social%20nesses%20ambientes%20diversos.> Acesso em: 27 jun 2025.



# A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO O MUNDO LETRADO POR MEIO DO BRINCAR

Laysla de Oliveira Vieira Nascimento<sup>1</sup>

## Introdução

Um componente fundamental da vida em sociedade é a linguagem escrita, que molda a nossa relação com o conhecimento e as tradições culturais. O contato inicial com as letras, palavras e textos ocorre antes mesmo que a criança comece a frequentar a escola, por meio de suas experiências e interações no ambiente em que vive, precedendo a educação formal.

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. (Brasil, 2018, p. 42)

A alfabetização, segundo a Base Nacional Comum Curricular, é esperada na etapa inicial do Ensino Fundamental, 1º e 2º anos (Brasil, 2018, p. 89). Contudo, a BNCC ressalta que é fundamental que as crianças pequenas sejam inseridas em contextos significativos de cultura escrita, a partir de seus conhecimentos prévios e da curiosidade que demonstram. (Brasil, 2018, p. 42).

Este capítulo se concentra na etapa da pré-escola, que compreende os dois últimos anos da Educação Infantil, incluída

---

<sup>1</sup> Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental, formada em Pedagogia (2016), com especialização em Alfabetização e Letramento (2017), pós-graduada em Coordenação Pedagógica e Planejamento (2021), estudante de Mestrado em Ciências da Educação (2025), com pesquisa em Educação Infantil e Multiletramentos.

como parte obrigatória da educação básica desde 2013, de acordo com o Artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) (Brasil, 1996).

Não se pode falar sobre a Educação Infantil sem destacar a importância das brincadeiras e interações, eixos estruturantes da proposta curricular de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), essenciais nas atividades lúdicas e nas relações interpessoais. Apesar das muitas evidências sobre o papel do brincar na aprendizagem, de uma forma geral, ainda há quem o perceba apenas como uma atividade recreativa, sem considerar seu potencial educativo. “Brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois desse modo desenvolve as capacidades de imitação, atenção, memória, imaginação, socialização e integração.” (Almeida, 2020, p. 18).

Em um cenário educativo marcado por transformações tecnológicas e desafios de acesso equitativo à cultura escrita, torna-se relevante refletir sobre práticas pedagógicas na Educação Infantil que respeitem os direitos de aprendizagem e a singularidade das infâncias, buscando compreender: *como o ato de brincar pode contribuir para a aproximação das crianças com o mundo letrado, favorecendo a construção de hipóteses sobre a escrita?* Essa questão orienta o presente estudo ao propor uma análise sobre experiências escolares que entrelaçam ludicidade, linguagem escrita e intencionalidade pedagógica.

O interesse em investigar a linguagem escrita e suas diversas formas de apresentação na pré-escola surgiu da experiência diária em sala de aula na Educação Infantil ao longo dos últimos 13 anos, período em que se pôde observar a potência do brincar como uma linguagem de aprendizagem, observando que a ludicidade pode favorecer experiências significativas de aproximação, exploração e convivência com o mundo letrado. O capítulo pode ser relevante para educadores de pré-escola, docentes envolvidos na formação de professores, gestores escolares e pesquisadores que atuam com letramento e alfabetização na infância. Sua importância social reside na valorização de práticas que respeitam os direitos de

aprendizagem das crianças, criando ambientes propícios para a alfabetização que atendem às suas necessidades e preservam seu direito à ludicidade.

A metodologia empregada neste capítulo, que foi desenvolvido com base em um artigo submetido à Universidade Unida, na qual a autora é estudante de mestrado, baseia-se em um estudo de natureza bibliográfica, fundamentada na análise de livros e capítulos de livros, artigos científicos e entrevistas de autores como Magda Soares, Angela Kleiman, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Kishimoto, Vigotski<sup>2</sup>, Luria, Leontiev, entre outros, que discutem a ludicidade na infância e sua contribuição para os processos educativos de letramento na pré-escola. Me utilizo também de reflexões e relatos sobre a minha experiência em sala de aula na Educação Infantil. Como referências centrais, emprego a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

### **Linguagem escrita na Educação Infantil: o letramento na pré-escola**

A Educação Infantil é definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (Brasil, 2010, p. 12)

---

<sup>2</sup> Optou-se por manter a grafia do nome do autor conforme a edição da obra consultada, resultando no uso alternado de “Vigotski” e “Vigotskii” ao longo do capítulo.

Considerando que as crianças do século XXI já nascem inseridas no mundo digital, em que as tecnologias fazem parte da realidade cotidiana por meio do uso de celulares, tablets, smart TVs, aplicativos e funções que substituem o trabalho humano em diversos aspectos, elas estarão expostas a situações de interação ou observação da língua escrita na maior parte do seu tempo, tanto na escola quanto fora dela. Por esse motivo, alguns trechos do texto de Ana Teberosky, apesar de terem mais de 30 anos, continuam tão relevantes:

as crianças [...] têm algum conhecimento sobre a variedade da linguagem que se pode escrever antes mesmo de entrar em contato com a escrita. [...] Será necessário frequentar a escola para conhecer a escrita e a linguagem escrita? Em um ambiente tão alfabetizador como é a sociedade urbana [...] fica claro que a escrita não é uma especialidade escolar e que a língua escrita aparece independentemente da escrita da mesma. Hoje em dia, são muitas as situações de escrita que tem lugar fora da escola. (Teberosky, 1990, p. 34)

A criança, em algum momento, terá contato com palavras ou textos em contextos diferentes de língua escrita, mesmo que não os compreenda imediatamente. “A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história.” (Vigotskii 2010, p. 109)

Nesse contexto, as crianças têm contato com a linguagem escrita desde cedo, antes de iniciarem a vida escolar. Isso ocorre por meio de livros, rótulos, vídeos que assistem nas telas e outros diversos portadores de texto aos quais têm acesso. Luria (2010b, p. 143) explica que “A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras.”, afirmando que as habilidades para o aprendizado da escrita por parte da criança já foram adquiridas por ela antes mesmo de entrar na escola. Emília Ferreiro (2011, p. 19) exemplifica que “a mãe escreve a lista de compras do mercado, a mãe leva consigo essa lista e a consulta antes de terminar suas compras: sem querer está transmitindo informações sobre uma das funções da língua escrita”.

Ao abordar a linguagem escrita na educação infantil, não nos referimos à alfabetização em si, mas ao letramento, apesar de Magda Soares, em sua obra *Alfabetização e letramento* de 2017, afirmar que os termos caminham juntos, não é um ou outro, mas os dois presentes desde a Educação Infantil. Ela esclarece que quando uma criança é alfabetizada e adquire a habilidade de ler e escrever de forma convencional, ela também está sendo letrada, aprendendo como a escrita é utilizada socialmente. Para Soares, o letramento é a “imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito” (2017, p. 46).

Angela B. Kleiman (2005, p. 11) também associa letramento e alfabetização afirmando que “O letramento não é alfabetização, mas a inclui! Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados”. A autora caracteriza o letramento como “um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar.” (Kleiman, 2005, p. 5), discorrendo sobre a escrita como algo que “faz parte de praticamente todas as situações do cotidiano da maioria das pessoas.” (Kleiman, 2005, p. 6). Ela afirma ainda que letramento não é um método e que não existem métodos para o letramento, se tratando este de uma prática de imersão no mundo da escrita por meio de atividades diárias de leitura e contato com portadores de texto, imagens, alfabeto, calendários entre outros, nas paredes, mobília e chão da sala. (Kleiman, 2005)

Durante a fase de ensino da Educação Infantil, particularmente na pré-escola, a criança começa a desenvolver a autonomia e sua curiosidade a motiva a fazer perguntas e procurar respostas para suas dúvidas. Dessa forma, começam a entender que a escola é um ambiente destinado ao aprendizado. “Na contemporaneidade, o letramento torna-se um vetor para a constituição de um sujeito livre, capaz de contribuir para as mudanças sociais.” (Kleiman 2014, p. 89) A escola de Educação

Infantil deve proporcionar este ambiente, inclusive introduzindo a criança no mundo da escrita, como afirma Soares:

Na educação infantil, devemos enfrentar uma longa tradição de algo que começou com o significativo nome de jardim da infância, com a ideia de que a criança ficaria ali para desenvolver-se espontaneamente, com pessoas que estariam ali apenas atentas ao que elas faziam. Esse é um conceito errôneo de educação infantil, o conceito de que, nessa etapa, não deve haver aprendizagem. [...] É que na educação infantil se formaliza a educação da criança. [...] A escola propicia o processo formal de inserção da criança na sociedade e em sua cultura. E uma parte importante desse processo é a introdução à escrita, ao mundo do impresso. Então é também o momento em que a criança deve e pode ser introduzida no mundo do letramento. (Soares, 2011, n.p.)

Não se pode subestimar as crianças da Educação Infantil, nem seu potencial para aprender sobre a cultura escrita e suas múltiplas possibilidades. Para Kleiman (2005), o letramento envolve a participação ativa em práticas sociais de escrita. É de extrema importância que a criança participe como agente da construção de seus saberes, como afirma Paulo Freire:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção. (Freire, 2003, p. 22)

Emilia Ferreiro (2011) alerta que é necessária uma redefinição de objetivos na pré-escola com relação à alfabetização, não se tratando de reproduzir métodos ou práticas da escola primária, mas sem afastá-las do convívio com a língua escrita. Ela discorre ainda respondendo à pergunta “deve se ensinar a ler e a escrever na pré-escola ou não? Minha resposta é simples: *não se deve ensinar, porém deve-se permitir que a criança aprenda.*” (Ferreiro, 2011, p. 39, grifo da autora).

## **O brincar como linguagem e estratégia de aproximação com o mundo letrado**

Na Educação Infantil, brincar não é somente um elemento da infância a ser considerado no planejamento das atividades, mas também um direito de aprendizagem assegurado pela BNCC (2018). Segundo Vigotski (2008, p. 35) “É incorreto imaginar que a brincadeira é uma atividade sem objetivo. Ela é uma atividade da criança com objetivo.” Kishimoto (2011, p. 38) afirma que “a brincadeira da criança aparece como um processo metafórico relacionado a comportamentos naturais e sociais.”

Leontiev (2010a) descreve a idade pré-escolar como um período de assimilações do mundo objetivo pela criança, por meio da brincadeira e da imaginação, reproduzindo as ações dos adultos que a cercam. O autor declara: “Ela guia um ‘carro’, aponta uma ‘pistola’, embora seja realmente impossível andar com seu carro ou atirar com sua arma.” (Leontiev, 2010a, p. 59). Além disso, Leontiev (2010a) explica que nessa fase da vida, a criança percebe o mundo como uma divisão entre dois grupos: as pessoas de sua família e próximas a ela e as demais pessoas. Para a criança, esta inserção no grupo das demais pessoas, um novo grupo social, nem sempre é fácil, visto como mudança radical a entrada desta na escola – etapa da educação que o autor denomina como jardim da infância. A BNCC também caracteriza a entrada na creche ou pré-escola como um momento de separação da família e de inserção da criança em um ambiente de socialização estruturada.

A escola se apresenta como um ambiente de aprendizado para a criança, onde ela pode interagir com o mundo fora do contexto familiar. “Quando uma criança entra na escola, já está equipada, já possui suas próprias habilidades culturais.” (Luria, 2010a, p. 101). Ela vai interagir com as pessoas, adultos e crianças, e com o ambiente. Por isso, é fundamental oferecer um espaço para a interação com o mundo letrado por meio da brincadeira, já que “a imagem de infância é enriquecida, também, com o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel de

brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil.” (Kishimoto, 2011, p. 24)

O acolhimento da criança desde o momento da entrada com um sonoro “bom dia” ou “boa tarde”, seguidos de uma proposta lúdica enquanto as crianças vão chegando, são situações corriqueiras na Educação Infantil. A primeira atividade pode ser uma brincadeira envolvendo o letramento lúdico, desde o manuseio de livros no cantinho da leitura ou uma contação de história feita pela professora, o registro do dia no calendário, uma roda de conversa onde a criança precise refletir sobre suas ações e organizar seus pensamentos, entre tantas outras possibilidades.

Brincar, desenhar e escrever as brincadeiras que conhece ou pesquisou são formas de estimular o letramento. Brincar de registrar suas histórias, redigir bilhetes, mapas de tempos e de presença, denominar seus projetos, consultar livros e preencher fichas de empréstimo de livro são exemplos que valorizam a emergência da linguagem. (Kishimoto, 2004, p. 37)

Os gestos manuais, as variações vocais, a interação com os colegas e a participação do educador, que conduz a atividade, são formas de manifestação das brincadeiras na roda de música. As rimas do cancionário popular fazem com que as crianças comecem a perceber a semelhança dos sons nos versos. Kleiman (2005, p.37) afirma que “quando faz brincadeiras de encontrar rimas, a criança está analisando a palavra em sons.”. Dessa forma, o educador pode estimular a criança em jogos de rimas, questionando: “o que rima com ...?”.

Kishimoto (2011, p. 40) entende o brinquedo educativo “como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa”. A autora esclarece que existem diversas formas de apresentação dos brinquedos e jogos educativos, sejam físicas na forma de quebra-cabeça, tabuleiro e encaixes ou na forma de brincadeiras com músicas, danças, expressão motora, gráfica e simbólica, incluindo os jogos de linguagem, como parlendas. Ela complementa que o jogo contribui para a aprendizagem e permite o desenvolvimento físico, social, da afetividade e da cognição, contemplando variadas

formas de representação da criança e de suas múltiplas inteligências (Kishimoto 2011).

Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo representa um papel de grande relevância para desenvolvê-la. (Kishimoto, 2011 p. 40)

A brincadeira para a criança vai muito além do brinquedo em si. Ela utiliza o corpo, gestos, voz e até mesmo o silêncio. Porém os jogos e brinquedos educativos aparecem como uma ferramenta importante nas atividades lúdicas de alfabetização e letramento. Kishimoto (2011, p. 41) elucida:

Ao assumir a função lúdica e educativa, o brinquedo educativo merece algumas considerações:

1. função lúdica: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente; e
2. função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

A contação de histórias, as dramatizações e a brincadeira de faz de conta, também podem ser vistas como práticas de letramento, desde que pensadas com intencionalidade pedagógica. Segundo Leontiev (2010b, p. 130) “Nos brinquedos do período pré-escolar, as operações e ações da criança são, assim, sempre reais e sociais, e nelas a criança assimila a realidade humana.”. Se a criança brinca no campo da imaginação, imitando o real, estes contextos de brincadeiras podem fazer uma aproximação com o mundo letrado.

Assim, ao observarmos uma criança brincando de escolinha, sentando os “alunos” e dando uma aula, ou escrevendo e preparando uma receita na brincadeira de casinha, indo ao mercadinho do outro lado da sala de referência e pagando com dinheiro fictício, fazendo uma ligação ou enviando uma mensagem de texto com um celular imaginário, entre outros exemplos, podemos notar o uso da escrita ou de algo que a represente na

brincadeira, em situações que se assemelham ao contexto social real. “Em jogos subjetivos ou de enredo, a criança que brinca atribui-se uma função social, humana, a qual ela desempenha em suas ações.” (Leontiev, 2010b, p.133)

Ferreiro (2011) argumenta que crianças entre 4 e 5 anos podem apresentar avanços significativos no processo de apropriação da linguagem escrita, quando inseridas em contextos educacionais que, embora não imponham a alfabetização, oferecem uma variedade de estímulos que favorecem o interesse e o contato com o universo da escrita. Essa visão sugere que experiências anteriores favorecem a inserção dessas crianças no ensino fundamental em condições bastante favoráveis, desafiando as teorias que consideram a maturação como fator determinante para esse processo. Ademais, a autora ressalta que a introdução da língua escrita pode ser conduzida de maneira agradável, sem causar medo, o que torna mais fácil para as crianças pequenas assimilá-la.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem as interações e a brincadeira como eixos norteadores da proposta curricular, enfatizando a importância de garantir experiências com a linguagem escrita:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que: [dentre outras]

- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (Brasil, 2010, p. 25).

### **Mediação docente e práticas pedagógicas significativas no processo de letramento de crianças pequenas.**

É essencial que as crianças entrem em contato com a língua escrita assim que começam a frequentar a escola, ingressando nesse novo (embora não tão novo) universo de possibilidades que representa o mundo letrado. Nesse sentido, proporcionar vivências e experiências diversificadas com a língua escrita pode ampliar as

oportunidades de inserção das crianças em práticas de letramento lúdico. Não entraremos neste mérito, mas a formação docente, tanto inicial quanto continuada, é um aspecto a ser sempre levado em conta, pois influencia diretamente as práticas pedagógicas.

Podemos afirmar com segurança que a língua escrita é uma parte importante de nossa cultura e está presente no cotidiano das pessoas. “Escrever é uma das funções culturais típicas do comportamento humano.” (Luria, 2010a, p. 99). Na língua portuguesa, a escrita é realizada por meio de códigos conhecidos como letras. O conjunto dessas letras é chamado de alfabeto. O alfabeto utilizado para a escrita das palavras vai representar os sons da fala, a “transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica de escrita” (Silva, 1981 apud Soares, 2017, p. 23). Em outras palavras, a escrita representa o que se quer dizer em códigos detectáveis aos que adquiriram a compreensão destes códigos, assim, a alfabetização é a aprendizagem da detecção destes códigos (Soares, 2017). Porém, como já apresentado e discutido anteriormente, na Educação Infantil trabalhamos as práticas de letramento, contextualizando a língua escrita para a criança pequena para que, no momento certo, ela possa ser alfabetizada. Soares (2004, n.p.) explica:

No plano da alfabetização, do aprendizado da leitura e da escrita, é necessário primeiro delimitar o que é próprio da educação infantil. Não é função da educação infantil alfabetizar a criança, se entendermos por alfabetizar levar a criança a terminar essa etapa já sabendo ler e escrever com alguma segurança. Não é isso (embora isso possa acontecer, e tem efetivamente acontecido muitas vezes). O que é próprio dessa etapa é o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessários para que a criança siga uma trajetória de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita.

Na pré-escola, o contato com o alfabeto impresso costuma ser bastante limitado. Embora seja frequentemente encontrado exposto nas salas de referência da Educação Infantil, muitas vezes, está colocado em banners ou painéis a uma altura que impede a interação das crianças com o material. Essa forma de apresentação,

em geral, decorre de limitações no espaço físico disponível. Ainda assim, mesmo quando o alfabeto não está ao alcance da linha de visão das crianças, é essencial que elas tenham oportunidades de interagir com ele por meio de diferentes formas de apresentação e de escrita, de modo que, gradualmente, possam se apropriar dele.

Magda Soares (2017, p. 143) afirma que “A leitura frequente de histórias para crianças é, sem dúvida, a principal e indispensável atividade de letramento na educação infantil.” O momento de contação de histórias vai muito além de apenas ler um livro para as crianças. A autora afirma que ler histórias ajuda as crianças a se familiarizarem com o texto escrito e a distinguirem-no das ilustrações, na compreensão de que a leitura é feita da esquerda para a direita, detalhando quem participou da criação daquele livro (autor, ilustrador, editor), incluindo até mesmo suas propriedades físicas (capa, lombada) (Soares, 2017). Ela continua explicando que, para uma leitura eficaz que envolva as crianças no que é proposto, é preciso o uso de estratégias que provoquem a criança e a sua curiosidade por meio de perguntas que envolvam o antes, o durante e o após a história. Além de contar histórias, é importante que as crianças manuseiem livros e que isso faça parte da sua rotina. Esse aspecto é citado como um dos objetivos de aprendizagem da BNCC para crianças da faixa etária da pré-escola (Brasil, 2018). Ademais, a leitura para crianças não deve se restringir apenas a livros infantis, outros gêneros textuais podem e devem ser apresentados.

Quando o professor lê um conto para seus alunos, eles não aprendem apenas os conteúdos das histórias e suas características, mas também como as pessoas utilizam a leitura, os comportamentos de um leitor e a compartilhar práticas sociais de leitura. [...] Temos de promover a entrada dos diversos textos na escola para que as crianças aprendam as competências necessárias para a leitura na vida cotidiana. (Fonseca, 2013, p. 29)

Outro aspecto a ser levado em conta é que o nome próprio, como parte do contexto social de identidade, não pode ser negligenciado na pré-escola. “Porque essa escrita [do nome

próprio] constitui uma peça chave dentro da evolução” (Ferreiro, 2011, p. 47). Primeiro trabalhamos o reconhecimento, seguido pelo registro e pela escrita. As vivências com os nomes das crianças devem ser realizadas de forma divertida, por meio de atividades como a chamadinha, que pode ser feita com músicas ou como forma de brincadeira, usando placas ou fichas com o nome da criança para que ela possa copiar ou usar como referência para, gradualmente, se apropriar. “A escrita a partir de modelos situa-se a meio caminho entre as atividades de interpretação e as de produção. O caso da escrita do próprio nome é um bom exemplo para trabalhar com modelo.” (Teberosky, 2001, p. 36).

Geralmente, com as crianças mais novas, de 4 anos, realizo a atividade de escrever o nome utilizando letras móveis. As letras são disponibilizadas em uma das mesas, e cada criança pega a plaquinha com seu nome, levando-a a outra mesa, buscando as letras e formando seus nomes. Quando a criança já se apropriou das letras de seu nome, ela pode começar a fazer tentativas de registro dele, “embora não possua a arte da escrita, ainda assim escreve” (Luria, 2010a, p. 102). Com as maiores, utilizo o nome completo - nome e sobrenome - para incluir a família no processo de pertencimento das crianças, explicando também a origem dos seus sobrenomes. A criança, que um dia se tornará adulta, escreverá e assinará seu nome pelo resto da vida. Seu nome próprio integra sua identidade.

Aqueles que são escolarizados na hora certa criam a assinatura que os apresentará mundo afora praticando a escrita do nome e sobrenome, com ou sem ornamentos artísticos, horas a fio, rabiscando diversas possibilidades nos seus cadernos enquanto ‘escutam’ o professor dar a sua aula. (Kleiman 2014, p. 85)

A exibição de uma lista de nomes das crianças na sala de aula contribui tanto para a apropriação de seus próprios nomes quanto para a apropriação dos nomes de seus colegas. Isso evidencia novamente como a escrita é empregada em um contexto social, possibilitando a distinção entre as pessoas, já que cada indivíduo

escreve seu nome de forma única, com letras diferentes, e a criança inicia o desenvolvimento dessa percepção.

Temos procurado mostrar que a escrita de nomes é muito precoce nas crianças; que, se o ensino parte dela, não contradiz aquilo que se passa na cabeça da criança, pelo contrário, joga a favor de uma evolução não programática e a criança avança com a contribuição do trabalho escolar; finalmente, que a escrita de nomes, sob a forma de listas nominiais, continuará mais adiante, ainda que adotem outras formas, entre elas a disposição gráfica que evidencia a homogeneidade linguística. (Teberosky, 2001, p. 38).

Gosto de proporcionar uma vivência que chamo de "desenho de brincar" no momento da entrada, na qual incentivo as crianças a desenharem de forma livre, usando papéis de diferentes texturas e tamanhos, além de variados materiais riscantes. Nesta atividade, a única regra é que façam como quiserem. Assim, posso explorar o registro das crianças sem que elas se sintam 'obrigadas' a apresentar algo da maneira que a professora espera. Embora ainda não tenham aprendido a ler ou escrever, elas se expressam por meio de desenhos, exploram a escrita de seus nomes e de letras aleatórias por meio da escrita espontânea. Os "desenhos de brincar" não permanecem na escola; as crianças têm a liberdade de levá-los para casa. Esse é um aspecto fundamental da proposta: permitir que as crianças mostrem aos seus familiares suas primeiras tentativas de registro. Essas produções, que costumam ser feitas em formato de cartinhas, muitas vezes são direcionadas a mim e ultrapassam os limites da escola.

Quando produzem essas criações, as crianças geralmente demonstram orgulho do seu trabalho. A expressão por meio do desenho e o incentivo à escrita espontânea também fazem parte dos objetivos de aprendizagem da BNCC para essa faixa etária (Brasil, 2018).

[...] escrever casa já foi desenhar uma casa. A criança também passa por essa fase, você pede: "escreva casa", ela desenha uma casa. O salto é a descoberta

de que quando se escreve não se representa a coisa, representa-se o som da palavra que designa essa coisa. (Soares, 2004, n.p.)

Outra estratégia que uso com frequência são os recontos, com a professora atuando como escriba. Isso se alinha a um dos objetivos de aprendizagem para a faixa etária, conforme estabelecido na BNCC. (Brasil, 2018). Elas vão refletindo sobre a história narrada, pedindo para que a professora escreva, ocasionalmente corrigindo seus colegas quanto à ordem dos eventos da história. Esse material escrito, que contém o relato da história, deve ser exposto na sala de referência por um período, de preferência em um local de fácil acesso visual para as crianças.

Os jogos de linguagem presentes em nosso folclore como quadrinhas, parlendas, trava-línguas, jogos de adivinhação, como ‘O que é, o que é?’, entre outros, trazem esta questão da ludicidade e da brincadeira como meios para a apropriação da língua falada, mas, se pensados e executados com intencionalidade pedagógica e em contextos de escrita e apresentação da forma escrita da língua, podem contribuir para o letramento.

Na etapa da educação infantil a criança está apta a dar esse passo, já capaz de distinguir significado e som, por meio de atividades orientadas para essa distinção, sempre lúdicas, como as parlendas, trava-línguas, jogos fonológicos. (Soares, 2017, p. 142)

## **Considerações finais**

Na Educação Infantil, a linguagem escrita, assim como todas as atividades desse segmento da educação básica, deve ser incorporada à rotina escolar de maneira lúdica e contextualizada, com ênfase na interação e no brincar, eixos norteadores de acordo com o documento DCNEI. (Brasil, 2010). Não é sobre alfabetizar a criança pequena, mas inseri-la na cultura letrada, dando a ela as ferramentas para a compreensão e entendimento das funções da língua escrita no meio social em que vivem. “Ensinar não é

transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção.” (Freire, 2003, p.47)

Desde os primeiros anos de vida, a criança mostra uma capacidade de interação com o mundo ao seu redor, principalmente por meio da brincadeira. Com relação à linguagem escrita, Emilia Ferreiro (2011) afirma que é fácil alfabetizar crianças, desde que elas façam a descoberta da escrita como algo interessante, algo que merece ser conhecido.

Ao longo deste capítulo, procurou-se enfatizar que o letramento na Educação Infantil é uma prática social que vai além da alfabetização formal, envolvendo experiências concretas, afetivas e mediadas pelo contexto do brincar, próprio da infância, principalmente nesta faixa etária dos 4 aos 6 anos.

Com base em autores citados, foi possível compreender que inserir a criança em um ambiente letrado exige mais do que a exposição a símbolos gráficos — requer intencionalidade pedagógica e uma valorização genuína da infância. O brincar como ferramenta pedagógica junto aos jogos, momentos de contação de histórias, o manuseio de livros, o uso do nome próprio e o contato com diferentes gêneros textuais surgem como estratégias fundamentais para promover o letramento de forma lúdica, significativa e prazerosa para as crianças da pré-escola.

Assim, ao articular o lúdico à cultura escrita reafirma-se o compromisso da Educação Infantil com uma prática educacional que reconhece a criança como sujeito ativo, capaz de produzir sentidos, ressignificar vivências e, gradualmente, construir sua identidade leitora no contexto das interações sociais.

## Referências

ALMEIDA, L. S. de. **Interações: crianças, brincadeiras brasileiras e escola.** 3ª reimpressão. São Paulo: Blucher, 2020.

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. p. 33–41. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2010. Brasília, DF: MEC. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 21 jun. 2025.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. Retradução e cortejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FONSECA, E. **Interações: com olhos de ler**. 1. ed. São Paulo: Blucher, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

KISHIMOTO, T. M. O Brincar e a Linguagem. **Revista Espaço**, 31 dez. 2004. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/620/647>. Acesso em: 27 jun. 2025.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, A. B. Preciso “ensinar” o letramento? **Linguagem em foco**. São Paulo: CENPEC, 2005. Disponível em: <https://saberesepe>

aticas.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2022/05/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf. Acesso em: 27 jun. 2025.

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade.

**Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, dez. 2014. p. 22-71 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/FTQrQN9BZ7mpPkcvtmBRWHj/?format=pdf>. Acesso em: 29 jun. 2025.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010a.p. 59–83.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010b. p. 119–142.

LURIA, A. R. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010a. p. 85-102.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010b. p. 143-189

SOARES, M. B. **Aprendizagem lúdica**. Entrevistador: Rubem Barros. Revista Educação, 1 nov. 2011. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2011/11/01/aprendizagem-ludica/>. Acesso em: 27 jun. 2025.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2017.

TEBEROSKY, A. **Bases Psicopedagógicas da aprendizagem da leitura e da escrita**. In: CARDOSO, Beatriz; TEBEROSKY, Ana (Orgs.). Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita. 2. ed. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990. p.29-45

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Tradução Beatriz Cardoso. 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes. 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, v. 7 jun. 2008. p. 23–36. ISSN 1808-6535. Disponível em: <https://atividart.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2025.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e o desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103–117.



# A ESCOLA QUE ESCUTA: REGGIO EMILIA COM OLHOS BRASILEIROS

Janete Jacinto Bonfim<sup>1</sup>

## Introdução



Figura 1 Fonte arquivo pessoal  
Centro Internacional Loris Malaguzzi

Este capítulo surge a partir de uma experiência vivida em Reggio Emilia, uma cidade encantadora no norte da Itália, onde a infância é respeitada, ouvida e celebrada. Estar nesse contexto despertou em mim um forte desejo de compartilhar impressões, sentimentos e reflexões, além de construir pontes entre essa abordagem pedagógica tão rica e a realidade da Educação Infantil no Brasil, especialmente nas escolas públicas.

---

<sup>1</sup> Licenciada em pedagogia pela UNICID Universidade Cidade de São Paulo, Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos, Pós-graduada em nível de Especialização em Arteterapia e Expressões Criativas pela FACIS Faculdade de Ciências da Saúde de São Paulo, Pós-graduada em nível de Especialização em Tutoria em Educação à Distância pela Faculdade de Educação São Luís, Pós-graduada em nível de Especialização em Educação Infantil pela Faculdade de Educação São Luís na área de Infância, Especialização em Currículo e Prática Docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Piauí. Formação de professores, Arte e Pensamento Visual. E-mail de contato: [jjacintobonfim@gmail.com](mailto:jjacintobonfim@gmail.com)

Logo ao entrar no Centro Internacional Loris Malaguzzi<sup>2</sup>, fui tocada por um poema que me fez refletir profundamente: "As Cem Linguagens da Criança", de Loris Malaguzzi (ver figura 1). Aqueles versos, que estavam logo na entrada, pareciam me convidar a entrar em um mundo onde a escuta, a sensibilidade e a valorização da criança são prioridade. Explorar os espaços do centro internacional como: os ateliês, exposições, ver os textos documentais e projetos revelou não apenas práticas pedagógicas, mas também uma filosofia que coloca a criança no centro do processo educativo.

A abordagem de Reggio Emilia não se apresenta como um modelo a ser copiado, mas como uma atitude ética, estética e política que inspira educadores a adotarem um olhar sensível, investigativo e comprometido com os direitos das crianças. Neste capítulo, quero compartilhar algumas reflexões que mais me tocaram: a importância da escuta, a arte como uma forma de linguagem e pensamento, a criatividade, o papel do professor como pesquisador e o ambiente como um educador que também ensina. A cada um desses pontos, busco dialogar com a realidade brasileira, reconhecendo tanto as suas riquezas quanto os seus desafios. A escrita se constrói a partir das inquietações provocadas por essa experiência e pelo diálogo com as obras: *As Cem Linguagens da Criança*, *As Cem Linguagens em Mini-histórias*, *Diálogos com Reggio Emilia* e *Arte e Criatividade em Reggio Emilia*.

Este capítulo convida educadores a refletirem sobre a importância de se abrirem ao novo e ao inusitado no cotidiano pedagógico, acolhendo cada criança em sua singularidade, respeitando seus tempos e escutando suas vozes. Valorizar as múltiplas linguagens da infância é reconhecer as diferentes formas

---

<sup>2</sup> Centro Internacional Loris Malaguzzi é um espaço físico e simbólico que abriga exposições, ateliês, conferências e encontros dedicados à educação da infância. É como o coração pulsante da abordagem Reggio Emilia um lugar onde ideias ganham forma, onde crianças, educadores e pesquisadores se encontram para aprender e criar juntos. 📍 Via Giovanni XXIII, 11 – 42124 Reggio Emilia, Itália

com que as crianças constroem sentidos, se expressam e interagem com o mundo.

### **A Escuta como Ponto de Partida**

Na abordagem de Reggio Emilia, escutar vai além de ouvir. É uma forma de estar com o outro, acolhendo o que a criança comunica por meio do corpo, dos gestos, silêncios, olhares, materiais e histórias, reconhecendo que cada ação infantil carrega pensamento, intenção e significado, mesmo quando se manifesta em atividades aparentemente triviais ou espontâneas.

Durante a visita aos ateliês, exposições e documentações pedagógicas foi possível perceber como as expressões infantis são acolhidas com sensibilidade. Um exemplo marcante foi a narrativa "*O esquilo que queria a menina*", criada por uma criança. (ver figura 2)

#### **"O esquilo que queria a menina"**

"Era uma vez um esquilo que queria se casar com uma menina.

As pessoas diziam:

— Não, você não pode se casar com uma menina.

— Você deve se casar com uma esquila ou uma lebre.

Mas ele queria uma menina.

Ele procurou por toda parte e a encontrou em Reggio.

Ela se chamava Barbara.

Eles se casaram e foram morar em uma árvore."

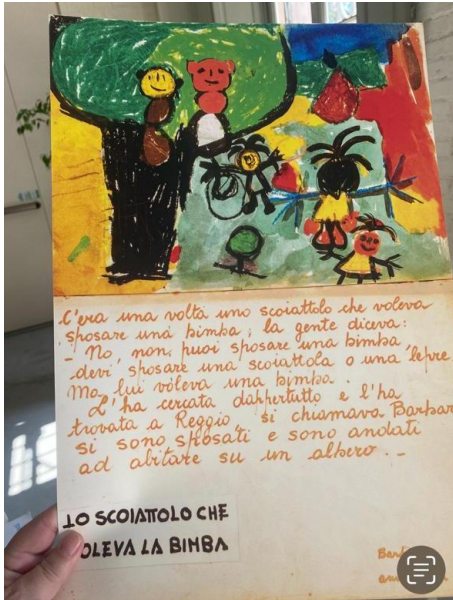


Figura 2 - Fonte arquivo pessoal Centro Internacional Loris Malaguzzi

A história, embora simples, revela profundidade simbólica: o esquilo rompe normas e propõe novas formas de relação. Esse registro evidencia como a escuta valoriza a imaginação e reconhece a criança como autora e produtora de cultura. Ao documentar essas histórias com cuidado e afeto, o professor fortalece vínculos, promove pertencimento e constrói conexões entre expressão e aprendizagem. Vea Vecchi destaca que essa escuta se baseia em atenção “respeitosa, solidária

e carinhosa às estratégias e formas de pensamento das crianças, que se sentem livres para expressar suas opiniões e confiantes por saberem que serão escutadas” (Vecchi, 2017, p. 60).

Carlina Rinaldi complementa: “a escuta não é fácil. Exige uma profunda consciência e a suspensão de nossos julgamentos e, acima de tudo, de nossos preconceitos; demanda abertura à mudança” (Rinaldi, 2024, p. 69). Para ela, escutar é uma postura ativa, relacional e intencional, que envolve estar presente com atenção e sensibilidade, acolhendo as múltiplas formas de expressão infantil palavras, gestos, silêncios, traços e olhares e construindo conhecimento com a criança ao reconhecer suas hipóteses e interpretações como legítimas formas de pensamento.

A escuta orienta os planejamentos e sustenta os projetos, o professor deixa de ser um transmissor de saberes e torna-se um pesquisador ao lado da criança, atento aos seus interesses, hipóteses e descobertas.

Em Reggio Emilia, a escuta é compreendida como uma prática ética e estética, que reconhece a criança como protagonista e sujeito de direitos (Rinaldi, 2024).

- **Prática ética:** significa que não se trata apenas de uma técnica pedagógica, mas de uma postura moral, de respeito profundo pela criança, suas ideias, emoções e tempos.

- **Prática estética:** vai além do sentido visual, “estética” se relaciona à beleza das relações, dos ambientes, da expressão das crianças, valoriza a sensibilidade, o cuidado e a harmonia nos processos educativos.

- **Sujeito de direitos:** a criança não é um ser “em construção” ou “incompleto”, mas alguém que já tem voz, saberes e direitos plenos inclusive o direito à participação, à escuta e à expressão.

- **Protagonista:** a criança é ativa na construção do seu conhecimento, e não apenas receptora do que o adulto transmite. Ela é autora das próprias descobertas.

Como afirma Carlina Rinaldi:

Escuta, portanto, como metáfora para a abertura à sensibilidade de ouvir e ser ouvido (...) Escuta das cem, das mil linguagens (...) Escuta como tempo, tempo de ouvir, um tempo situado fora do tempo cronológico um tempo cheio de silêncios, de longas pausas, um tempo interior. (Rinaldi, 2024, p. 68 -69)

No contexto brasileiro, escutar as crianças é um ato profundamente político e pedagógico. Em meio a currículos inflexíveis e práticas padronizadas, a escuta se revela como gesto de resistência uma escolha ética que desafia modelos autoritários e abre espaço para uma educação mais sensível, dialógica e inclusiva. Valorizar o que as crianças expressam por meio de suas culturas, vozes, sotaques e gestos é reconhecer a pluralidade da infância em um país marcado por intensas diversidades sociais, culturais e regionais. Mesmo diante dos desafios cotidianos, como turmas numerosas e recursos limitados, muitos professores encontram formas criativas de garantir atenção individualizada e promover espaços de expressão significativos. Escutar as crianças é também escutar suas famílias, seus territórios, suas memórias e modos

próprios de viver e aprender. Trata-se de uma escuta situada, comprometida e aberta à diversidade capaz de romper com abordagens transmissivas e tecnicistas, e de acolher o inesperado como potência educativa.

Assim como a *história do esquilo*, criada por uma criança em Reggio Emilia e transformada em narrativa compartilhada, aqui no Brasil há milhares de crianças inventando mundos, personagens e enredos todos à espera de escuta sensível e olhar atento. Cada gesto, palavra ou desenho carrega pensamentos potentes, prontos para serem acolhidos, valorizados e registrados por suas professoras.

Reconhecer essas histórias é reconhecer a infância como território de criação, imaginação e sentido. É transformar o cotidiano pedagógico em espaço de encantamento, onde o ato de escutar se torna um gesto de respeito e compromisso com o direito de cada criança de ser autora de sua própria narrativa.

## **A Arte como Pensamento Vivo**

Na abordagem de Reggio Emilia, a arte é parte central do processo educativo. Por meio das múltiplas linguagens, as crianças pensam, sentem, questionam e expressam ideias. Desenhar, modelar, colar ou construir são formas de pensar com o corpo inteiro com as mãos, os olhos e os gestos.

No livro *As Cem Linguagens em Mini-Histórias*, a arte se concretiza por meio de narrativas reais do cotidiano escolar, as quais evidenciam como as crianças utilizam diferentes materiais, tempos e espaços para explorar ideias complexas, expressar sentimentos e investigar o mundo ao seu redor. Um exemplo dessa perspectiva é a mini-história intitulada "*Do encontro entre crianças e árvores*", na qual a linguagem do desenho é articulada pelas crianças para construir narrativas sobre sua interação com as árvores, envolvendo crianças com idades entre 2 anos e 10 meses e 3 anos e 10 meses.

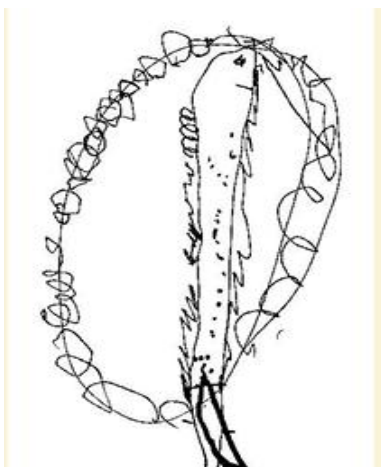


Figura 3 - Fonte: imagem retirada do livro “As Cem Linguagens em Mini-Histórias”

Uma delas observa: “A árvore nasce de uma mãe grande, grande” (ver figura 3)

Essas experiências evidenciam o potencial da arte como linguagem do pensamento, uma vez que, ao desenharem, as crianças pensam, elaboram hipóteses e constroem significados, conforme aponta Rinaldi (2024).

Para que esse processo se concretize, é fundamental que a escola assegure tempo, espaço e uma escuta atenta às múltiplas formas de expressão infantil.

Dialogar com as especificidades da realidade brasileira implica reconhecer não apenas suas potências, mas também seus desafios.

No contexto do Brasil, valorizar as múltiplas linguagens é, sobretudo, reconhecer a riqueza cultural presente nos territórios, marcada pela diversidade étnica, social e histórica. Expressões como tecelagem, cantigas, brincadeiras populares, cerâmica, xilogravura e manifestações afrodescendentes e indígenas ampliam o repertório estético e conectam a infância às suas raízes locais. Ao reconhecer essas expressões como legítimas, ampliamos as possibilidades de pertencimento, autoria e construção de significados.

No entanto, desigualdades, preconceitos e a invisibilização cultural dificultam o acesso das crianças a uma educação que valorize essas expressões.

Valorizar as múltiplas linguagens no Brasil é um compromisso com uma educação plural, sensível e enraizada na realidade nacional, capaz de promover conhecimento, identidade e inclusão, mesmo diante dos desafios existentes.

## O Ateliê como Espaço de Pensamento e Criação

A criatividade, entendida em Reggio Emilia, não é uma habilidade restrita às artes, mas uma forma ampla de estar no mundo, de construir relações, de resolver problemas, de dar novos sentidos ao cotidiano. Criar é experimentar, testar, reorganizar, arriscar.

Durante minha visita ao Centro Internacional Loris Malaguzzi, vivi uma experiência profundamente significativa ao explorar os ateliês que integram a proposta pedagógica da cidade. Esses espaços não são destinados apenas à expressão artística, mas funcionam como verdadeiros laboratórios de pensamento, onde a escuta sensível, a investigação estética e a construção de conhecimento caminham juntas.

Entre os destaques, conheci a exposição-ateliê interativa “*Mosaico de Traços, Palavras, Matéria*” (ver figura 4) concebida pela Reggio Children<sup>3</sup>, que propõe uma experiência estética e pedagógica que valoriza o desenho como linguagem expressiva e forma de pensamento. Inspirada na abordagem de Reggio Emilia, a mostra reúne registros de crianças em interação com diferentes materiais, superfícies e instrumentos gráficos, revelando como marcas visuais, palavras e composições emergem de processos de escuta, experimentação e construção de sentido. Trata-se de um convite à investigação sensível, onde o gesto, o traço e a matéria dialogam com o imaginário infantil e com os contextos que o cercam.

Desenhar e narrar tornam-se, nessa proposta, um exercício poético e investigativo uma jornada rica em formas, cores, metáforas, emoções e pausas. Um mergulho no universo interno e externo de cada pessoa, onde o pensamento ganha corpo e a imaginação encontra espaço para florescer.

---

<sup>3</sup> Reggio Children é uma organização internacional com sede em Reggio Emilia, criada para promover, proteger e compartilhar a abordagem pedagógica desenvolvida nas escolas municipais da cidade. Ela organiza formações, publicações, exposições e colaborações com educadores do mundo todo.

Figura 4 – Fonte: “Mosaico de Traços, Palavras, Matéria”, Exposição-Ateliê, Centro Internacional Loris Malaguzzi



© Escolas de Educação Infantil e Centros para Crianças de 0 a 3 anos – Istituzione do Município de Reggio Emilia e Reggio Children;

Ao entrar nesse espaço fui imediatamente envolvida por uma atmosfera de silêncio criativo, marcada por uma organização intencional dos materiais e por uma beleza sutil que convida à atenção e à delicadeza. Luzes, sombras, tintas, papéis, objetos naturais todos os elementos presentes pareciam cuidadosamente dispostos para favorecer a pesquisa sensível e a curiosidade. Ali, o desenho se apresentava como linguagem legítima do pensamento, não como técnica a ser ensinada, mas como processo de construção de sentido. Desenhar, naquele contexto, era pensar com as mãos, investigar o mundo, organizar o pensamento pelo gesto. O traço não servia para ilustrar uma ideia pronta, mas surgia como forma de exploração: traduzia memórias, registrava percepções,

expressava hipóteses visuais. O prazer de desenhar nascia da intimidade com os materiais, do tempo respeitado para criar e da legitimidade dada às expressões singulares de cada criança, pude apreciar os registros desses processos expostos nas paredes. Esse entendimento está em consonância com as ideias de Vecchi (2017), ao conceber o ateliê como um espaço de investigação onde o pensamento se materializa e se torna perceptível, e com Rinaldi (2024), que reconhece o ateliê como um ambiente que revela as teorias das crianças, integrando imaginação, linguagem e realidade.

Ao percorrer o espaço, observei o processo documental: registros visuais e escritos que revelavam o percurso das crianças em suas investigações. Estavam ali desenhos, esquemas, hipóteses, experimentações com luz, cor, textura, movimento. As paredes exibiam uma rica combinação de imagens, falas das crianças, processos de construção coletiva e hipóteses visuais. Essa documentação não apenas tornava visível o pensamento infantil, mas alimentava o olhar investigativo dos adultos. A escuta se materializava nas escolhas das histórias a serem contadas, nas formas de apresentar os registros e na valorização do percurso como construção de conhecimento.

Documentar é um modo de tornar visível o pensamento das crianças, suas hipóteses, suas descobertas. A documentação serve como uma ponte entre as crianças, os educadores e as famílias, permitindo que todos participem do processo de construção do conhecimento. (Malaguzzi, 2021, p. 74)

Essa experiência reafirmou a compreensão do ateliê como espaço de escuta, de investigação e de valorização das múltiplas linguagens (ver figura 5). Nele, arte e cognição se entrelaçam, e o professor assume o papel de pesquisador e mediador, atento ao que se expressa no gesto, na escolha de materiais, no silêncio e na palavra. O ateliê se consolida como uma metáfora da pedagogia da escuta: um espaço estético e ético, onde crianças e adultos compartilham a curiosidade, a dúvida e a criação.

Figura 5 – Fonte: arquivo pessoal - Centro Internacional Loris Malaguzzi



Nas escolas brasileiras, defender a criatividade como direito passa por valorizar os contextos culturais de onde vêm nossas crianças: seus saberes locais, suas referências estéticas, suas formas próprias de brincar, de narrar e de imaginar o mundo. Embora muitas escolas incluam propostas artísticas no cotidiano, é comum que essas experiências sejam tratadas como atividades acessórias, desvinculadas do processo de aprendizagem. Práticas desatualizadas ainda persistem, como o uso de moldes prontos, a reprodução de modelos padronizados e a valorização exclusiva do “resultado final” em detrimento do processo criativo. O verdadeiro desafio está em garantir espaços permanentes e significativos para a expressão artística, nos quais os traços, escolhas e invenções das crianças sejam acolhidos como manifestações legítimas de pensamento, cultura e conhecimento.

Transformar um canto da sala em um mini ateliê já representa um passo significativo. Mais do que criar um espaço físico, é

fundamental que ele esteja sempre acessível às crianças, oferecendo uma variedade de materiais que despertem a curiosidade, a experimentação e a expressão. Barro, elementos da natureza coletados nos territórios, tintas naturais, materiais não estruturados, traços do grafismo indígena e afrodescendente, além das materialidades exploradas por artistas contemporâneos, tudo isso pode compor um ambiente rico em possibilidades e significados.

### **Escutar para Conhecer, Documentar para Transformar**

Na perspectiva da abordagem pedagógica de Reggio Emilia, ser educador vai muito além de ensinar conteúdos. Trata-se de assumir uma postura ética e investigativa, marcada pela escuta sensível, pela atenção aos detalhes do cotidiano e pela valorização das múltiplas linguagens da infância. O professor é compreendido como um pesquisador alguém que observa, documenta e interpreta os processos vividos com as crianças, reconhecendo em suas expressões verbais, gestuais, visuais e simbólicas formas legítimas de pensamento.

Inspirada por Carlina Rinaldi, essa concepção compreende a documentação como um componente essencial da prática pedagógica. Longe de ser um instrumento de controle, ela se configura como uma forma de escuta que permite tornar visível o percurso da aprendizagem, favorecer a reflexão coletiva e valorizar os processos vivenciados por crianças e adultos (Rinaldi, 2024).

A exposição “Um Binômio Fantástico. Gianni Rodari e Reggio Emilia”, realizada no Centro Internacional Loris Malaguzzi, materializa essa visão ao apresentar décadas de projetos desenvolvidos por crianças e professores da rede municipal. Por meio da documentação pedagógica desenhos, narrativas, hipóteses e experimentações a mostra revela o papel ativo do professor como pesquisador, que não apenas observa, mas interpreta e constrói conhecimento junto às crianças.

Inspirados pelas provocações literárias de Gianni Rodari e pela abordagem de Loris Malaguzzi, os educadores tornam-se co-investigadores da infância, valorizando a imaginação como ferramenta legítima de pesquisa e expressão. A exposição, portanto, não é apenas uma celebração estética, mas uma afirmação ética e política da educação como prática investigativa e relacional.

Figura 6 – Fonte: “Um Binômio Fantástico. Gianni Rodari e Reggio Emilia”, Exposição, Centro Internacional Loris Malaguzzi -



© Escolas de Educação Infantil e Centros para Crianças de 0 a 3 anos – Istituzione do Município de Reggio Emilia e Reggio Children;

Conforme registrado na mini-história “Francesco e o tubo de papel”, observa-se o papel do professor como observador sensível e documentador da experiência investigativa da criança. Francesco coloca o tubo no ouvido, escuta, experimenta, depois olha para o professor e diz: “Tem som aqui dentro [...]”. O professor observa e escuta. Em silêncio, registra as palavras e ações de Francesco. (Reggio Children, 2021, p. 7–8).

Esse gesto revela uma pedagogia da escuta, em que o professor não apenas acompanha, mas interpreta e dá sentido aos processos infantis. A documentação, nesse contexto, torna-se uma forma de pesquisa que valoriza o pensamento da criança e sustenta a construção coletiva do conhecimento.

Essa abordagem convida a repensar o fazer pedagógico também no contexto brasileiro, onde os desafios estruturais como a precarização das condições de trabalho docente, a escassez de tempo para planejamento e reflexão, e a cultura escolar ainda centrada em resultados muitas vezes dificultam a consolidação de práticas de escuta e documentação.

Ainda assim, professores comprometidos vêm buscando caminhos possíveis. Reinventam-se diariamente para construir uma educação mais humana, dialógica e sensível à infância. Nesse cenário, a documentação pedagógica se apresenta como potente ferramenta de resistência e transformação: ela desloca o foco da correção de condutas para a valorização dos processos, contribuindo para que a criança seja de fato reconhecida como sujeito ativo, e o professor como intelectual da prática.

### **Estética, Imaginação e o Papel do Atelierista**

Ao considerar a documentação como expressão de escuta e mediação dos processos infantis, ampliam-se os modos de interpretar. Também se expandem as formas de dialogar com as múltiplas linguagens das crianças. Nesse sentido, destaca-se, em Reggio Emilia, a presença do *atelierista*: um educador com formação artística que atua em parceria com professores e crianças, contribuindo para expandir as possibilidades expressivas no cotidiano escolar.

Seu papel não é ensinar arte de forma técnica. Ele provoca investigações sensoriais, organiza materialidades, interpreta processos simbólicos e sustenta a criatividade infantil. Embora essa função ainda não exista formalmente na Educação Infantil brasileira,

ela inspira práticas pedagógicas que valorizam a estética, mesmo entre professores que não possuem formação específica em artes.

Vecchi (2017), que atuou por muitos anos como *atelierista* em Reggio Emilia, reforça a compreensão de que a linguagem expressiva deve ser reconhecida como forma de conhecimento e pensamento e não como um recurso meramente decorativo ou ilustrativo. Nesse sentido, a arte não ocupa um papel complementar, mas se configura como uma linguagem legítima para pensar, comunicar e construir conhecimento.

Assim, o professor da Educação Infantil pode ocupar esse lugar sensível de mediação estética, valorizando o gesto, o traço, o ritmo e o silêncio como formas de pensamento infantil. Não se trata de reproduzir o papel do *atelierista*, mas de se inspirar em seus fundamentos para construir uma prática pedagógica mais aberta à criação e à escuta.

A pesquisa cotidiana do professor se expressa, especialmente, por meio da documentação de textos, fotos, vídeos, áudios e registros que dão visibilidade às ideias e percursos das crianças. Esse modo de ser professor requer tempo, diálogo com a equipe, formação continuada e disponibilidade para o novo. Não é um lugar de conforto, mas um caminho criativo e ético, em defesa da infância, da pluralidade e da educação como processo coletivo e transformador.

## **O Ambiente como Terceiro Educador**

Na abordagem de Reggio Emilia, o ambiente é considerado o terceiro educador, junto às crianças e aos adultos. Nas escolas dessa proposta, o espaço participa ativamente do processo educativo: comunica valores, acolhe, provoca e sustenta aprendizagens. Cada detalhe, desde a disposição dos móveis e a escolha dos materiais até a iluminação e a forma de expor os registros é planejado com intencionalidade, beleza e escuta pedagógica. Os ambientes são vivos, dialogam entre si, contam histórias, valorizam igualmente os espaços internos e externos, e mantêm os materiais acessíveis às

crianças. Segundo Rinaldi (2024), o ambiente revela as escolhas da escola e expressa suas concepções sobre infância e conhecimento, funcionando como testemunho pedagógico. Dessa forma, um espaço bem organizado, esteticamente cuidado e acessível transmite respeito, confiança e altas expectativas em relação às capacidades das crianças. A sala de referência, o pátio, os corredores, os muros e até o entorno da escola tornam-se territórios de experiência, escuta e encontro. O ambiente, portanto, deve ser flexível, provocador e significativo, favorecendo a autonomia, a curiosidade, a colaboração e a construção do conhecimento pelas múltiplas linguagens. Essa concepção amplia o modo como enxergamos os espaços educativos: tudo comunica, tudo pode educar.

No contexto brasileiro, especialmente na rede pública, pensar o ambiente como terceiro educador é também um gesto de resistência, cuidado e criatividade, mesmo em situações com recursos limitados. Trata-se menos de idealizar salas esteticamente “bonitas” e mais de construir espaços intencionais e potentes a partir das realidades concretas. Isso inclui valorizar o território do entorno da escola, os quintais, os espaços culturais da cidade, as casas das crianças e suas memórias, promovendo um diálogo entre espaço físico e cultura local.

Pequenas ações podem transformar o cotidiano pedagógico valorizar o ambiente é reconhecer que ele influencia diretamente como a criança se sente, interage e aprende. Um espaço acolhedor promove pertencimento, autoria e experiências significativas.

### **Possibilidades de Conexão com a Educação Infantil Brasileira**

Vivenciar a abordagem de Reggio Emilia, seja por meio de estudos ou experiências práticas, provoca uma pergunta essencial: como essa inspiração pode dialogar com a realidade das escolas brasileiras de Educação Infantil? Longe de propor modelos prontos, Reggio nos convida a reinventar o cotidiano escolar com ética, beleza e compromisso com a escuta das infâncias.

No Brasil, especialmente na rede pública, os desafios são muitos, há escassez de recursos, desigualdades sociais e lacunas na formação docente. Ainda assim, há uma pulsação viva nos territórios educativos: professores criativos, crianças curiosas, comunidades potentes. É nesse terreno fértil que os princípios da pedagogia da escuta podem florescer, não como cópia, mas como provocação para recriar caminhos, respeitando nossa cultura, diversidade e realidade.

A escuta atenta, a valorização das múltiplas linguagens, o ambiente como terceiro educador, o professor pesquisador e o ateliê como espaço de criação e pensamento não precisam ser “importados”. Eles podem e devem ser ressignificados à luz dos saberes locais, das condições concretas e das infâncias reais que habitam nossas escolas. Essas inspirações podem se traduzir, por exemplo:

- ✓ Na escuta sensível aos gestos e perguntas das crianças, mesmo em rotinas desafiadoras.

- ✓ No cuidado com os espaços, prezando pela beleza e intencionalidade, ainda que com materiais simples.

- ✓ Na criação de cantinhos investigativos com elementos naturais, materiais não estruturados e significativos.

- ✓ No conhecimento da arte contemporânea do território.

- ✓ Na arte como linguagem para pensar, sentir e expressar.

- ✓ Na força da formação continuada e do trabalho coletivo como alicerces de uma prática reflexiva.

- ✓ Aplicando Gianni Rodari na prática docente investigativa:

Criação de histórias como pesquisa

Proposta: Convide as crianças a criar histórias a partir de binômios fantásticos (duas palavras inesperadas, como “geladeira” e “planeta”).

Ação do professor: Observe como as crianças constroem narrativas, quais hipóteses levantam, que relações fazem. Documente esse processo como uma forma de pesquisa sobre o pensamento infantil.

Objetivo: Investigar como a imaginação revela estruturas de raciocínio, linguagem e identidade.

Não se trata de aplicar uma metodologia estrangeira, trata-se de sustentar um projeto de infância que valorize a investigação, a escuta e a expressão. Cabe a cada educador brasileiro a escolha: queremos uma escola que silencia ou que escuta? Que impõe ou que dialoga? Que reproduz ou que reinventa?

### **Considerações Finais**

Reggio Emilia nos ensina que educar é um ato de escuta, criação e pesquisa compartilhada com as crianças. Não há fórmulas prontas há perguntas provocadoras, olhares atentos e o desejo de fazer da escola um território vivo.

Essa abordagem nos convida a confiar na potência de cada criança, a criar espaços que acolham a curiosidade e a promover uma educação que se faz com afeto, diálogo e sensibilidade. Quando se conecta com a realidade brasileira, Reggio não propõe transplantes, mas sementes: inspirações que, quando cultivadas com intenção, florescem em práticas enraizadas, plurais e transformadoras.

Sigamos, então, nutrindo a esperança de uma educação que reconhece a diversidade como riqueza, escuta como princípio e transformação como horizonte.

### **Referências**

BARBIERI, Stela. **Interações: Onde está a Arte na Infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: Resolução nº 01, de 07 de abril de 1999.** Brasília: MEC, 1999.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança em mini-histórias: a abordagem de Reggio Emilia para a educação da primeira infância.**

Tradução de Janete Lauxen e Maria Isabel C. S. Goulart. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Tradução de Dayse Batista e Maria Carmen Silveira Barbosa. v. 1. Porto Alegre: Penso, 2016.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn; FORMAN, Charles (orgs.). **A abordagem Reggio Emilia: reflexões avançadas.** São Paulo: Editora Penso, 2014.

MARTINS, João Wagner; ARAUJO, Wagner Cipriano; FERREIRA, Alaide Pelagano (orgs.). **Diálogos educacionais: desafios e perspectivas na contemporaneidade.** Coletânea APROMAM de Educação. v. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 61-121.

PEREIRA, Maria Amélia Pinho. **Casa Redonda: uma experiência em educação.** 2. ed. São Paulo: Editora Livre, 2019.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente: a abordagem Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas.** 1. ed. São Paulo: Panda Educação, 2016.

RINALDI, Carlina. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutando, Pesquisando e Aprendendo.** 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2024. Tradução de Camila Carvalho Rocha Granghelli e Thaís Helena Bonini.

ROCHA, Tião. **Topa? um educador em busca do não feito: ainda.**/Tião Rocha. São Paulo: Peirópolis, 2025.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância.** Tradução de Izabel Cristina Ronchetti e Patrícia Durão. São Paulo: Ágora, 2013.

REGGIO CHILDREN. Reggio Children, [s.d.]. Centro Internacional Loris Malaguzzi. Disponível em: <https://www.reggiochildren.it>. Acesso em: 13 ago. 2025.

# OS BENEFÍCIOS DA ARTE E DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA INFÂNCIA E JUVENTUDE

Virgínia Vieira Marcondes<sup>1</sup>

## Introdução

Este capítulo aborda os benefícios da arte e da música no desenvolvimento de crianças e jovens. É fundamental considerar a arte e a música como formas de linguagem e expressão que agregam à formação humana e asseguram espaço privilegiado para essas expressões.

Embora a arte e a música estejam presentes nas escolas e na sociedade, de forma geral, elas frequentemente são vistas apenas como elementos secundários ou adicionais a atividades mais significativas. A conexão entre o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico, juntamente com a música e a arte ressalta a importância de abordar uma discussão sobre as práticas escolares que podem ser aprimoradas e fortalecidas para o desenvolvimento de crianças e jovens.

Pesquisas nessa área, bem os autores Ana Mae Barbosa, Carttenall, Freire, Vygotsky, entre outros, fundamentam as bases científicas e mostram por meio de práticas artísticas e musicais bem estruturadas, que há um impacto positivo no desempenho de crianças e jovens, especialmente em relação à cognição, ao desenvolvimento motor, socioemocional, raciocínio lógico e espacial. Ademais, existem evidências que apontam progressos em criatividade, resolução de problemas, interações sociais, autoestima, autoconhecimento, inclusão e respeito à diversidade.

---

<sup>1</sup> Diretora de Escola no município de Mauá-SP; Mestre em Arte e Educação pela UNESP, Especializações na área da educação: FAFE-USP, UnB, UFF, PUC, UNIP e CEUCLAR, Pedagogia graduada pela USP. [virginiamarcondes@gmail.com](mailto:virginiamarcondes@gmail.com)

No cotidiano, alguns educadores e docentes tendem a tratar a arte e a música como elementos complementares às outras atividades que planejam, em vez de valorizá-las como práticas que possuem valor intrínseco. Além disso, muitos ignoram a possibilidade de a arte e a música serem disciplinas independentes, em meio a uma variedade tão ampla de metodologias disponíveis.

Portanto, neste capítulo apresento a oportunidade de refletir sobre essa temática, por meio de uma análise bibliográfica, na clara tentativa de integrar a prática à realidade das escolas, com sugestões que podem ser facilmente implantadas, proporcionando experiências estruturadas em termos de desenvolvimento integral e holístico.

## **Benefícios da Arte e da Música**

Pelas razões descritas neste capítulo, proponho uma reflexão, um convite ao diálogo com o leitor, sobre como a infância e a juventude se beneficiam quando, a arte, de forma geral e a música, em particular, são intencionalmente incorporadas ao desenvolvimento e à formação humana, com ênfase ao desenvolvimento integral e à constituição dos indivíduos, principalmente quando refletimos, como a arte, assim como a música percorrem os caminhos da sensibilidade e da lógica, e também dos sentimentos, tal qual os da objetividade direta, resultando em uma compreensão completa do ser humano. Dessa forma, não se separando, por exemplo, em cabeça / corpo, emoção / razão, ou lógica / sentimento.

A humanidade utiliza a arte para expressar, se comunicar, se posicionar e até mesmo desafiar limites, por que não? Assim, essa busca é um movimento contínuo e incessante, totalmente essencial para a natureza humana.

Desde a pré-história, como demonstram as pinturas nas cavernas, ou a arte rupestre, como os primeiros indícios de manifestações artísticas da humanidade, até os dias atuais, a arte

satisfaz a necessidade de criar e de expressar-se ao longo do tempo. Dessa forma, isso favorece na conexão com os indivíduos. Assim, tanto a arte quanto a música atuam como uma forma de comunicação. Elas servem para nos comunicarmos, para construir laços, para juntar pessoas, mas também podem promover divisões, já que cada um reage de um jeito ao que recebe, seja concordando, discordando ou simplesmente expressando o que sente. Por todas essas razões, afirmamos que a arte é essencial para aquisição de novos conhecimentos, potencializar nossas habilidades e aprimorar nossas competências, principalmente aquelas relacionadas às emoções e interações sociais.

As manifestações artísticas e sonoras criam seus próprios conteúdos; ou seja, ao expressar e comunicar, a arte produz resultados, que são os produtos consequentes desse meio, as criações artísticas. Assim, o processo é estabelecido e a comunicação na arte e na música cria e constrói seus próprios objetos.

Essa visão da arte e da música que reconhece a criação como forma de expressão, que estabelece um diálogo enquanto produz, está em sintonia com a visão sociointeracionista, com a postura reflexiva e pós-crítica da educação por oposição ao ensino linear, reprodutivista e tecnicista, que rompe, isola, separa e exclui. Assim, Vygotsky (1998) nos aponta a ideia de uma educação integral, conforme estabelecido nas diretrizes educacionais, que entendem o estudante como um sujeito ativo, envolvido no processo de aprendizado, e por isso deve ser considerado de maneira holística, como um ser social, político e incompleto (Freire, 2004). Dessa forma, cabe ao educando estabelecer relações, fazer leituras de mundo, construir e reconstruir emoções, sentimentos e diálogos.

É preciso tratar também do ordenamento legal e curricular, que destaca a arte nas suas quatro linguagens, que são: artes visuais, dança, teatro e música.

Cada uma dessas formas possuem suas próprias peculiaridades, aspectos distintos e igualmente relevantes para a temática. Nesse contexto, observamos a Lei Federal nº11.769, de 2008 (Brasil, 2008) que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (Brasil, 1996) para estabelecer a exigência do ensino de música na educação básica. É um fato reconhecido e aceito sobre a relevância da música no aprendizado, nas atividades lúdicas e seu impacto positivo no desenvolvimento tanto cognitivo quanto socioemocional. Assim sendo, a proposta do debate é mostrar a conexão entre música e arte, uma linguagem universal, com o desenvolvimento integral de crianças e jovens.

Considerando a evolução do ser humano a partir do nascimento, constata-se que os períodos de maiores possibilidades de desenvolvimento são a infância e a juventude, exatamente por representarem grandes aprendizagens, transformações emocionais, sociais, físicas e cognitivas. Nesse sentido, vemos, na música e na arte, os poderosos instrumentos que viabilizam o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.

Pesquisadores, como Catterall (2012) mostram que a arte e a música estimulam áreas relacionadas tanto à linguagem quanto às emoções, abrangendo também a memória, além de habilidades motoras e raciocínio lógico e espacial. Estas pesquisas apoiam o que o senso comum percebe de maneira intuitiva. Há praticamente um consenso entre mães, avós e cuidadores de bebês e crianças, que se observa a introdução natural do mundo musical ao ninar os pequenos, cantando para "tranquilizar", apresentando as cirandas e cantigas de roda durante as brincadeiras, além das músicas que são cantadas e tocadas por jovens em eventos e celebrações. Também é notável que, nesse período do desenvolvimento humano, há muita criatividade e liberdade de expressão, sem as restrições que a vida adulta impõe.

Arte e música representam formas de comunicação universal que estão presentes em quaisquer culturas e gerações e, como vimos acima, geram impacto no desenvolvimento humano de maneira profunda e positiva. Nesse sentido, fica evidente a importância científica e social, assim como a possibilidade de incluir arte e música na rotina de crianças e jovens.

A arte e a música preenchem o papel de protagonistas quando tratamos da formação de identidade das pessoas, especialmente na

constituição de relações intra e interpessoais. A construção da identidade do ser humano ocorre nos primeiros anos de vida, dentro do núcleo familiar, assim como no ambiente escolar. E cabe à escola, proporcionar atividades que estabeleçam conexões, colaboração, trabalho em grupo e interações. Em resumo, a escola deve proporcionar atividades que incentivem e ajudem crianças e adolescentes a aprimorar suas competências sociais, incluindo experiências das várias maneiras de expressão cultural.

Nessa perspectiva, é na escola que arte e música adquirem feições próprias e são extremamente úteis ao processo de ensino e aprendizagem, pois, são utilizadas como utensílios que agregam e conduzem a outros objetivos, ampliando o leque de atuação e de superação de possíveis objetivos imediatos.

A arte pode ser vista como uma forma de manifestação que guia crianças e jovens no crescimento da criatividade e da imaginação. Por intermédio de atividades como pintura, desenhos, brincadeiras de imaginação, atividades teatrais e de faz de conta, danças tradicionais e diversas outras. Crianças e adolescentes podem expressar pensamentos, emoções, sentimentos e vivências.

O exercício da arte ainda revela os benefícios em termos do desempenho cognitivo positivo, incluindo o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas. Segundo Catterall (2012), estudantes de diversas idades, mais envolvidos em atividades artísticas variadas, têm desempenho acadêmico superior em comparação com aqueles que não têm, por exemplo, a oportunidade de participar desse tipo de prática.

A arte e a música também promovem o desenvolvimento de diversas habilidades, especialmente as sensoriais, como habilidades motoras (tanto finas quanto grossas), equilíbrio, memórias (imediatas, de médio e longo prazo), coordenação, entre outras. Quando se sugere a exploração de diversos tipos de materiais, texturas e atividades como pintura, teatrinho, cirandas, atividades de roda, danças, brincadeiras, jogos, ilustrações, argila, massinha, manuseio e criação de instrumentos musicais, objetos sonoros, bandinhas e outras, os estudantes desenvolvem habilidades

manuais, coordenação motora fina e grossa, além de outras competências essenciais para o desempenho de futuras atividades que refletem diretamente no processo de aquisição da leitura e da escrita durante a alfabetização, por meio da capacidade de prever o que vem a seguir, utilizando memórias, relações, comparações, observações detalhadas, escuta atenta, silêncio, pausas, e, finalmente, habilidades de comunicação e expressão, que são cruciais para o desenvolvimento integral na infância e adolescência.

Eisner (1995), em termos do ensino de arte, julga que o processo de aprendizagem em arte e música é o aspecto mais importante do que o próprio conteúdo de arte e música, ou seja, o valor está no percurso, no durante, no caminho. O referido autor entende que a concepção do ensino de arte deve estar pautada nas artes plásticas e apresentar objetivos claros e específicos.

Em contrapartida, Ana Mae Barbosa (2002) desenvolve para a realidade educacional brasileira a Proposta Triangular, na qual a arte vai além de uma simples atividade a ser realizada nas escolas, mas como algo crucial para o desenvolvimento integral da infância e juventude. A Proposta Triangular, para o ensino de arte, tem três aspectos relevantes: o fazer, a leitura e a história. Ou seja, o fazer em termos de recriação, de releitura; a leitura enquanto fruição, deleite, aproveitar a obra de arte e a história em termos de contextualização, de entender o contexto do artista, sua vida, o momento histórico, social e político da criação, enfim, as circunstâncias que oportunizaram aquela obra.

Para Ana Mae a arte vai além de ser uma prática criativa; é um convite ao raciocínio lógico matemático e espacial, além de favorecer o desenvolvimento socioemocional, exercidos num lugar que gera pertencimento ao estudante, porque é cultural, é datada, é histórica. À medida que os processos educacionais dão espaço para o exercício da arte e da música, estimula-se a criatividade, a inventividade, a imaginação, características estas que habilitam crianças e jovens a reconhecerem suas emoções e a estruturarem suas ideias.

Quando há criação e desenvolvimento artístico e musical, proporciona-se a oportunidade de reflexão, uma visão mais crítica e bem mais criteriosa. Assim, elementos essenciais para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da cognição passam a agregar às crianças e jovens.

Conforme indica Ana Mae (2002), as práticas artísticas podem ser exercícios gregários, na medida que promovem a inclusão e a diversidade, já que a arte pode unir diferentes culturas, o que pressupõe respeito e empatia. Dessa forma, por meio da arte, a infância e a juventude têm a oportunidade de organizar trabalhos em equipe, desenvolvendo a colaboração, aprendendo a valorizar as diferenças, em um ambiente de convivência e troca de saberes.

Todo esse entendimento sobre a inclusão da arte e da música nas escolas tem sido tema de pesquisa e estudo nos dias atuais, de modo a elevar o trabalho desenvolvido no cotidiano das escolas a outros patamares, especialmente no que se refere à imaginação.

Com base nessa visão e considerando a arte e a música como conteúdos escolares, a proposta apresentada aqui, é integrar a linguagem artística e musical ao currículo escolar. Isso deverá ser feito não por meio de um conteúdo obrigatório e impositivo, mas sim por meio de um projeto que inclua práticas lúdicas, proporcionando autoconhecimento e a construção de uma autoestima elevada e positiva.

Conforme mencionado anteriormente, a Proposta Triangular de Ana Mae é relevante ao considerar o papel da arte na constituição do ser, ou seja, na construção de identidade, uma vez que é por meio da criação e do fazer artísticos que se desenvolve a identidade dos indivíduos.

A arte e a música fazem parte da humanidade, presentes em uma ampla variedade de culturas, permitindo que crianças e jovens de diferentes origens sociais, econômicas e culturais compartilhem experiências, socializem, ensinem e aprendam uns com os outros. A reflexão deve estar baseada em projetos e estratégias que envolvam infância e juventude, além de considerar as práticas

artísticas, que precisam ser vistas como instrumentos essenciais para o desenvolvimento abrangente e eficiente dos estudantes.

A música é uma linguagem artística universal, como já mencionado, e tem sido foco e meta de várias iniciativas, especialmente a educacional, que abrange a neurociência e até a psicologia. Dado que o papel social da música é bastante relevante na formação e no desenvolvimento humano, é fundamental levar em conta a estrutura do indivíduo e a construção de relacionamentos.

As escolas não precisam fazer propostas extraordinárias ou de alta complexidade, mas, ao implementar programas que considerem a música uma parte constante ou que apresente diferentes recursos musicais, torna-se viável promover a aprendizagem e a prática musical.

Como linguagem artística, a música estimula o desenvolvimento cerebral desde os primeiros anos de vida. Se considerarmos a construção de objetos sonoros, instrumentos musicais ou mesmo bandinhas, estamos entendendo a música como possibilidade de desenvolvimento de habilidades como: ritmo, melodia, harmonia, coordenação motora, memória, em suma, processos cognitivos fundamentais para o pleno desenvolvimento intelectual.

Os elementos emocionais são enriquecidos pela música, que funciona como um meio de manifestação afetiva, permitindo que a infância e a juventude compartilhem seus sentimentos, emoções e fortaleçam uma autoestima mais elevada. Não obstante, envolver-se em grupos, seja em de bandinhas, cirandas, rodas de brincadeiras, rodas de músicas, corais e outras atividades semelhantes, faz com que crianças e jovens processem sentimentos, desenvolvam o respeito, a empatia, aprendam a trabalhar em equipe para alcançar metas compartilhadas. Dessa forma, eles aprimoram competências que serão essenciais durante toda a sua vida e em diversas situações.

Os benefícios da música para a infância e a juventude vão muito além de tocar ou de ouvir um instrumento musical. Em

última análise, o que se discute até aqui, é um suporte para o desenvolvimento que abrange o aspecto cognitivo, a memória, o raciocínio lógico e espacial, mas também o emocional, o social e o cultural.

Portanto, o espaço para a música necessita se expandir, ir além de atividades isoladas. É necessário que haja uma presença ativa em ações intencionais na escola e na rotina diária, por meio da integração da música no ambiente escolar, promovendo atividades que envolvam a musicalidade, a utilização de sons, e realizando eventos, sejam eles específicos ou não. Isso deve garantir ambientes propícios à criação, nos quais crianças e jovens tenham a oportunidade de explorar sua criatividade e musicalidade, seja por meio da valorização, da fruição de diferentes estilos e gêneros musicais, instrumentos, cantigas, cantos, como uma forma de enriquecer a vivência que desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos mais plenos e aptos a enfrentar os desafios da vida, percebendo e reconhecendo a música como parte essencial na formação do ser, instrumentalizando e empoderando crianças e jovens, que transcenderão os limites da escola, expressando e evocando emoções, conexões e interações em experiências transformadoras.

A música colabora com o desenvolvimento da percepção auditiva, do ritmo, do movimento, auxilia no desenvolvimento da linguagem, ajuda a ampliar o vocabulário, contribui para a melhoria da pronúncia correta e da fluência verbal. É possível identificar crianças que ainda não se expressam oralmente, mas que “cantam”. O mesmo se aplica a jovens que cantam em idiomas estrangeiros, que ainda não dominam. Em outras palavras, a música rompe barreiras e desenvolve competências que ainda não foram totalmente adquiridas, favorecendo significativamente o processo de aprendizado.

Além disso, a música contribui para o aprendizado de matemática e do raciocínio lógico e espacial. É amplamente reconhecido que estudantes de música têm desempenho melhor nessas áreas do conhecimento.

Conforme explicamos, a exposição à arte e à música estimulam a criatividade, melhoram o desempenho cognitivo e fortalecem as conexões socioemocionais. Dessa maneira, as artes são fundamentais para a formação de indivíduos mais plenos, alegres e mais realizados em suas vidas. A possibilidade de expressão artística contribui para que crianças e jovens consigam administrar as emoções, de modo a reduzir significativamente situações de insegurança, receios e medos, atenuando o estresse e a ansiedade, colaborando, desta forma, para aumentar a autoestima e a segurança própria.

O desenvolvimento de habilidades artísticas e musicais aumenta a autoconfiança das crianças, incentivando a superação de desafios e o reconhecimento de suas próprias capacidades. Por exemplo, crianças e jovens que participam de corais, de apresentações musicais ou mostras e exposições de artes, têm uma capacidade aprimorada de gerenciar suas emoções, desenvolvem relações de empatia, de colaboração e especialmente habilidades de comunicação. Além disso, a aprendizagem de instrumentos musicais ou a aprendizagem de diferentes técnicas artísticas, requer progressos e aperfeiçoamento constantes, o que implica em comprometimento, metas, autodisciplina, paciência e foco.

Assim, trabalhar em equipe, seja na criação de objetos sonoros, instrumentos musicais, como uma bandinha, um coral ou um jogo de faz de conta, ou mesmo em uma peça teatral, proporciona uma percepção acerca da importância da colaboração e do respeito ao outro, exigindo uma interação social que seja relevante. No mesmo sentido, exposições ou ainda mostras escolares e apresentações artísticas, incentivam a expressividade e a desenvoltura, auxiliando no desenvolvimento da comunicação interpessoal. A Arte e a música integram infâncias e juventudes de diferentes culturas e contextos sociais, o que promove a diversidade cultural e a inclusão. Portanto, a prática regular da música e das artes exige responsabilidade, comprometimento e organização, que são fundamentais para o crescimento pessoal e integral.

Espaços que valorizam a arte e a música têm papel importante na formação e na constituição de crianças e jovens. Dessa forma, pode-se oferecer a possibilidade de experiências transformadoras, seja por intermédio de oficinas de artes visuais, oficinas de músicas, saraus, teatro, faz de conta, grupos de danças, corais, entre outras ferramentas poderosas que transformam vidas, colaborando para a construção de um mundo mais humano, promovendo empatia e felicidade.

De acordo com Ana Mae (2002), a arte deve estar integrada às práticas pedagógicas, em um movimento no qual os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e envolvente, em que a infância e a juventude sintam-se motivados a participar desse processo educativo, promovendo grandes transformações.

Marcondes (2012) afirma que a proposta de Ana Mae (2002) é um convite a entender a arte como um elemento vital no desenvolvimento humano, principalmente se a intenção é oferecer uma educação integral para crianças e jovens, que necessitam de experiências artísticas e constituidoras de pessoas criativas, críticas e sensíveis, capacitando-as a realizar mudanças e a enfrentar os desafios da vida.

Ao discutirmos sobre a arte e a música, estamos nos referindo também à capacidade de percepção, de sensibilidade e de imaginação, aspectos que precisam ser desenvolvidos no educando de forma integral. É fundamental que os estudantes adquiram muito mais que algumas habilidades artísticas, ou aprendam um número limitado de músicas. É igualmente importante que eles se familiarizem com valores, sobre as qualidades, sobre as características de obras de referência. Nesse sentido, é papel da escola desenvolver um repertório diverso aos estudantes, desde os primeiros anos da educação infantil.

Como mencionado, cabe à escola um importante papel social, que consiste em oferecer a crianças e adolescentes ferramentas que os ajudem a identificar os valores da comunidade. Esta é uma forma de valorizar a arte e a música não somente enquanto

produção artística, mas principalmente como veículos de informações culturais, históricas e sociais.

### **Considerações Finais**

É possível observar que, por meio da arte e da música, o maior benefício para o desenvolvimento da infância e da juventude, está em ir além de práticas escolares que são de conteúdo linear e técnico-científico e perceber oportunidades de novas narrativas e representações que conduzem a percepções e compreensões de si mesmos, dos outros e de diferentes culturas. Constata-se, portanto, o avanço da criatividade, da imaginação, do pensamento, da crítica, da sensibilidade, do pensamento lógico-matemático, do autoconhecimento, da comunicação, do conhecimento e da identificação de emoções e sentimentos.

A arte e a música proporcionam uma trajetória processual, a partir das quais o resultado final é menos importante que o percurso, tornando o processo uma intencionalidade pautada no sentir, na expressão, na comunicação, na contextualização, enfim, um caminho que proporciona desenvolvimentos individuais e coletivos.

Nesse sentido, não podemos deixar de citar o protagonismo dos professores e educadores, pois são os agentes viabilizadores das ações intencionais nas escolas. Assim, integrando arte e música ao dia a dia, no ambiente escolar, os professores tornam o aprendizado mais rico e a experiência das crianças e jovens mais aberta e livre, de forma respeitosa e inclusiva.

A contribuição que aqui fica é a reflexão e o convite a pensarmos sobre as possibilidades da arte e da música para além de uma pseudo utilização dessas linguagens na escolarização formal. O maior mote podemos identificar nos benefícios que agregam à formação integral e holística da infância e juventude. Afinal de contas, tanto a arte, quanto a música somam, acrescentam e valorizam as origens, a diversidade, as diferentes culturas, além de oportunizarem experiências e ganhos ímpares, contribuindo enormemente com a constituição do ser, ou seja, abre-se a chance de se constituir grandes

e positivos resultados na aprendizagem, na condição emocional, nas competências sociointeracionistas e cognitivas.

## Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Arte educação no Brasil**. 5ª ed., São Paulo: Ed. Perspectiva S.A., 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2/2017**, de 22 de dezembro de 2017. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 06 set. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal nº 9394/96. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 06 set. 2025.

BRASIL. Lei Nº 11.769, de 2008, **altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm) Acesso em: 06 set. 2025.

CATTERALL, J. S., DUMAIS, S. A., and HAMPDEN-THOMPSON, G.. **The arts and achievement in at-risk youth : findings from four longitudinal studies**. 2012. Disponível em: <https://www.arts.gov/sites/default/files/Arts-At-Risk-Youth.pdf> Acesso em: 09 jul. 2025.

EISNER, Elliot W. **Educar la visión artística**. Barcelona: Ed. Paidós, 1995

FISCHER, Ernest. **A necessidade da Arte**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara / Koogan, 1987.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**. 5ª ed., (Coleção questões da nossa época), São Paulo: Cortez, 2001.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1983.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

MACHADO, José Henrique Rodrigues. **Artes visuais como mecanismo de construção educacional** REVISTA CADERNO PEDAGÓGICO – Studies Publicações e Editora Ltda., Curitiba, v.21, n.9, p. 01-17. 2024.

MARCONDES, Virgínia Vieira. **Políticas públicas**: o ensino de arte na educação básica. 2012. 142 f. DISSERTAÇÃO (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2012.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

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

# A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA ESCOLA: IDENTIDADE, EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Wagner Cipriano Araujo<sup>1</sup>

## Introdução

A construção dos saberes docentes é um processo complexo e contínuo, que não pode ser definido e compreendido se olharmos uma única experiência isolada. Diante do quadro contemporâneo em que se encontra a educação, há uma demanda urgente para que se compreenda de modo claro e direto como saberes tão complexos e especializados se fundem e apresentam como produto o próprio ser existencial da educação.

Para além da formação da identidade do sujeito em suas múltiplas facetas, também é preciso avaliar que não há possibilidade individualista e isolada de crescimento e

---

<sup>1</sup> Educador com sólida formação acadêmica, licenciado em Filosofia e Pedagogia e bacharel em Teologia. Mestre em Filosofia pela PUC-SP, possui mais de 20 anos de experiência no ensino básico e superior, atuando em instituições como: Governo do Estado e São Paulo, Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU, Universidade do Grande ABC – UNIABC, nas áreas de Filosofia, Ética e Fundamentos da Educação. Ao longo de sua trajetória no serviço público, exerceu cargos de liderança educacional, incluindo Supervisor de Ensino, Coordenador Geral de Educação Básica e Secretário Municipal de Educação do Município de Mauá/SP, destacando-se pela elaboração de políticas públicas, gestão pedagógica e enfrentamento de desafios estruturais. Além disso, é autor do livro *Tempos de consultor educacional*, tendo desenvolvido formações para professores e gestores escolares em cerca de 100 municípios e em diversas escolas privadas. Como coautor do projeto *Academia de Pais*, contribui para a formação humana das famílias, o fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade, a promoção da saúde mental e a construção de ambientes escolares mais integrados. Seu trabalho é marcado pelo compromisso com a formação crítica, a ética profissional e a valorização da educação pública de qualidade.

aperfeiçoamento do magistério, sem que se compreenda o impacto da formação coletiva em serviço.

No Brasil é muito comum pensar a formação docente como um espaço materialmente isolado das políticas públicas, ou seja, há uma tentação enorme em se compreender que projetos que envolvem realinhamento estrutural e intelectual das redes, não devem obrigatoriamente dialogar com os espaços formativos e de construção da identidade dos docentes, a tal ponto de que ao executar ações como reformas de escolas, compra de equipamentos e mobiliário escolar, o pedagógico é ignorado, tanto na construção das atas licitatórias, quando no desconhecimento que de fato é material pedagógico dentro de uma escola em um determinado seguimentos.

Este ignorar proposital do olhar docente sobre o entorno escolar se reflete inclusive nos órgãos de fiscalização. O Tribunal de Contas do estado de São Paulo, costuma glosar em suas avaliações sobre os investimentos mínimos em educação gastos com compra de utensílios para a alimentação das crianças em creches, sem reconhecer que para crianças muito pequenas, o uso de garfo e colher se constitui ação pedagógica, transformando, portanto, estes utensílios em instrumentos de ação do ensino.

Tomando a urgência de pensar a formação da identidade docente e de seus saberes nos espaços formativos coletivos, o presente capítulo tem como objetivo refletir sobre os saberes docentes, sua constituição e sua articulação com a formação profissional, com base nos estudos de Maurice Tardif.

Por razões didáticas, este capítulo será dividido em dois momentos. Na primeira parte, o texto busca fundamentar a construção dos saberes docentes e de sua identidade. Como base e referência teórica, a fundamentação será pautada nos estudos de Maurice Tardif, abordando os tipos de saberes que compõem a prática docente e os desafios que se colocam à formação e à profissionalização do magistério. Em seguida, apresenta-se uma reflexão sobre os desafios dos horários de formação pedagógicas nas redes de ensino, assim como, algumas sugestões de uma

retomada efetiva do papel formativo dos espaços coletivos de discussão na escola.

## **1. A identidade do saber docente: algumas aproximações**

Em um conjunto social em que estamos diante de um estágio de avanço no que chamamos de capacidade generativa e produtiva dos saberes, com o avanço das ferramentas de inteligência artificial, assim como, da mega globalização do que sabemos por meio das ferramentas de comunicação instantânea, cabe a nós perguntar o que de fato ainda faz sentido ser ensinado e aprendido.

Os aprendizes do futuro não estarão mais presos a currículos rígidos, mas navegarão em hipertextos de saberes, construindo trajetórias pessoais de formação. Cada um poderá inventar seu percurso, sua rede de referências, selecionar suas fontes, confrontar pontos de vista distintos e se envolver ativamente no processo de construção do conhecimento. A educação, assim, deixa de ser um processo de transmissão vertical e homogêneo e passa a ser um espaço de colaboração, de diálogo e de construção coletiva. O saber, nesse novo contexto, é mais um fluxo do que um estoque, mais um processo do que um produto acabado. Aprender se torna explorar, conectar, reinterpretar. Os papéis tradicionais de aluno e professor se transformam: ambos passam a ser navegadores e coautores de sentido em uma cartografia dinâmica do conhecimento. O ambiente digital não substitui o humano, mas amplia as possibilidades de expressão, de comunicação e de aprendizagem.<sup>2</sup>

A luta entre o que se ensinar as novas gerações e o modo de se ensinar, não constitui um debate novo na história da humanidade, nem tão pouco, para a pesquisa educacional em seu conjunto, porém, queremos aqui mergulhar em um universo pouco explorado até então, que está presente na constituição dos saberes de quem ensina esses grupos diante das diversas realidades do tempo: o professor.

Entre o intervalo de quem educa e quem é educado, está a figura do professor, assim como aponta Tardif, em sua obra

---

<sup>2</sup> LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 1993. p. 157.

*"Saberes docentes e formação profissional"* , e nesta articulação entre saberes humanos e formas de ensino, existe um saber especializado e todo próprio, que não se define como um mero reproduzidor de saberes alheios, afirma o autor:

Parece banal, mas um professor é antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros. No entanto, como tentaremos demonstrar, essa banalidade se transformar em interrogação e em problema a partir do momento em que é preciso especificar a natureza das relações que os professores do ensino fundamental e médio estabelecem com os saberes, assim como a natureza dos saberes desses mesmos professores.<sup>3</sup>

Se tomarmos a ideia de saber social como um conjunto de saberes que formam uma sociedade e isolarmos esses saberes na sua forma de comunicação as novas gerações, chamando esse movimento de educação, nos deparamos com um universo imenso de reflexões sobre como essa transposição entre o que a humanidade produz e o como de fato ela consegue sistematizar esse saber e assim ensinar.

Esse *"terceiro saber"*, reservado a quem ensina, abre espaço para duas perguntas que por vezes parecem ser retóricas, mas que carregam também uma verdade questionadora: o que os professores sabem exatamente e como esses saberes se formam?

Essas duas perguntas não possuem uma resposta fácil, e a contar pelo estado da arte da pesquisa educacional no Brasil, não parecem, com raras exceções, apresentar estudos que iluminem essas questões e apresentem caminhos para solucionar pontos delicados, mas aqui de forma breve, vamos buscar enfrentar a questão do saber docente e do impacto direto das experiências das políticas públicas na formação da identidade do professor.

---

<sup>3</sup> TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 9ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 32.

## 1.1. O Saber docente como saber especializado e socialmente construído

O desafio de se pensar a ação docente para além do que materialmente se construiu ao longo da história, e que em nossos dias volta com força total, na tentativa de transformar o professor em um mero reproduzidor de saberes alheios aos seus, nos direciona a pensar o que de fato faz o professor, como ele mobiliza o que sabe e faz com que esses saberes se convertam em outros saberes formativos para os alunos em formação.

Para além da reprodução de um saber produzido por terceiros e repassado por quem ensina, o professor é aquele que usa o que sabe como mola propulsora para ensinar, não sendo suficiente para ele, apenas compreender o que uma apostila diz, mas somar a aquele conhecimento ao que ele construiu em si mesmo.

(...) O saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experiências(...) que embora os seus saberes ocupem uma posição estratégica entre saberes sociais, o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite(...).<sup>4</sup>

Temos, portanto, dois elementos para um trabalho mais aprofundado. O primeiro é o reconhecimento que este saber que chamamos de docente não são homogêneos, tão pouco originários de uma única fonte, eles são o produto de um longo processo, sendo construídos na intersecção entre a formação inicial, a experiência profissional e o cotidiano escolar. O segundo é que mesmo diante de um saber plural, estratégico e de suma importância para a evolução de uma sociedade como um todo, este é um saber altamente desvalorizado pelo todo social.

Tomemos a primeira compreensão sobre os saberes docentes como ponto de partida. A relação entre os saberes e o conjunto

---

<sup>4</sup> Idem. p. 33.

social não é tema novo na história humana. A cultura grega, berço da civilização ocidental, talvez tenha sido a civilização que melhor documenta essa fusão, naquele espaço social, pensar a educação de um cidadão não era pensar em termo utilitaristas e nem muito menos instrumentalizar o seu saber para um uso produtivo, educar no referencial grego é o que se aproxima de uma relação integral, um projeto que mistura o que o sujeito é, com aquilo que precisamos ser a nível social, nos dizeres de Werner Jaeger em sua obra prima de mesmo título, trata-se de pensar em uma Paideia, uma espécie de dimensão universal e formadora dos saberes.

A Paideia grega é, antes de tudo, uma ideia. Ela representa o esforço consciente de moldar o ser humano em função de um ideal. Não se trata apenas de transmitir conhecimentos ou técnicas, mas de formar o caráter, o espírito e a sensibilidade do indivíduo segundo uma imagem cultural e ética partilhada. Essa formação é, ao mesmo tempo, pessoal e social, pois cada cidadão educado é também parte do corpo político da pólis. A educação grega, nesse sentido, é a busca de um ideal de humanidade, uma formação que une o que o homem é ao que ele deve ser<sup>5</sup>.

Esta perspectiva unificada de formação, que mistura em meio a um processo cultural aquilo que somos com aquilo que a sociedade almeja, desapareceu ao longo da evolução de novas formas de produzir e acumular o conhecimento. A revolução industrial e o avanço revolucionário das formas produtivas em massa e do espírito fabril como referência de produção do saber enquanto um elemento pragmático e que atende uma necessidade ligada a produção de riqueza, deu a sociedade um novo tom sobre como organização a produção da sua educação, o professor Boaventura de Sousa Santos com muita lucidez descreve este processo:

A modernidade ocidental concebeu o conhecimento científico como o único saber verdadeiro e, em consequência, promoveu a desqualificação de outros

---

<sup>5</sup> JAEGER, Werner. Paideia: a formação do homem grego. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. v. 1, p. 18.

saberes, em especial os saberes práticos, populares e tradicionais. A escola moderna nasce como instrumento de reprodução social e como forma de disciplinar corpos e mentes para o trabalho industrial, fragmentando o saber e desarticulando o conhecimento da vida. O modelo de escola industrial transformou a educação em treinamento, e o aluno em operário do saber. Esta lógica produtivista desconectou o processo educativo da formação integral do sujeito<sup>6</sup>.

Em busca de uma ruptura destes processos que relacionam os saberes apenas aos fundamentos e objetivos produtivos, cabe reconhecer que ao se falar de saberes docentes, não estávamos falando apenas de um conjunto de saberes que somados historicamente, são aprendidos e depois reproduzidos a outros, pelo contrário, sua prática de ação envolve uma relação entre vários saberes, que unidos para cumprir a um mesmo objetivo são organizados e sistematizados para que possam fazer sentido aqueles que com ele possuem contato, assim afirma Tardif:

Entretanto, a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente como um saber plural, formado pelo amalgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (...)<sup>7</sup>

Por fim, cabe a nós agora destacar quais são os saberes docentes e como eles se unificam para a formação de uma só identidade de ação do professor.

## 1.2. Saberes da formação profissional

Os chamados saberes da formação profissional, podemos aqui destacar e entender como os oriundos e transmitidos pelas instituições de formação de professores, no caso do Brasil, hoje, esse

---

<sup>6</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000. p. 64.

<sup>7</sup> TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 9<sup>o</sup>. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 36.

saber é majoritariamente executado pelas faculdades relacionadas as licenciaturas, habilitações que quando concluídas dão o direito para que o sujeito lecione.

Esses saberes, que reúnem um conjunto amplo dos saberes que historicamente, ajudam a constituir um professor na prática, são alvo de estudo, pesquisa e ensino por parte das instituições de educação superior. Fazer com que novas gerações de professores tomem contato com esses saberes, constitui a ideia central das instituições de ensino atuais, retomando, salvaguardados as devidas proporções, as ambições de Comenius apresentava em sua “Didática Magna”<sup>8</sup> é de algum modo construir uma ciência que possa ensinar tudo a todos: “*Ensinar tudo a todos, integralmente, de modo seguro, rápido, agradável e eficaz: eis o nosso propósito.*”<sup>9</sup>

Entretanto, destaca Tardif, que o grande gargalo do ensino sobre a docência nas instituições de ensino superior está na forma com que se busca relacionar teoria e prática, vinculado a ação outros saberes. A prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ou seja, ela não se resume apenas a um conjunto de saberes organizados, sistematizados e encaixotados, que são transmitidos de forma neutra e desapaixonada como desejavam os positivistas.

O saber docente não é um saber escolar, científico ou técnico aplicado. É um saber prático, elaborado e utilizado pelos professores em suas atividades cotidianas nas escolas. Ele não se reduz às ciências da educação, nem às disciplinas acadêmicas, mas inclui saberes oriundos da experiência, da prática, das tradições profissionais, das interações no contexto escolar.<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> A Didática Magna tem como objetivo apresentar um método universal de ensino, baseado na natureza, acessível a todos — ricos e pobres, meninos e meninas — com clareza, ordem e prazer. Como um produto da reforma protestante, Comenius defende uma educação integral, gradual e acessível, inaugurando os princípios da pedagogia moderna.

<sup>9</sup> COMENIUS, João Amós. *Didática Magna*. São Paulo: Editora Nacional, 2004. p. 39.

<sup>10</sup> TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 9ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 36.

Quando pensamos a prática docente, estamos também discutindo e unindo a este debate um conjunto de saberes que dependem de uma construção ideológica somada a um posicionamento no mundo. O produto deste movimento se resume na soma de concepções, reflexões e posturas que organizam sistemas de ensino.

Mas a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes.<sup>11</sup>

A organização por parte da ciência da educação dos saberes em disciplinas é um movimento moderno e o ensino dentro das universidades na estrutura cartesiana de organizar os saberes, faz parte do conjunto de saberes especializados da própria ciência. Tal como, compreendemos que a ideia de saber curricular está contida dentro do que vamos chamar agora de saberes da experiência.

### 1.3. A prática como elemento definidor da ação docente

A soma na formação inicial dos professores entre os saberes da chamada formação profissional, ganha forma, voz e sentido, quando ele faz contato com a experiência prática e cotidiana da sala de aula, não há teoria cristalizada, tomada de verdades acadêmicas que resista a 45 minutos de aula em um sexto ano!

Como afirmava a professora e pesquisadora Bernadette Gatti a estrutura dos cursos universitários de formação de professores não conseguem dar conta de preparar de fato os candidatos ao magistério para que se deparem e enfrentem a realidade cotidiana de uma sala de aula:

---

<sup>11</sup> Idem, p. 37.

Conforme Gatti (2014), no Brasil os cursos de licenciatura têm denotado um quadro de isolamento entre si, em que no campo do currículo há uma escassez de discussão na qual 'segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar.<sup>12</sup>

Os cursos no Brasil, salvo raras exceções, carregam em seu bojo formativo a experiência de universidade ao modelo francês, pautado em uma sequência lógica de conhecimentos organizados por meio de disciplinas. Ao percorrer um conjunto de disciplinas, declara-se portanto, alguma apto ao magistério.

A grande questão em debate, passa pela não compreensão dos cursos de formação das realizadas dinâmicas de uma escola. A relação docência e escola não pode ser vista, pensada e ensinada de modo isolado. A relação da docência moderna é totalmente ligada a realidade da escola, seus desafios, confrontos e formas de organização:

Desde que a docência moderna existe, ela se realiza numa escola, ou seja, num lugar organizado, espacial e socialmente separado dos outros espaços da vida social e cotidiana. Ora, a escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. Como trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como trabalho dos professores é repartido e realizados(...)<sup>13</sup>

É na escola que a docência de fato se constrói, se efetiva e se aperfeiçoa. Um dos maiores choques de um professor em início de carreira é constatar que no primeiro dia de aula, a universidade lhe deu um volume de grandes saberes, mas não lhe ensinou a essência da profissão que é dar uma aula. O contato de primeira viagem com uma sala cheia de mentes a espera das suas reações e comandos

---

<sup>12</sup> GATTI, Bernardete A. *Formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas*. Revista USP, n. 100, p. 39.

<sup>13</sup> TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 36.

ainda é sem dúvida, o momento mais complexo dos primeiros passos de um professor.

É no espaço escolar que as coisas começam e vão se fazendo enquanto construção de um saber experiencial. Os saberes experienciais são, portanto, um conjunto de saberes adquiridos no âmbito da partida da profissão e que se somam aos saberes adquiridos na formação inicial, mas que, não estão vinculados diretamente a esses conhecimentos.

O trabalho docente não se realiza sobre matéria inerte nem sobre organismos vivos. O objeto de trabalho do professor é outro ser humano. Isso faz da docência uma atividade interativa por excelência, um trabalho feito com e sobre pessoas. Essa especificidade implica que a escola seja um espaço social organizado que molda as interações profissionais e a prática pedagógica. As estruturas escolares — administrativas, curriculares, temporais — definem como se distribui, supervisiona, organiza e realiza o trabalho docente.<sup>14</sup>

Os saberes experienciais, como afirma Tardif, não representa apenas mais um saber na soma dos conhecimentos que compõem o ser docente, mas se configuram em saberes que redefinem os modos de interpretação da realidade docente, em suma, são uma espécie de óculos com que os docentes passam a ver a sua ação prática e os resultados dessa ação em conexão com os seus alunos.

(...) Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhece-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.<sup>15</sup>

Como apontados por Tardif, essa cultura da ação docente é produzida pelo ambiente organizativo e social no qual os

---

<sup>14</sup> TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 8-11.

<sup>15</sup> Idem. *Saberes docentes e formação profissional*. 9<sup>o</sup>. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 49.

professores estão inseridos. A escola como espaço coletivo, é um espaço de produção de saberes, hábitos e codificações que induzem a modelação de comportamentos. Este “habitus”, produzido dentro da escola, na maior parte das vezes se converte em um estilo de ensino, que passa a ser transformado em uma verdade prática pela validação que recebe do cotidiano em que é aplicado, ou seja, passa a ser cultura docente aquilo que funciona ou funcionou nas atividades de ensino e aprendizagem dos alunos.

Sendo um espaço coletivo, a escola une esforços, soma “habitus” e práticas historicamente validadas, que por sua vez se disseminam no contato que os professores em formação (não mais inicial, mas continuada) possuem com elas. A ação docente não é apenas um exercício que se direciona a compreender um objeto, produzir algo, mas ela é um desdobramento de interações com outras pessoas, alunos, famílias, funcionários e principalmente outros professores.

Os saberes experienciais tem origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão. Isso significa que eles residem totalmente nas certezas subjetivas acumuladas individualmente ao longo da carreira? Não, pois essas certezas são partilhadas e partilháveis nas relações com os pares. (...)<sup>16</sup>

Essa concepção plural e dinâmica dos saberes docentes rompe codificações com a visão estática da profissão, que reduz o trabalho do professor à simples reprodução de conteúdo que por ele foram aprendidos no espaço tempo em que somou os outros saberes na sua formação inicial. O saber docente é fruto de uma construção histórica e social, sendo constantemente reconfigurado a partir das experiências vividas e dos contextos em que o docente está inserido.

Assim, a força do saber experiencial é uma soma plural de relações e interações, não apenas os movimentos de ordem pedagógica e que direcionam os saberes validados, mas, também um conjunto de somas sobre as experiências que o professor

---

<sup>16</sup> Idem. p. 52.

acumula dos contatos que possui com as políticas públicas que orientam o modus operandi da escola, como ela atua e se comporta.

O desafio que agora nos apresenta é compreender como a escola enquanto o espaço para a realização por excelência da docência, deve se converter em espaço formativo, local em que as práticas devem ser repensadas, revistas e realinhadas.

## **2. Os saberes experienciais e a formação nos horários coletivos de trabalho pedagógico: caminhos para um magistério forte e uma docência arrojada**

A formação de um magistério forte e de uma docência arrojada não pode prescindir da valorização dos saberes experienciais construídos no cotidiano escolar, entretanto, cabe aqui destacar como elemento primário, que a construção dos saberes experienciais são produto do contato coletivo, das trocas de experiência, dos acertos e fracassos que fazem parte da rotina do chão da escola.

A luta pela profissionalização do magistério no Brasil, passou por diversas fases e processos, desde o reconhecimento constitucional da educação como direito público subjetivo, dever do Estado, da família e da sociedade ao piso nacional docente. Entretanto, cabe destacar que uma das maiores conquistas históricas do magistério foram os espaços coletivos de formação, como os horários pedagógicos destinados à reflexão e ao planejamento colaborativo.

Mas hoje, o que se observa nas redes por todo o país, é a dificuldade latente e presente nas redes públicas e privadas de ensino, de dar a esses espaços o sentido e a produtividade para o qual eles foram historicamente pensando.

Saberes docentes são fruto como já dissemos, de um longo processo de construção, que encontra no espaço coletivo da escola o seu maior indutor. Essa construção de saberes se intensifica e se qualifica quando os professores têm acesso a espaços de diálogo,

troca e formação continuada, como os horários coletivos de trabalho pedagógico.

Esses espaços, porém, caminham para a extinção pela falta de sentido que as redes tem dado a ele. Em poucos momentos de contato direto, percebemos como esses espaços não encontram seus objetivos realizados e aqui gostaríamos de pensar sobre alguns fatores que nos parecem estar diretamente ligados a crise dos HTPC'S<sup>17</sup>.

Em primeiro, tomamos como ponto de partida a intensificação do trabalho docente, como ampliação de jornadas em diversos espaços escolares, que se somam também a um momento do modelo tecnocrático no qual a educação está inserida que alarga pelos momentos de discussão a presença burocrática dos meios de controle, planilhados ou por meio de relatórios que em sua maioria não alimentam bancos de dados e nem decisões concretas para melhora dos rumos da educação, como defende o professor Celso Vasconcelos, acabam sendo espaços para promoção de uma realidade no papel e que nada tem de encontro com a realidade:

Reuniões pedagógicas muitas vezes viram apenas 'reuniões administrativas', esvaziadas de sentido formativo e voltadas para o preenchimento de papéis, relatórios e exigências burocráticas que simulam uma realidade que, na prática, não existe.<sup>18</sup>

É de constatação geral que a sobrecarga de tarefas administrativas, burocratizadas e sem sentido, têm esvaziado o sentido formativo dos horários pedagógicos, ocupando com demandas alheias à formação um momento que deveria representar espaços para construção de saídas pedagógicas e aperfeiçoamento do saber docente, convertendo-o em reuniões operacionais ou meramente burocráticas.

---

<sup>17</sup> Horário de trabalho pedagógico coletivo na escola.

<sup>18</sup> VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2000. p. 114.

Também somamos a desconexão de objetivos concretos das reuniões pedagógicas, a extensa jornada docente, que quase nunca possui dedicação exclusiva a um único espaço.

Cabe aqui também, tomar nota da realidade crítica em que os responsáveis pela formação em serviço nos espaços escolares são escolhidos para a função, levando em conta critérios totalmente alheios a demanda do trabalho que estes profissionais vão enfrentar dentro da escola, além de não receber dos órgãos centrais nenhuma orientação, prática e direta para a condução da formação em serviço.

## 2.1. Formação em serviço e os caminhos para a excelência do saber docente

O que chamamos de formação em serviço é a articulação prática e direta dos saberes docentes em seu conjunto, com as realidades cotidianas dos grupos de educandos com o qual trabalhamos e somos desafiados pelas realidades geracionais que ali estão contidas.

Pensar os horários de trabalho coletivo pedagógico dentro das realidades escolares é defender que este momento deve ser pautado por uma da formação docente com a prática, buscando-se solucionar problemas da realidade. Fica evidente que para que este movimento ocorra, a primeira coisa a se compreender é que este momento tão vital para o desenvolvimento e os saberes dos professores, não pode ser tomado por uma passagem sem sentido de um acumulado de teoria estéril, que nada responde aos problemas e angústias cotidianas dos profissionais.

Abre-se neste momento a necessidade de afirmar que formação em serviço é um olhar coletivo para as experiências exitosas individuais, pautando questões concretas das defasagens das aprendizagens dos alunos, buscando orientar caminhos nas melhores práticas e assim achar saídas para vencer o atraso e as defasagens tão presentes nos ciclos de aprendizagem.

A reunião pedagógica não pode ser um momento de mera transmissão de informações ou de cumprimento de exigências burocráticas. Ela deve constituir-se em espaço privilegiado de formação em serviço, um tempo de reflexão crítica sobre a prática, de socialização de experiências bem-sucedidas, de identificação de dificuldades e busca conjunta de soluções. É nesse espaço coletivo que se constrói a identidade do grupo, o compromisso com os objetivos da escola e a autoria docente. A formação, portanto, acontece quando os professores se sentem sujeitos do processo e não apenas receptores de ordens externas.<sup>19</sup>

Nesse sentido, os horários coletivos não são momentos acessórios, mas sim estruturantes de uma profissionalização que reconhece o professor como sujeito reflexivo, produtor de saberes e agente transformador da realidade.

Em suma, não existe trabalho pedagógico coletivo sem que o centro de toda formação seja as defasagens de aprendizagens dos alunos e os caminhos que coletivamente os professores vão tomar para solucionar aqueles desafios. Longe que se pensa, o trabalho coletivo na escola não está reservado em nenhum momento a se reforçar defasagens gerais da formação inicial dos docentes em cursos universitários ruins, muito pelo contrário, outros espaços formativos devem ser reservados a isso, dentro ou fora da escola, mas o grande foco da atuação do horário coletivo de trabalho pedagógico é sem dúvida fortalecer as vivências experienciais dos docentes para que juntos encontrem soluções para os desafios de aprendizagem dos alunos.

É necessário garantir a proteção institucional desses momentos, destinando-os a processos formativos relevantes, baseados em problematizações concretas da prática e mediados por pares ou por formadores que compreendam a complexidade do trabalho docente e a formação dos seus saberes.

---

<sup>19</sup> Idem. p. 181.

## Considerações Finais

A formação docente, para ser efetiva e relevante, precisa ser pensada para além dos espaços formais da universidade. Ela se concretiza, se ressignifica e se aprofunda no cotidiano escolar, especialmente por meio dos saberes experienciais que os professores constroem nas interações vividas, nos desafios enfrentados e nas soluções coletivamente elaboradas. É nesse cenário que os horários coletivos de trabalho pedagógico se revelam como instâncias privilegiadas de reflexão, aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Contudo, a realidade contemporânea da educação, marcada pela intensificação do trabalho docente, pela tecnocratização das políticas educacionais e pela burocratização dos tempos escolares, tem ameaçado a essência desses espaços formativos. O esvaziamento do seu sentido pedagógico transforma momentos de potencial emancipador em práticas inócuas, voltadas mais à prestação de contas do que à formação de fato.

Assim, fortalecer os horários coletivos como espaços autênticos de formação é investir na qualificação da docência, na melhoria da aprendizagem e na construção de uma escola mais democrática, colaborativa e humana. Trata-se, em última instância, de devolver à escola seu papel originário de lugar de pensamento, de encontro e de invenção de futuros.

## Referências

COMENIUS, João Amos. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GATTI, Bernadete A. *Formação de professores: condições atuais e futuros desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

JAÉGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2000.

# EPISTEMOLOGIAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E DESAFIOS EMERGENTES

Maria José da Silva Morais<sup>1</sup>

## Introdução

A formação continuada de professores é um tema que tem se destacado nos debates da área educacional, justificada pela necessidade de preparar profissionais cada vez mais aptos a lidar com as demandas da realidade atual e com as incertezas que o contexto educativo impõe na dimensão do aprender e ensinar. Nesse sentido, observa-se que, desde o início do século XXI, o processo formativo promovido nas redes públicas estaduais e municipais de ensino vem se intensificando, com uma tendência crescente de ações formativas focadas na escola e em suas necessidades, reconhecendo-a como espaço privilegiado — embora não exclusivo — para o desenvolvimento da formação continuada docente (Gatti *et. al.*, 2019).

Mesmo com avanços significativos referentes à temática, persistem diversos desafios. Entre eles, destacam-se: (i) a falta de reconhecimento das especificidades do magistério em diferentes níveis de ensino; (ii) a dificuldade de compreender que formar professores é também formar trabalhadores profissionais; (iii) a fragmentação da formação, tanto dentro dos cursos quanto entre eles, com currículos fragilizados e estágios curriculares problemáticos; (iv) representações enraizadas em tradições

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação na Amazônia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Mestra em Educação (UFT). Atua como Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Mauá/SP. E-mail: mel.smassis@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5534393107386694>. OCID: <https://orcid.org/0000-0002-3579-570X>

culturais antigas, que já não respondem às exigências contemporâneas da sociedade e da educação; e (v) a necessidade de uma formação que promova a profissionalização docente e a construção de uma identidade profissional valorizada (Gatti, 2017).

Tais elementos evidenciam lacunas ainda presentes na formação docente, e que precisam ser superadas. Ensinar, como destaca Freire (1996), requer uma prática fundamentada na experiência — diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética — em que a boniteza esteja de mãos dadas com a decência e a seriedade. Compreender apenas os conteúdos de uma disciplina ou área do conhecimento não é suficiente diante da complexidade envolvida na preparação de profissionais para atuar na educação básica.

Diante desse cenário, esta pesquisa parte da necessidade de contextualizar a formação de professores no Brasil, refletindo sobre como esses processos podem contribuir para transformações nas práticas de ensinar e aprender. Sob essa ótica, compreender a educação na contemporaneidade, bem como apreender as questões que envolvem a formação e o trabalho docente, permitem perceber como tradição e mudança se entrecruzam, se tensionam ou se contrapõem, distinguindo padrões que se mantêm daqueles que sinalizam alterações significativas (Gatti *et al.*, 2019).

Nesse percurso, torna-se fundamental evidenciar a formação para a docência como espaço de busca por mudanças nas práticas educacionais, com vistas à renovação da aprendizagem das novas gerações. Essa transformação exige tomada de consciência, reflexão sobre a atualidade, integração de saberes, abertura ao novo e criatividade. Esses pressupostos podem contribuir para uma compreensão mais clara dos processos ligados à socialização, à educação e às perspectivas de futuro humano e social.

Assim, a docência demanda do professor um processo permanente de formação. Para Freire (1996), a dimensão pedagógica envolve a problematização dos fatos, rigor metodológico, curiosidade epistemológica, criticidade, respeito aos diferentes saberes, constante pesquisa, bem como a autonomia de

docentes e educandos. Além disso, requer a construção e reconstrução do saber, articulação de conhecimentos, sensibilidade e afetividade, elementos que se efetivam por meio de uma formação continuada crítica e reflexiva.

Apesar dos avanços nas políticas e práticas de formação docente, ainda prevalecem formatos que negligenciam o professor como sujeito ativo do próprio processo formativo. Considerando uma realidade educacional marcada pela complexidade, incerteza e pluralidade de saberes, torna-se urgente repensar as epistemologias que sustentam a formação continuada. Nesse contexto, emerge a seguinte questão: como as epistemologias da formação docente podem favorecer processos de autoformação crítica, reflexiva e transformadora, capazes de responder às múltiplas demandas da contemporaneidade? Diante dessa problemática, este artigo tem como objetivo analisar as epistemologias que fundamentam a formação continuada de professores, investigando os principais avanços e desafios contemporâneos, sob a perspectiva da autoformação e da complexidade dos processos educativos.

### **Epistemologias da formação: perspectivas ecoformativas**

A formação continuada de professores é um tema que tem diversificado seu conceito ao longo dos anos, conforme apontam os teóricos da área, uma vez que sua epistemologia avança em consonância com as transformações ocorridas na educação. Esse processo, por sua vez, desenvolve-se ao longo da vida, conforme disposto na Constituição Federal (CF), no artigo 206. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) configura-se como um dos marcos das reformas educacionais brasileiras. Essa legislação, ao implementar políticas educacionais no país, proporcionou diversas mudanças e reorganizações, especialmente no que se refere à formação inicial, à formação continuada e ao desenvolvimento profissional do professor.

Diante desse contexto, torna-se necessário o aprofundamento do processo formativo, visando à ressignificação da prática docente. De acordo com Torre (2012), a formação pode desenvolver a consciência tanto no aspecto pessoal quanto social de tudo aquilo que acontece com o sujeito. Essa formação precisa ser realizada com base em princípios de colaboração, criatividade, conhecimento curricular e enfrentamento diário das dificuldades e dos problemas.

Conforme previsto na Constituição Federal, Pineau (2003) defende que a formação continuada se configura como um processo vital e permanente, fundamentado no triângulo da vida — um percurso que atravessa toda a existência e articula, de forma indissociável, o eu, o outro e o meio ambiente. Essa proposta revela uma concepção de formação que considera a complexidade da existência humana, na qual o sujeito se forma na relação contínua com o mundo e com os outros.

Nessa perspectiva, Torre *et al* (2008, p. 21) compreendem a ecoformação como “uma maneira sintética, integradora e sustentável de entender a ação formativa, sempre em relação ao sujeito, à sociedade e à natureza”, evidenciando a interdependência entre os domínios pessoal, social e ecológico. Esse entendimento é aprofundado por Assis (2024), ao destacar que o ato formativo se concretiza na reflexão sobre as ações pedagógicas e na tomada de consciência sobre como transformá-las em novas formas de conhecimento, reforçando o caráter autorreflexivo e transformador da formação docente.

Outra dimensão destacada por Torre *et al.* (2008) refere-se à ecoformação, que se estrutura com base em quatro aspectos centrais: a) os vínculos interativos com o entorno social, pessoal e transpessoal; b) o desenvolvimento humano orientado pela e para a vida, contemplando todas as suas manifestações de forma sustentável; c) a perspectiva sistêmica e relacional, que permite compreender as aprendizagens como parte de redes interconectadas; e d) a flexibilidade e integração das aprendizagens, considerando a dimensão multissensorial, interdisciplinar e o potencial polinizador dos saberes. Essa

abordagem valoriza princípios e valores ambientais, reconhecendo a Terra como um ser vivo, no qual os elementos da natureza estão interligados e em constante convergência. A partir desse olhar, a figura abaixo sintetiza as inter-relações e a natureza sistêmica da ecoformação com base nos quatro aspectos centrais apontados por Torre *et al.* (2008):

Figura 1- Perspectivas interconectadas da ecoformação



Fonte: elaborada pela autora (2025) com base em Torre et al. (2008).

Para tanto, é urgente que as redes de ensino — federal, estadual e municipal — implementem ações que se configurem como um processo contínuo, dinâmico e auto-organizador, sustentado pela troca permanente entre o sujeito e seu meio, com vistas a criar, construir, compor, conceber e integrar.

E isto requer os marcos da formatividade, que Pineau (2003, p. 220) descreve “[...] ontologicamente como uma função permanente da evolução humana, função organizadora, pondo em conjunto – em forma, em ritmo – diferentes fontes de movimento”. O autor

propõe que a formação ocorra a partir de múltiplos centros, alternando-se segundo um movimento duplo de potencialização e ressignificação. Assim, caracteriza-se como as três dimensões formativas: si, os outros, as coisas, e o do movimento com dois regimes, ativo e contemplativo. A fixação dessa temporalidade é indispensável para que esses três movimentos formativos se realizem em sua multirreferencialidade, entendida como a articulação simultânea de diferentes centros de sentido e ação — o sujeito, o coletivo e o mundo material e simbólico — que, interligados, sustentam e enriquecem o processo formativo.

Nesse contexto, Galvani e Pineau (2012) chamam atenção para a disjunção entre a formação de professores e a experiência de vida, ressaltando que essa separação compromete a construção de um conhecimento pertinente à aprendizagem da condição humana e à compreensão da identidade terrena. Tal ruptura enfraquece as conexões entre os saberes e experiências oriundos das lutas sociopessoais pela vida e os conhecimentos e noções abstratas transmitidos institucionalmente. Segundo os autores, esses dois campos não apenas se encontram em um intervalo temporal restrito, mas também em permanente tensão. Longe de se fecundarem criativamente, acabam por se prejudicar, repelir e, por vezes, estrangular-se mutuamente.

Ainda persiste a dificuldade de articular as experiências de vida à formação docente, marcada pela influência do paradigma opositor disciplinar, que opera de modo dicotômico e hierárquico, separando vida e cognição, existência e essência, prática e teoria, bem como sujeito e objeto. A formação de professores, nesse contexto, permanece ancorada na ciência clássica, na qual a investigação científica se restringe ao ensino transmissivo e à prática aplicada. A pesquisa em foco propõe superar essa fragmentação ao integrar dimensões existenciais e epistemológicas, promovendo uma formação que articule saberes, experiências e contextos de forma transdisciplinar, favorecendo processos mais integrados e significativos de aprender e ensinar (Galvani; Pineau, 2012).

Behrens e Prigol (2024), ao compreenderem o professor como sujeito de sua formação, ressaltam que este confronta saberes, fazeres e experiências que, em um movimento recursivo, se reorganizam nas interações, ocorrendo em diferentes momentos e espaços, e relacionando novos conhecimentos para redirecionar a prática docente. A formação, portanto, não se limita ao estudo de procedimentos didático-pedagógicos, mas envolve também a aquisição de novas ideias e saberes sob uma perspectiva multidimensional, contemplando o desenvolvimento pessoal, a ampliação da sensibilidade e o reconhecimento de valores e atitudes que permitem ao professor relacionar-se melhor consigo, com os outros e com seu entorno.

As autoras ainda destacam os anseios vinculados à prática pedagógica e à transformação da ação docente, o que inclui a busca por novas técnicas, recursos didáticos e uso de tecnologias. No entanto, quando não há clareza na concepção que orienta essa ação, corre-se o risco de priorizar a técnica pela técnica e o procedimento pelo procedimento, esvaziando o sentido da prática pedagógica. Essa limitação contribui para que muitos docentes mantenham abordagens reducionistas e mecânicas em suas propostas. Por isso, torna-se indispensável que os processos formativos possibilitem a superação da simplificação e da fragmentação do conhecimento (Behrens; Prigol, 2024). Ainda que o contexto educacional seja marcado pela escassez de recursos e pela ausência de políticas públicas eficazes para assegurar melhores condições de trabalho, tais limitações não podem, na atualidade, justificar práticas pedagógicas que simplificam o conhecimento e ignoram a complexidade do ato educativo, mantendo a separação entre vida e cognição, sujeito e objeto, subjetividade e objetividade, emoção, espiritualidade e intuição.

Sob este olhar, Nóvoa (2017) compreende os docentes como sujeitos construtores de seu próprio processo formativo, que requer múltiplas iniciativas e experiências que possibilitem a busca por novos caminhos para a formação. Essa perspectiva centra-se na formação profissional, uma ideia aparentemente simples, mas que

define um rumo essencial para a formação docente: formar-se para uma profissão implica, simultaneamente, em formar-se formando. Essa concepção dialoga com Galvani (2002), que interpreta a autoformação como uma experiência pessoal, mas adverte que ela não se desenvolve de forma isolada. Ao contrário, junto à autonomia há uma dimensão de interdependência, na qual sujeito e objeto se influenciam mutuamente. Assim, a unidade nos processos formativos é indispensável para a reforma do pensamento, implicando uma nova maneira de compreender a vida, o mundo e as relações humanas, percebendo-as como partes integrantes de um todo.

Nesse horizonte, Nóvoa (2023) reforça que os processos formativos devem incentivar a busca por novos conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades que permitam aos docentes refletirem criticamente sobre suas práticas. Para tanto, a formação precisa ser contextualizada e significativa para as realidades escolares, estimulando a investigação das práticas, o compartilhamento de experiências e a colaboração entre pares como estratégias para aprimorar a qualidade do ensino.

Afinal, para que essa visão integrada e reflexiva se concretize e reverbere na qualidade da educação básica, é imprescindível promover mudanças articuladas nas políticas públicas, nos currículos, nas formações de professores, nas práticas pedagógicas, nas condições de trabalho e na infraestrutura escolar, criando as bases para a ressignificação do processo formativo (Assis, 2024).

Para que tais transformações sejam efetivas, é fundamental compreender, conforme Souza (2024), que a formação necessita ser concebida como um processo contínuo, integral e articulado, que envolve as dimensões ontológica, epistemológica e metodológica. Em oposição à lógica tradicional, fragmentada e técnica, a autora propõe uma abordagem que reconhece a complexidade do ser humano e a necessidade de religar saberes, favorecendo práticas reflexivas e abertas às incertezas da realidade. Nessa perspectiva, a formação continuada constitui um meio de superar modelos convencionais de ensino, estimular reflexões críticas sobre a prática

profissional e promover uma educação mais humana, fundamentada no diálogo, na escuta sensível e na construção coletiva, em consonância com os princípios da complexidade e da transdisciplinaridade.

Sob este olhar, a formação docente precisa apoiar o professor na reflexão sobre sua prática de maneira diversificada, reconhecendo a heterogeneidade presente na sala de aula, onde cada estudante apresenta um modo singular de pensar e agir. Trata-se de uma atribuição de grande responsabilidade, pois tem implicações diretas na trajetória formativa do estudante, com efeitos decisivos para os anos subsequentes (Zwierewicz; Schaefer; Alvarado, 2024).

As reflexões aqui sistematizadas evidenciam a relevância de iniciativas formativas que incorporem, entre seus referenciais epistemológicos, a transdisciplinaridade e a ecoformação. Esses referenciais favorecem a articulação da formação docente com as demandas concretas da realidade e colaboram para o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com as necessidades individuais, sociais e ambientais.

Nesse sentido, a transdisciplinaridade, compreendida por Moraes (2021) como princípio epistemológico e metodológico, estimula o docente a ultrapassar o nível estritamente disciplinar do conhecimento, que muitas vezes privilegia apenas aspectos técnicos, procedimentos lineares e a superficialidade aparente das coisas. A transdisciplinaridade possibilita romper barreiras e superar fronteiras, deslocando-se de uma lógica binária e excludente para alcançar um conhecimento mais profundo, abrangente, integrativo e global. No campo pedagógico, esse olhar transcende o método, refletindo também uma atitude pessoal e formativa na abordagem da prática docente, marcada pela abertura, flexibilidade e rigor no processo de construção do conhecimento, de modo a promover o desenvolvimento integral dos educandos.

Dessa forma, este trabalho se apresenta como uma via de articulação teórico-prática indispensável para processos

formativos que superem perspectivas transmissivas e reprodutivistas. Reitera-se, assim, a importância de estabelecer vínculos efetivos entre a formação e a atuação docente, utilizando metodologias que favoreçam a interdependência entre os componentes curriculares e a realidade vivida (Zwierewicz; Schaefer; Alvarado, 2024).

Assim, Morin (2015) compreende a complexidade como aquilo que é tecido junto, o que é simultaneamente uno e múltiplo. Trata-se de uma tecitura de acontecimentos, ações, interações, retroações e acasos, permeada pela ordem, pela desordem e pelas incertezas. Dessa forma, a complexidade se constitui no não determinado, seja na ordem, na desordem, na incerteza ou na incessante busca por respostas aos problemas. Nesse contexto, cabe à formação reordenar o conhecimento, evitando que o sujeito se perca em meio a inúmeras informações ou nas “gaiolas do conhecimento” e possibilitando que se encontre, reconheça a si mesmo, ao outro e a tudo que compõe o universo. A partir dessa interdependência, torna-se urgente fazer reverberar o pensamento complexo como via para transformar a maneira como percebemos a nós mesmos e o mundo que nos circunda.

Essa concepção dialoga diretamente com a perspectiva transdisciplinar, conforme aponta a literatura, pois fundamenta a formação continuada de professores em uma abordagem emancipatória, pautada no diálogo e na aprendizagem contínua. Ao integrar teoria e prática sob a ótica do pensamento complexo, a transdisciplinaridade e a ecoformação ampliam a compreensão dos fenômenos educativos e fortalecem práticas pedagógicas reflexivas e transformadoras, comprometidas com uma educação mais significativa e humanizadora. Nesse sentido, reafirma-se a necessidade de novas epistemologias capazes de superar a fragmentação do conhecimento e do sujeito, especialmente no cenário contemporâneo.

Para representar essa concepção de formação docente como um processo orgânico, não linear, mostrando o professor como

sujeito ativo e não como receptor passivo, a figura abaixo sistematiza a concepção humanizadora e ecoformativa.

Figura 2- Princípios da formação docente para a reintegração humana e profissional



Fonte: Elaborada pela autora (2025) com base nos dados da pesquisa.

A Figura 2 apresenta uma metáfora visual da formação docente concebida a partir da complexidade, da transdisciplinaridade e da ecoformação. A árvore simboliza o professor como sujeito ativo de sua trajetória, em constante reconstrução de saberes, práticas e experiências. O tronco central representa o educador que sustenta, integra e orienta o próprio desenvolvimento, enquanto as raízes interligadas remetem a saberes prévios, experiências pessoais, valores e atitudes — fundamentos ontológicos e ecoformativos que conferem solidez à prática pedagógica.

Os galhos e ramos múltiplos expressam a articulação entre dimensões epistemológicas, teóricas, metodológicas e práticas, evidenciando que o processo formativo não se organiza de forma linear ou fragmentada, mas como um tecido dinâmico, recursivo e interdependente. Já as folhagens, conectadas por linhas circulares e espirais, representam a transdisciplinaridade e o movimento permanente de renovação do conhecimento, em que novos aprendizados se integram às experiências anteriores e reorientam a ação pedagógica.

O círculo que envolve a árvore simboliza o contexto social, cultural e ambiental, em constante interação com o professor, reforçando a necessidade de uma formação aberta às demandas contemporâneas e comprometida com a humanização dos processos educativos. As cores vivas evidenciam a vitalidade, a diversidade e a complexidade dessa dinâmica.

A disposição dos elementos reforça a ideia de complementaridade: à esquerda, na base do tronco, situa-se o “movimento contínuo”; na copa, aparecem as “dimensões epistemológica, teórica e prática”. À direita, sobressaem a “dimensão metodológica”, as “atitudes” e os “valores”; no tronco, a “reorganização dos saberes”. Essa composição mostra como a formação docente articula diferentes dimensões do ser e do saber, superando a fragmentação e promovendo um processo reflexivo, crítico e transformador.

O processo formativo docente desenvolvido no espaço escolar constitui uma dimensão essencial para a consolidação de práticas pedagógicas consistentes e inovadoras. Embora frequentemente marcado por desafios estruturais como a insuficiência de infraestrutura, a carência de recursos materiais e a sobrecarga de demandas institucionais, esse contexto apresenta-se como lugar privilegiado para a construção coletiva de saberes. A formação realizada no cotidiano escolar favorece a interação entre os pares, ampliando as oportunidades de troca de experiências, partilha de estratégias didáticas e reflexão crítica acerca dos desafios e possibilidades que emergem no exercício da docência.

Nesse sentido, o espaço escolar deixa de ser visto apenas como lugar de aplicação de conteúdos e passa a configurar-se como ambiente de investigação, reflexão e reelaboração contínua da prática educativa. A formação continuada nesse contexto possibilita ao professor acompanhar as transformações sociais, culturais e tecnológicas que atravessam o campo educacional, apropriando-se de novos referenciais teóricos e metodológicos que qualificam sua ação pedagógica.

Investir na formação docente no próprio espaço escolar não contribui apenas para o aperfeiçoamento profissional individual, mas também fortalece a cultura institucional, promovendo um processo mais reflexivo, crítico e colaborativo. Trata-se de uma estratégia indispensável para superar a fragmentação das práticas e consolidar uma educação comprometida com a transformação social e a humanização dos processos de ensino e aprendizagem. Para tanto, torna-se fundamental a existência de políticas formativas que atendam às necessidades dos professores, tanto em nível individual quanto coletivo.

Espera-se, ainda, que a pesquisa sobre processos de formação continuada contribua para as redes de ensino, para a implementação de políticas públicas e para o fortalecimento da identidade, da profissionalização e da valorização docente, evidenciando a dimensão auto-ecoformativa.

Dessa forma, compreende-se a necessidade de novas posturas em diferentes esferas — nacional, estadual e municipal, bem como o repensar dos programas de formação continuada, dos currículos e das condições de trabalho, que incluem remuneração adequada, e acesso a recursos tecnológicos e materiais pedagógicos. Soma-se a isso o desenvolvimento de metodologias que favoreçam a aprendizagem de docentes e discentes, de modo a consolidar processos de autoformação tanto na dimensão pessoal quanto na profissional.

## Considerações finais

Diante do exposto, e em consonância com o objetivo delineado para este artigo, buscou-se analisar as epistemologias que fundamentam a formação continuada de professores, investigando os principais avanços e desafios contemporâneos sob a perspectiva da autoformação e da complexidade dos processos educativos.

Os aportes teóricos analisados reforçam que a formação continuada de professores constitui um processo dinâmico de desenvolvimento humano e social, configurando-se como uma trajetória formativa ao longo de toda a vida profissional. Seu propósito central é aprimorar e desenvolver conhecimentos, habilidades e competências, superando abordagens prescritivas e favorecendo uma formação mais flexível e contextualizada. Essa abordagem deve estimular a autonomia e a criatividade docente, favorecendo aprendizagens significativas e transformadoras.

Novas epistemologias, ao integrar diferentes saberes e relações humanas e planetárias, oferecem um olhar formativo que valoriza a subjetividade, a emoção, a espiritualidade, a intuição e a criatividade. Nesse sentido, o pensamento complexo, fundamentado em princípios transdisciplinares e ecoformativos, sustenta uma formação docente auto-eco-organizativa.

Os resultados indicam que os processos auto-eco-formativos respaldam a formação continuada de professores em uma abordagem emancipatória, pautada no diálogo e na aprendizagem contínua. Evidencia-se a busca por práticas reflexivas e transformadoras, que integrem teoria e prática para promover uma educação mais significativa e humanizadora. Tal caminho exige epistemologias capazes de superar a fragmentação do conhecimento e do sujeito, especialmente no contexto contemporâneo.

Como contribuição, este estudo reafirma a relevância de perspectivas epistemológicas integradoras que ampliem a compreensão da formação docente para além dos modelos técnico-instrumentais, incorporando dimensões subjetivas, relacionais e

planetárias. Estes fundamentos oferecem subsídios para políticas e práticas formativas mais coerentes com a complexidade dos desafios educacionais atuais.

Reconhece-se, contudo, como limitação, o caráter eminentemente teórico desta investigação, que não contempla uma análise empírica direta das práticas formativas. Assim, futuras pesquisas podem aprofundar a interface entre epistemologias complexas e experiências concretas de formação continuada docente, explorando, por exemplo, estudos de caso, intervenções formativas e comparações entre contextos distintos. Ainda recomenda-se investigar de que modo essas abordagens influenciam o desenvolvimento profissional docente e o impacto na aprendizagem dos estudantes, sobretudo nos anos iniciais da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

## Referências

ASSIS, Maria José da Silva Moraes. **Formação continuada de professores amazônidas: tecendo contribuições teóricas-epistemológicas e aproximações transdisciplinares**. 2024. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Campus Palmas, Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 16 de jul. 2025.

BEHRENS, Marilda Aparecida; PRIGOL, Edna Liz. Os sete saberes de Edgar Morin como fundamentos epistemológicos na formação docente on-line. **Revista e-Curriculum**, v. 22, p. e55451-e55451, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/55451>. Acesso em: mar. 2025.

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

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. DOI: 10.7213/1981-416X.17.052. AO01. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739>. Acesso em: 19 mar. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: [https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro\\_ProfessoresDoBrasil.pdf](https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf). Acesso em: 15 jul. 2025.

GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. **Educação e transdisciplinaridade II**, São Paulo: Tiom, p. 95-122, 2002.

GALVANI, P.; PINEAU, G. Experiências de vida e formação docente: religando os saberes: um método reflexivo e dialógico. In: MORAES, M. C.; ALMEIDA, M. C. (org.). **Os sete saberes necessários à educação do presente**: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak, 2012. p. 185-204.

GALVANI, P.; PINEAU, G. Experiências de vida e formação docente: religando os saberes. In: MORAES, M. C.; ALMEIDA, M. C. (org.). **Os sete saberes necessários à educação do presente**: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak, 2012. p. 205-225.

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma educacional ecossistêmico:** por uma nova ecologia da aprendizagem. Wak, 2021.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução: Eliane Lisboa. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133. out./dez. 2017.

NÓVOA, António. Jovens professores: o futuro da profissão. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 8, e023001, p. 1-15, 2023

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação:** rumo a novos sincronizadores. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 2003.

SOUZA, Luciane Sena da Cunha. **Formação de professores no mestrado acadêmico em educação na UFT:** um estudo à luz da epistemologia da complexidade. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2024.

TORRE, Saturnino de la et al. Decálogo sobre transdisciplinaridade e ecoformação. In: TORRE, Saturnino de la; PUJOL, Maria Antonia; MORAES, Maria Cândida (org.). **Transdisciplinaridade e Ecoformação:** um novo olhar sobre a educação. São Paulo: TRIOM, 2008. p. 19-60.

ZWIEREWICZ, Marlene; SCHAEFER, Joely Leite; ALVARADO, Farid Carmona. Formação continuada com projetos criativos ecoformadores na interface entre alfabetização e objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS). **Revista Observatório**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. a31, 2024. DOI: 10.20873/uft.2447-4266.2024v10n1a

31pt. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/19232>. Acesso em: 01 ago. 2025.

# A DISCIPLINA DE DIDÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA: CONSTRUINDO A IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Raquel Passos Santana<sup>1</sup>

## Introdução

À medida que a história avança e se concentra na consolidação de políticas públicas voltadas para a expansão da formação docente e melhoria dos resultados escolares, o Ministério da Educação em consonância com outras esferas legislativas, iniciou a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), a reestruturação das Diretrizes para a formação inicial dos professores, que atuarão na educação básica, a ser assegurada por meio do seguinte artigo:

Art. 62 . A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Para a normatização do que foi proposto na Lei de Diretrizes e Bases, o Conselho Nacional de Educação, inicia as discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, a partir do Parecer CNE/CP 9/2001-que levanta as propostas das Diretrizes e repercute amplamente as políticas e novas necessidades de formação dos professores da educação básica, que culminou com a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia. Pós Graduada em Educação Infantil, Psicopedagogia Institucional, Dificuldades de Aprendizagem, Ensino Lúdico, Docência do Ensino Superior, Educação Especial e Inclusiva, Educação Arte e Terapia e Africanidades na Educação Básica. E-mail: raquelpassossantana@gmail.com

Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, além de regulamentar o currículo mínimo dos cursos de formação de professores, especificamente dos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Destacamos o artigo 6º entre essas normatizações, pois ele serve como ponto de partida para nossas discussões:

Artigo 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitada a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I – Um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente.

A Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, regulamenta as disciplinas normativas do currículo do curso de Pedagogia com o objetivo de assegurar uma “base comum de formação de docentes” e “fortalecer processos de mudanças no interior das instituições formadoras”. Nesse contexto, a Didática é incluída na “grade curricular” como uma das disciplinas fundamentais para a construção da prática pedagógica e da identidade docente do profissional da educação. Isso nos leva a refletir sobre a importância dessa disciplina, que é entendida como aquela que “ensina o professor a ensinar”.

A didática, embora reconhecida como uma disciplina muito importante na formação pedagógica, “ainda não é bem compreendida, sendo ora vista de uma forma reducionista, como disciplina prescritiva que se resume a técnica de ensino, ora como disciplina geral a ser aplicada à prática de ensino de disciplinas particulares.” (Freitas e Rosa, 2015, p. 614).

Mesmo com as diretrizes do Ministério da Educação, estudos feitos pelos autores Cruz e André (2014) revelam que em determinadas instituições de ensino superior a Didática é oferecida como uma disciplina, enquanto em outras isso não ocorre,

constituindo-se uma unidade temática que se vincula a outras disciplinas, como por exemplo, “Ciências da Educação”, prevalecendo assim “uma abordagem permeada de articulações com os conhecimentos das disciplinas de fundamentos da educação para, então, chegar ao núcleo estruturante da Didática”.

Veiga, conforme mencionado por Gatti (2017), indica, entre outras questões, a falta de consolidação da didática como um domínio de formação e investigação, ou seja, a escassa relevância que é atribuída a essa área de estudo, essencial na formação de docentes.

Ao analisar o cenário educacional atual, marcado “por profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade brasileira” (Brasil 2002, p. 2), percebe-se que, a cada dia, há uma maior exigência sobre os profissionais da educação, que, na maioria das vezes, chegam ao “chão” das salas de aula sem a preparação adequada para enfrentar os desafios do ensino.

Neste contexto, consideramos a disciplina didática como uma ciência fundamental, para a concepção de um profissional crítico, reflexivo e capaz de garantir o desenvolvimento global do educando, além de ser um recurso significativo, na promoção da habilidade de construir, pensar, e repensar a sua prática educacional, incentivando a formação de sua identidade profissional e a competência necessária para se tornar um bom profissional.

Assim, este estudo se concentra na consideração da didática como uma disciplina essencial para os cursos de pedagogia. O objetivo deste estudo é examinar os princípios teóricos e as disposições legais que explicam como a disciplina pode ajudar na formação do futuro professor.

A problemática da pesquisa parte da seguinte questão: como a disciplina de didática pode enriquecer a prática do professor da educação básica?

## A Formação Docente ao Longo da História

Para chegarmos ao ponto central desta discussão, começaremos abordando alguns aspectos da formação docente ao longo da história. Libâneo (2015) ressalta o estudo de Saviani:

Saviani, ao analisar o itinerário histórico da formação de professores, mostra que com a criação dos cursos normais (o primeiro em 1835), pratica-se um currículo em que os professores teriam que dominar os conteúdos a serem transmitidos às crianças, sem levar em conta o preparo didático, situação que vigorou até a criação dos Institutos de Educação à partir de 1932 (Libâneo, 2015, p. 634).

Gatti (2015) cita que :

Nos anos 1960 e 1970, esse campo de conhecimento, de uma lado, foi fortemente influenciado por perspectivas consideradas excessivamente tecnicistas (com protocolos de ensino de base comportamentalista, ou pela ênfase em técnicas específicas apresentadas como receitas) e, de outro, se apresentou com fortes vieses da psicologia (...), nos anos 1980, o campo adquiriu, no Brasil, conotações de espectro mais culturalista, além de sofrer influência das teorias do imaginário, afastando-se da atividade de ensino propriamente dita e das questões da escola enquanto campo de aprendizagem (Gatti, 2015, p. 1160).

A partir da década de 1990, com a promulgação da Constituição de 1989, que inclui, entre outros, o artigo 214, que estabelece algumas “obrigações” do Estado em relação à educação pública:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação, para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:  
III - melhoria da qualidade do ensino.

E é confirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), que, em seu artigo 62º, ressalta a exigência de formação

mínima, em nível superior, para os docentes que atuam na educação básica. Nota-se que o governo federal está atento às regulamentações e diretrizes que estabelecem a formação de professores como base para a melhoria do sistema educacional.

A formação de professores foi e continua sendo um dos temas mais debatidos ao se analisar a qualidade da educação no Brasil. A carência de formação pedagógica entre os professores tornou-se mais evidente, especialmente no que diz respeito aos professores da educação básica, antes capacitados nos cursos de magistério de nível médio. Esse foi um dos pontos destacados pelo Parecer CNE/CP 9/2001, explicando que, “certamente é difícil justificar pesos e medidas tão diferentes: que para lecionar até a quarta série do ensino fundamental” (atual quinto ano do ensino fundamental) “é suficiente que o professor tenha uma formação em nível médio, enquanto que, para lecionar à partir da quinta série” (atual sexto ano do ensino fundamental) “seja exigido um curso superior de quatro anos, pois a tarefa tem nível de complexidade similar nos dois casos”.

Como resultado, temos a instituição da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior (curso de licenciatura de graduação plena). Essa resolução regulamenta o currículo mínimo dos cursos de formação de professores, destacando no artigo 6º o “estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente”. Isso se refere à disciplina Didática, que é o foco de nossa pesquisa.

### **A Disciplina de Didática na Formação Docente: Entre a Teoria e os Desafios da Prática**

Didática, segundo o dicionário, é a arte de transmitir conhecimento e a técnica de ensinar. Ramo da pedagogia que aborda princípios científicos com o objetivo de tornar a atividade educativa mais eficaz. De acordo com o Portal Educação (Ministério da

Educação), a didática é uma ramificação da pedagogia que visa empregar métodos e técnicas na prática do ensino. Trata-se de uma abordagem prática fundamentada em teorias pedagógicas que avaliam métodos adequados para serem implementados a fim de auxiliar o processo de aprendizagem do estudante. Takara e Teruya (2015) a descrevem da seguinte maneira:

Trata-se de uma disciplina que estuda as teorias pedagógicas e seus procedimentos de ensino em diferentes contextos sociais, culturais, econômicos e históricos. Esta disciplina oferece uma formação para que os/as professores/as pensem suas práticas no contexto da sala de aula, os métodos e os planos de ensino em articulação com as políticas públicas internacionais e nacionais, a gestão da escola, as metodologias de ensino e as práticas de formação social, cultural e intelectual dos/as alunos/as (Takara e Teruya, 2015, p. 1170).

A palavra "didática" nos faz imediatamente pensar na disciplina da faculdade que "ensina a ensinar". No entanto, os materiais didáticos utilizados na formação de professores nos conduzem a um patamar diferente. Nesse campo de formação, a didática transforma-se em uma ciência de grande relevância. Muitos autores discutem a didática e oferecem diversas interpretações de seu significado, predominantemente como uma "teoria" sobre como ser um bom profissional, conforme exemplifica Junior (2017, p. 63). "o professor precisa ter conhecimentos e possuir destrezas que o habilite a ensinar seus alunos, precisa ser um gestor educacional, precisa ser um especialista nas ciências da educação".

Observando esses apontamentos, podemos pensar na disciplina didática como uma fonte indispensável de conhecimento para a prática docente. Em termos simples, a didática é a maneira como o professor avalia suas possibilidades para ensinar, transmitir conteúdos, compreender as necessidades de aprendizado dos estudantes e definir como trabalhar em sala de aula para atender a essas demandas. Essas competências são estudadas e refletidas nesta disciplina.

Portanto, é necessário compreender como a relevância da disciplina didática impulsiona na formação da identidade do futuro docente. Em várias situações, o estudante de pedagogia não reconhece a relevância dessa ciência, considerando-a apenas um conjunto complexo de teorias, que lhe fornecerão o conhecimento técnico necessário para atuar em sala de aula. Ele não percebe que é preciso mais para adquirir os conhecimentos necessários para atingir suas competências profissionais. Compreendemos que, embora o docente aprenda a teoria nas aulas de didática, é fundamental saber como aplicá-la na prática para aprimorar suas habilidades profissionais e pedagógicas. É essencial não apenas refletir e repensar as estratégias utilizadas em sala de aula, mas também entender o percurso que deve ser traçado com o aluno para assegurar que ele possa desenvolver suas habilidades e alcançar o sucesso educacional.

Se todos soubessem como é importante quando um professor traz para sua aula questionamentos críticos capazes de incomodar seus alunos e provocar a procura de respostas, capazes de ensinar e questionar o mundo externo à sua vida acadêmica, a educação deixaria de ser mero instrumento para se tornar uma alavanca para a liberdade, autenticidade e aporte de uma consciência crítica (Maranhão, Santos e Gouveia, 2018, p. 133)

Esse é o principal desafio da disciplina Didática: não ser apenas o campo de estudo que instrui o professor a ensinar, mas sim incentivar nele o desejo de expandir e refletir sobre teorias, além de integrá-las na criação das práticas educacionais. Isso proporciona ao professor os fundamentos necessários para se desenvolver como um profissional docente competente, afinal

reconhecer que a disciplina didática é responsável por oferecer conhecimentos acerca de modos de transmitir os conteúdos curriculares não significa reduzi-la à dimensão técnica mas sim que os modos de transmissão de conhecimento são o núcleo em torno do qual giram os conteúdos teóricos da formação docente. (Sforni, 2015, p. 378)

Dessa forma, fica evidente como essa visão positiva tem se consolidado a cada dia, especialmente ao considerarmos como ela pode auxiliar na formação da identidade docente, permitindo que os iniciantes possam desenvolver suas competências e articular entre teoria e prática (Brasil, 2002) também contribuindo para a formação de seu caráter profissional, permitindo que ele reconheça sua importância no processo de desenvolvimento do educando e como sua atitude profissional pode ajudar a criar uma educação de qualidade, além de uma escola crítica, reflexiva e equitativa.

### **O Professor e a Construção da Identidade Docente**

É fundamental que o docente se veja como um profissional que ensina, baseado em teorias que aprendeu, estudou e pesquisou (não como alguém que possui todo o conhecimento, mas como alguém que proporciona as condições para que o educando aprenda). Abreu e Freitas (2017, p. 11) destacam a necessidade de o professor criar “questões que promovam um conflito cognitivo e despertem uma curiosidade epistemológica em seus futuros alunos”, visto que temos uma realidade de desinteresse na escola como fonte de informação. As autoras ainda pontuam que o docente precisa perceber seu “processo formativo”, “saber fazer” e o “saber ser” professor, reinventar sua prática pedagógica sempre que necessário, pois não estamos preparados para enfrentar as diversidades postas pela nova realidade da educação e da escola. Isso se agrava com a chegada de professores às salas de aula, cada vez menos preparados, com escassa teoria e nenhuma prática.

É comum ver professores iniciantes angustiados, diante de suas turmas, repletas de crianças ansiosas, em um mundo que as envolve, carregado de informações contraditórias que chegam até elas de forma cada vez mais rápida.

Além disso, o professor precisa ter consciência que “os tempos” são outros, o mundo gira “rápido” demais e as concepções sobre professor e aluno também se modificam, fazendo com que as práticas de “antigamente” não sejam tão eficazes para os dias

atuais. No momento, esses profissionais enfrentam desafios que antes não existiam no ambiente escolar, como a indisciplina, a violência e a falta de interesse dos estudantes. O professor precisa se reinventar constantemente para se conectar com os educandos. Portanto, é necessário aprimorar a capacidade de refletir e ressignificar sua prática. Construir e reconstruir sua identidade profissional diariamente, reconhecer-se como um profissional apto a enfrentar diversos desafios. Nesse sentido, compreendemos que:

Ensinar requer uma variada e complexa articulação de saberes passíveis de diversas formalizações teórico-científicas, científico-didáticas e pedagógicas. Esses conhecimentos são requeridos porque na atividade docente há inúmeros fatores implicados, por exemplo, a forma como o professor compreende e analisa as suas práticas educativas, articula diferentes saberes no seu ato de ensinar e age diante do inesperado e do desconhecido. (Cruz, 2017, p. 674)

Também é importante levar em conta os desafios que surgem no processo de formação de professores para a educação básica. Afinal, pensar na formação de um profissional polivalente, que atua em várias áreas do conhecimento, é tão complexo quanto desafiador. Isso se torna ainda mais complicado quando se considera que esse profissional tem apenas quatro anos para aprender a trabalhar com conteúdos de diversas disciplinas, como matemática, língua portuguesa, ciências naturais, história etc. Freitas e Rosa (2015) fazem as seguintes considerações:

No entanto, o que aí predomina pode ser compreendido como um dilema entre didática fundamental e didática específica, dificultando resolver a lacuna na formação de professores quanto ao que e como ensinar (Freitas e Rosa, 2015, p. 615).

Com o desafio apresentado, o docente precisa despertar sua identidade profissional. É inegável que as experiências educacionais vivenciadas ao longo do tempo contribuem para essa profissão. No entanto, é fundamental assegurar que essas

experiências sejam verdadeiramente significativas desde a formação inicial, pois

ao longo de sua formação, o licenciando entra em contato com saberes específicos de sua área de conhecimento e com saberes pedagógicos. Além disso, entre os saberes inerentes ao ser professor, podem-se destacar aqueles adquiridos no exercício da profissão. São vários os estudos que se referem a esses saberes, assim como aqueles construídos ao longo de toda a trajetória percorrida pelos professores ainda como alunos e ao peso que representam no exercício da profissão. (Capetti, Gomes e Marques, 2017, p. 61)

### **Considerações Finais**

Portanto, a disciplina de didática é essencial na formação de professores, pois estimula sua compreensão do que significa ser e como ser docente, além de proporcionar a base teórica necessária para sua atuação. É a matéria que permite ao estudante de pedagogia expandir, refletir e redescobrir sua identidade como futuro profissional da educação, sendo a que mais o conecta com o "ser professor".

Quando entendemos a pedagogia como uma ciência que se desenvolve por meio de estudos teóricos e do desenvolvimento humano, podemos ressaltar a importância dessa disciplina, mesmo que ela não receba o reconhecimento que merece.

Ademais, o futuro docente deve entender a importância de se manter em formação contínua, pois o professor nunca pode parar; ele precisa estar sempre se aperfeiçoando. Assim, compreender sua prática e sua essência profissional é crucial no processo de formação, especialmente na educação, um campo que se torna progressivamente mais desafiador e exige de seus profissionais competências cada vez mais abrangentes. Dessa forma, é preciso compreender que a prática docente é, acima de tudo, um processo que deve ser construído no cotidiano da sala de aula, identificando e atendendo às necessidades específicas de seus educandos.

## Referências

ABREU, Josyane Barros; FREITAS, Nadia Magalhães da Silva. Proposições de inovação didática na perspectiva dos três momentos pedagógicos: tensões de um processo formativo. *Ensino, Pesquisa e Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 19, e2734, 2017. Epub 07 dez. 2017. ISSN 1415-2150. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172017190117>. Acesso em: 18 set. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 9/2001, de 8 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 31, 18 jan. 2002. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em

nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 31, 19 fev. 2002. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 16 set. 2025.

CAPECCHI, Maria Candida Varone de Moraes; GOMES, Vivili Maria Silva; MARQUES, Marissel. Por uma didática mediada pela sensibilidade: no caminho de um ser professor. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 98, n. 250, p. 690–709, 2017. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2176-66812017000300690&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2176-66812017000300690&script=sci_abstract). Acesso em: 18 set. 2025.

CRUZ, Giseli Barreto da. Didática e docência no ensino superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 98, n. 250, p. 672–689, 2017. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2176-66812017000300672&lng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2176-66812017000300672&lng=pt). Acesso em: 18 set. 2025.

CRUZ, Giseli Barreto da; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 181–203, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-46982014000400009>. Acesso em: 18 set. 2025.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira; ROSA, Sandra Valéria Limonta. Ensino desenvolvimental: contribuições à superação do dilema da didática. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 613–627, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623646133>. Acesso em: 18 set. 2025.

GATTI, Bernardete A. Didática e formação de professores: provocações. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1150–1164, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4349>. Acesso em: 18 set. 2025.

GIOVINAZZO JUNIOR, Carlos Antonio. A formação profissional nos cursos de licenciatura e o exercício do magistério na educação básica: intenções, realizações e ambiguidades. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 33, n. esp. 1, p. 51–68, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/49147>. Acesso em: 18 set. 2025.

LIBANEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629–650, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46132>. Acesso em: 18 set. 2025.

MARANHÃO, Carolina; SANTOS, Flávia Carolini Pereira dos; GOUVEIA, Pedro Nunes. Teoria crítica e didática: um desafio para a educação contemporânea. *Revista Eletrônica de Administração – REAd*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 129–148, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/read/article/view/65575>. Acesso em: 18 set. 2025.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375–397, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/45965>. Acesso em: 18 set. 2025.

TAKARA, Samilo; TERUYA, Teresa Kazuko. Por uma didática não-fascista: problematizando a formação docente à educação básica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1169–1189, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46035>. Acesso em: 18 set. 2025.



# A GESTÃO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA

Virgínia Vieira Marcondes<sup>1</sup>

## Introdução

É curioso observar que os elementos pedagógicos das instituições educacionais são debatidos com muito mais frequência do que os elementos administrativos. De fato, há indivíduos que se referem à gestão da escola como se fosse algo sem importância ou até prejudicial, associando-a a aspectos burocráticos que são considerados os mais onerosos em comparação ao investimento de recursos humanos nas atividades escolares.

Com uma visão organizacional, a escola tem como objetivo a educação, que é seu resultado principal e mais valorizado. Assim, a gestão deve oferecer apoio ao aspecto pedagógico e continuar sob a supervisão direta do diretor da escola.

Nesse cenário, ao analisar as atividades da escola, notamos que a administração escolar está intrinsecamente ligada às suas responsabilidades.

Há alguns anos, ao concluir minha graduação em pedagogia, escolhi a Orientação Educacional e o Magistério das Disciplinas Pedagógicas como áreas de especialização. Prezado leitor, sou da época em que a pedagogia disponibilizava especializações e não se tratava de um curso generalista!

Comecei minha trajetória profissional como a maioria dos pedagogos, atuando em sala de aula e nas funções de coordenadora pedagógica e orientadora educacional e vocacional. No entanto,

---

<sup>1</sup> Diretora de Escola no município de Mauá-SP; Mestre em Arte e Educação pela UNESP, Especializações na área da educação: FAFE-USP, UnB, UFF, PUC, UNIP e CEUCLAR, Pedagogia graduada pela USP. [virginiamarcondes@gmail.com](mailto:virginiamarcondes@gmail.com)

logo percebi as deficiências que havia em minha formação, principalmente se desejasse avançar em diferentes posições dentro da carreira docente. Além disso, é importante ressaltar que a gestão escolar é quem proporcionará suporte direto e condições adequadas para o trabalho pedagógico nas escolas.

Foi então que, de forma ágil, voltei para a faculdade e finalizei meu curso nas outras especializações oferecidas, como a Administração Escolar e a Supervisão Escolar, além de incorporar, neste regresso às atividades acadêmicas, a preparação em Educação Especial e Educação Infantil.

Atualmente, os cursos de pedagogia adotam uma abordagem generalista, não preparando mais especialistas em áreas específicas. O foco se concentra na formação de docentes que atendam a outras demandas ou interesses, conforme preconizam as diretrizes do MEC<sup>2</sup>. No entanto, mesmo com essa abordagem, os graduados em pedagogia frequentemente não se sentem suficientemente seguros para assumir cargos administrativos, de liderança, direção, gestão, supervisão ou formação. Assim, este artigo torna-se relevante, pois proporciona um espaço para revisitar a teoria, refletindo sobre as características da gestão escolar.

Entretanto, seja por meio de uma formação específica ou de uma graduação generalista, o que importa neste momento é a nossa capacidade de olhar para a gestão escolar como profissionais, como técnicos qualificados que exercem plenamente a liderança nas instituições. Dessa forma, a gestão escolar deve ser vista como a protagonista dos resultados que a escola alcança, inclusive no que diz respeito ao caráter pedagógico.

Este capítulo traz uma análise teórica que busca refletir sobre a gestão da escola de educação infantil pública, em um contexto configurado pela função social, em que o protagonismo recai sobre o diretor escolar e suas atribuições.

---

<sup>2</sup> RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Portanto, trata-se de um trabalho voltado para a gestão na educação infantil pública, assumindo sua parte de responsabilidade pela estrutura pedagógica, administrativa e financeira das instituições públicas. Já que o objetivo da escola é a aprendizagem, é função da gestão garantir as condições e os recursos necessários para que essa aprendizagem aconteça de forma eficaz.

Neste sentido, o texto que vem a seguir, fundamenta-se nas bases teóricas propostas por Libâneo, Lück, Paro, Moraes e Demo, abordando os principais aspectos organizacionais para alcançar uma gestão eficaz, que crie um ambiente educacional de qualidade para crianças de zero a cinco anos na rede pública de ensino.

É importante deixar claro que o conceito de gestão vem após o de administração e está sendo utilizado devido à sua capacidade de abranger significados mais amplos e menos restritos. Isso inclui a atividade de mobilizar os meios e os procedimentos a fim de alcançar os objetivos de uma organização, envolvendo, de forma essencial, as características gerenciais, técnicas e administrativas. Em outras palavras, está implícita a ideia de participação, de trabalho conjunto de indivíduos que avaliam as situações e tomam decisões juntas.

## **A Gestão na Escola Pública de Educação infantil**

O sistema educacional no Brasil é regido por leis e o sistema público de ensino conta com uma organização e mecanismos que permitem a supervisão e o controle por instâncias superiores. Assim sendo, desde seus primórdios, a educação permanece sob tutela.

Entretanto, surge um questionamento: será que as escolas de educação infantil públicas podem ser independentes, sem normas a cumprir? Há orientações a serem seguidas ou existe espaço para a autonomia?

Acredito que não, pois a autonomia não é plena. Toda autonomia é relativa. Existem responsabilidades que não podem ser ignoradas. Nossa sociedade é organizada por regras. Há

direitos e possibilidades, mas, em contrapartida, existem obrigações e deveres. Aliás, está previsto no artigo 15 da LDB:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Em outras palavras, a autonomia é relativa e está claramente definida dentro de certos limites.

O primeiro passo consiste em observar a escola e identificar sua função social. De fato, a escola existe para servir a sociedade, e nenhuma gestão pode contrabalançar ou conflitar com essa função social, que é sua essência. Caso contrário, corre-se o risco de uma falência total.

Saviani (2011) oferece uma relevante contribuição ao discutir a função social da escola, ao destacar a importância dessa instituição em nossa sociedade, cuja função primordial pode ser reconhecida como a socialização do saber sistematizado.

O autor enfatiza o princípio básico da pedagogia histórico-crítica, uma teoria crítica alicerçada historicamente. Isso implica que a avaliação crítica deve focar nas ações que realmente impulsionam transformações na sociedade, sempre fundamentada no saber acumulado ao longo da história.

Dessa forma, Saviani (2011) considera como função da escola, a socialização dos saberes historicamente construídos, compreendendo a relevância da prática escolar como um elemento sociocultural singular, isso pode ser percebido em uma "proposta pedagógica que estivesse atenta aos determinantes sociais da educação e que permitisse articular o trabalho pedagógico com as relações sociais" (p. 118). Como resultado, a transformação social se torna possível.

Assim, o primeiro passo é reconhecer a função social da escola, o propósito da instituição, sua finalidade, para onde pretende ir, quais resultados espera alcançar e como servir o pedagógico.

A escola, como instituição social, passa por transformações e provoca mudanças, além de impactar e ser influenciada por estruturas culturais, políticas, econômicas e sociais. Esse processo orgânico reproduz desigualdades e promove transformações, porém nunca atua de maneira neutra.

Observe agora a quantidade de particularidades, singularidades e detalhes que existem e precisam ser adequadamente considerados no que diz respeito à educação infantil pública.

Primeiramente, é necessário considerar a história da educação infantil, não apenas no país, mas no mundo, incluindo eventos significativos como a inclusão da educação infantil na educação básica, deixando de ser assistencialista, saindo da pasta do serviço social e assumindo sua importância na educação formal.

A oferta de creches para crianças de zero a três anos e onze meses, e a pré-escola conquistam espaço na educação básica devido à obrigatoriedade constitucional de matrícula a partir dos quatro anos, integrando o processo de mudança do assistencialismo para a educação gradualmente. A transição começa com a Constituição Federal de 1988, determinando a creche e a pré-escola como instituições educacionais em vez de assistenciais. Em seguida, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente e anos depois, em 1996, a LDB, leis que confirmam e garantem a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, constituída por creches e pré-escola.

Outro fator a considerar é a localidade da escola, que público atende, que percurso foi traçado até a instituição da unidade, qual município, seja ela urbano ou rural, periférica ou central, quais demandas atende e, por fim, quais são as funções social, econômica e política de uma escola específica. Aliado a isso, na escola pública municipal há estruturas e todo um ordenamento específico que perpassa, desde as diretrizes federais, passando pelas estaduais e chegando nas locais. Sendo que lá encontram-se legislações, currículos, estratégias, práticas e hierarquias que estabelecem os limites e as possibilidades para as escolas.

Paro (1986) nos acrescenta que:

A atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender a necessidade de pessoas e grupos. Da mesma forma, a educação escolar não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes em uma determinada situação histórica. A administração escolar está, assim, organicamente ligada à totalidade social, onde ela se realiza e exerce sua ação e onde, ao mesmo tempo, encontra as fontes de seus condicionantes. (Paro, 1986, p. 13)

Na especificidade da escola pública, também existem particularidades, como, por exemplo, a mesma função profissional exigida para os servidores do quadro do magistério. Ao passo que alguns municípios têm estatutos para servidores, outros dispõem de um estatuto específico para o magistério. Isso demonstra a complexidade do trabalho das diversas categorias, pois frequentemente, a estrutura interna das instituições é afetada diretamente no exercício da autoridade hierárquica, conforme Alves (2003) nos indica.

### **Gestão Democrática**

Como princípio, a Constituição Federal garante a gestão democrática nas escolas públicas, o que é estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A LDB, em seu artigo 14, estabelece que os sistemas de ensino devem definir normas para a gestão democrática da educação básica, promovendo a participação da comunidade escolar e local na gestão das escolas. Já a Lei Federal nº 14.644/23, altera a LDB prevendo a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares.

Os Conselhos Escolares e Fóruns atuam como instrumentos para promover a gestão democrática, assim como outros colegiados, as Associações de Pais e Mestres, as Agremiações e outros agrupamentos possíveis.

No cotidiano escolar, há diversas experiências de envolvimento coletivo, porém sem significado político e

democrático. Lück (1998, p. 14) não nos deixa esquecer que cabe ao gestor escolar a criação de “um ambiente estimulador dessa participação”. Em outras palavras, um ambiente que recebe pessoas diversas, suas ideias e contribuições, além de promover a participação desses indivíduos. Que esses momentos e lugares possam fomentar a consciência política e social, além da responsabilidade crítica, que confere significado à prática da cidadania. Do contrário, há o perigo de convidar os participantes apenas para preencher as reuniões e utilizar as discussões para justificar a direção das decisões, seguindo um percurso previamente estabelecido. Portanto, a participação vai muito além de uma escolha ou da tomada de decisão. É também parte de um processo que favorece a própria participação.

Como já mencionado, a gestão democrática da escola pública representa a oportunidade de alcançar uma autonomia. Embora relativa, ainda é uma oportunidade de exercitar a individualidade da instituição. Contudo, a gestão democrática é a força capaz de romper com as atitudes conservadoras e tradicionais, impondo uma nova prática na escola, que abre espaço para a atuação dos diversos membros envolvidos que, por sua vez, reconhecem e assumem o respectivo poder e culminam por influenciar na dinâmica da escola.

Dessa forma, é responsabilidade do gestor escolar promover um ambiente receptivo onde se perceba a mobilização eficaz de esforços individuais em prol dos interesses coletivos e superiores, ou seja, garantir um clima favorável ao espírito coletivo e de equipe, rompendo com lógicas obsoletas de individualismo e competitividade, tão presentes nas escolas tradicionais de um passado recente.

A gestão democrática envolve a participação coletiva, e o respeito é fundamental para sustentar as relações interpessoais. Em lugares com uma ampla diversidade de pessoas, grupos e interesses, o respeito será o responsável pela manutenção da ordem, imprescindível dentro da escola. O foco precisa estar no coletivo, nos esforços individuais, assim, as diversas frentes devem

estar alinhadas com o bem maior da escola, já que é por meio da participação individual que a coletiva se forma e se alcançam os resultados desejados.

Nesse sentido, o gestor escolar deve analisar todo o cenário e adotar as medidas necessárias para alcançar um resultado final bem-sucedido, tal como um maestro guia cada músico para a mesma sintonia, ritmo, harmonia e melodia que levam a uma apresentação impecável. Assim, o gestor continua incorporando técnicas e práticas, atribuindo tarefas, apoiando ações e projetos, oferecendo condições de procedimentos para atingir os objetivos da escola, atendendo às funções primordiais, além de considerar as demandas superiores.

No cotidiano escolar, a função do gestor vai além da simples administração, demandando, assim, uma tomada de decisões. Muitas dessas decisões são estratégicas e devem considerar os objetivos da escola, a aprendizagem (ou seja, o ensino) e também o cuidado, o bem-estar da criança, além de atender às necessidades sociais, internas e circunstanciais.

## **Gestão de Pessoas**

Considerando a gestão democrática no cenário da organização escolar, todas as pessoas tomam decisões. Há escolhas mais específicas, como nos alerta Alves (2003), ou mais especializadas, mas que representam diferentes papéis, determinadas por objetivos igualmente diversos. É a maneira pela qual indivíduos e grupos ocupam distintas posições de influência, sobre a qual o gestor precisa estar de olhos abertos. Em última análise, as ações têm o poder de determinação que implicam em ação, inação (ficar estagnado) ou espera.

Assim, os processos de decisão estão intimamente ligados à racionalidade (que é limitada) consciente ou até mesmo inconsciente, e que não domina todo o conhecimento necessário para analisar as possíveis alternativas apresentadas. Entretanto, a percepção está baseada nas informações e conhecimentos

disponíveis, muitas vezes incompletos e imperfeitos. Questões envolvendo a racionalidade e pessoas são imprevisíveis, pois não se tem garantia de comportamentos, dada a complexidade das situações e dos contextos envolvendo indivíduos e grupos. Desta forma, há dificuldades em avaliar os efeitos e as decisões que não controlam a variedade de comportamentos.

Frequentemente, as decisões são baseadas em finalidades e funções da escola, ou em objetivos e interesses dos grupos dominantes, ou em metas particulares e pessoais dos membros do grupo, ou não relacionadas com as finalidades e funções da escola e ainda nas finalidades e funções da organização superior. Todavia, essas decisões, muitas vezes, são revestidas de um apelo à participação, à “autonomia”, numa tentativa de assumir a divisão da responsabilidade, ou como reforço à hierarquia da mesma forma que um pedido de ajuda ao poder autoritário.

É fundamental distinguir entre a gestão centralizadora e a democrática. Ao passo que a centralizadora toma a decisão e a comunica posteriormente, a pessoa que vende a decisão a apresenta da melhor maneira possível, compartilhando suas ideias e solicitando *feedback*. Por outro lado, a abordagem democrática expõe os problemas e solicita sugestões, novas ideias e comentários, estabelece limites e convida o grupo a tomar a melhor decisão, ou permite que os diversos participantes decidam dentro de certos parâmetros estabelecidos anteriormente.

Conforme explica Moraes (2013), o gestor escolar é o responsável pelos resultados apresentados pela escola, incluindo a qualidade da aprendizagem dos estudantes. Além disso, ele é responsável pelo desempenho dos funcionários e técnicos, incluindo os professores. Ele também deve prestar contas à comunidade escolar, aos pais, à opinião pública e ao governo.

Libâneo afirma que a direção escolar é exercer “tarefas que canalizam o esforço coletivo das pessoas para os objetivos e metas estabelecidas”. (2004, p. 215) e, dessa forma, envolve a harmonização de elementos do processo organizacional. O

planejamento, a organização, a coordenação e a avaliação são componentes essenciais.

Para alcançar os objetivos escolares, é preciso elaborar um plano que leve em consideração o passado, contemple o presente e sempre tenha o futuro em vista. Na escola pública de educação infantil, o planejamento requer um cuidado todo especial, pois dele dependem as decisões estratégicas (ou não) tomadas pelo gestor, o estabelecimento de metas e objetivos a curto, médio e longo prazos, o envolvimento da comunidade escolar, os recursos disponíveis, os diferentes grupos e equipes. Por fim, o planejamento inclui o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar, que são elementos fundamentais para a proposta de promover a aprendizagem e o protagonismo das crianças.

### **Gestão de Recursos**

A organização talvez seja a tarefa que mais consome o tempo do gestor, cabendo nela considerar os recursos de todas as ordens (físicos, materiais, financeiros, humanos) disponíveis, suas características, usos, distribuição, emprego etc. É praticamente impossível alcançar qualquer resultado positivo numa situação de desordem. Logo, a organização é fator importante.

Seria por isso que muitos gestores se “perdem” em tarefas de organização, como se fossem engolidos por um buraco “negro”? Quem nunca passou por isso? Isso refere-se à gestão de dados, ou seja, à organização das informações disponíveis de modo a convertê-las em dados que permitam mapear e compreender a escola. Em última análise, a organização de dados possibilita uma avaliação mais precisa, ao permitir a comparação com as informações originalmente geradas. As informações obtidas do Projeto Político Pedagógico do ano anterior constituem um ponto de partida, estabelecendo assim o primeiro marco para comparações e avaliações futuras.

Outro elemento do processo organizacional é a coordenação. Aqui não se trata da coordenação pedagógica, mas da coordenação

das diferentes equipes e frentes de trabalho de dentro da escola, em outras palavras, essa coordenação se refere ao aspecto mais gerencial e de liderança de recursos humanos, visando à harmonia entre os diversos envolvidos, relativo aos trabalhos em diferentes grupos, por fim, cabe o exercício da liderança de pessoas, com foco nos objetivos estabelecidos.

Se a organização é um elemento que toma para si a maior parte do tempo do gestor, a coordenação é um dos elementos que mais tem importância, dada sua característica de liderança. Em uma escola ninguém consegue atingir sozinho os objetivos e finalidades (aprendizagem dos estudantes, protagonismo das crianças, participação coletiva) se não tiver a colaboração de outras pessoas.

Nesse sentido, a liderança é responsabilidade do gestor em relação aos recursos humanos da escola, da qual a maior finalidade reside em alcançar o comprometimento da equipe. E o desafio está em administrar os conflitos existentes entre os membros. Para que uma situação difícil seja superada, o gestor precisa conhecer sua equipe e cada grupo separadamente. Somente compreendendo as pessoas, ele pode identificar e entender as necessidades de cada uma, suas carências e qualidades, além de suas diferentes características.

## **Gestão e Avaliação**

Por último, mas não menos importante, a avaliação do processo organizacional deve ser realizada para verificar se o plano foi executado de acordo com o que foi idealizado, bem como em conformidade com a legislação e as regras estabelecidas. Se necessário, pode-se até usar *checklists* como ferramenta para monitorar o que foi realizado e o quanto foi planejado. Em outras palavras, não é suficiente apenas coordenar a proposta; é necessário acompanhar o processo com monitoramento e averiguar o desempenho e resultados conseguidos, com a finalidade de correção de rumos, conforme a situação.

A avaliação da escola como um todo é um processo que não termina, pois envolve estudantes, professores, merenda, apoio, segurança, limpeza, setor administrativo, família, o entorno da escola, e em suma, toda a comunidade.

Nesse contexto, é preciso muita objetividade e foco para evitar que o processo se torne tendencioso ou pessoal. Portanto, os aspectos qualitativos devem ser levados em conta com base na neutralidade em relação a quaisquer privilégios e tendências, sempre pautado em fatos, sendo que as características quantitativas precisam ser tabuladas e analisadas, fornecendo, dessa forma, material suficiente para embasar tomadas de decisões mais assertivas.

Longe de propor uma solução pronta, mas com o objetivo de colaborar na administração da escola pública de educação infantil, apresento pontos relevantes e imprescindíveis para o sucesso. Em primeiro lugar, o gestor precisa ter a intenção de realmente transformar a escola. Para se obter resultados diferentes, é preciso fazer mudanças, já que repetir os mesmos processos não leva a resultados novos.

Posteriormente, o gestor deve se engajar com as ideias e propostas contidas no Projeto Político Pedagógico, compreendê-las, identificar os aspectos que necessitam de aprimoramento e torná-las viáveis. Em seguida, ele precisa implementar essas ideias que têm o poder de mudar a realidade, melhorando processos e resultados. Além disso, é preciso não desanimar ao longo do percurso; ou seja, desde o surgimento da ideia, passando pelo planejamento, organização, execução com qualidade e chegando à avaliação, seja processual ou somatória, que compara a eficácia e dados. O monitoramento e a avaliação são importantes porque permitem acompanhar e controlar as ações para verificar se os objetivos estabelecidos estão sendo alcançados de forma satisfatória.

## Considerações Finais

Logo, fica evidente que, em uma escola pública de educação infantil, é viável o trabalho coordenado e articulado de diversos atores, esferas, hierarquias e circunstâncias. É justamente devido à sua autonomia relativa que se torna possível a própria organização, ou seja, sua gestão. A gestão democrática e participativa, que toma decisões e busca os objetivos da escola por meio da criação e implementação do Projeto Político Pedagógico.

Quando se discutem mudanças na escola, logo se pensa em complexidades e desafios, em superar e vencer barreiras, em ideias estabelecidas, tradições e práticas resistentes. Embora possa haver algum consenso entre as pessoas, as mudanças nas escolas não ocorrem de forma tranquila. Antes, isso traz consequências e ações com as quais nem sempre as pessoas estão dispostas a colaborar.

O novo pode provocar medo e até hostilidade, por isso, muitas vezes, fica-se na dúvida entre o que pode ser e o que é, entre a incerteza e a possibilidade.

Contudo, considerando a incerteza em relação ao sucesso dos resultados, o gestor que busca mudanças e novas práticas não pode ficar inerte, visando alcançar resultados mais positivos e eficazes.

## Referências

ALVES, José Matias. **Organização, gestão e projecto educativo das escolas**. Coleção Cadernos Pedagógicos. 6ª ed. Porto, Portugal: Edições ASA, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm) Acesso em: 06 set.2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal nº 9394/96. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 06 set. 2025.

BRASIL. **Lei Federal nº 14.644/2023**, de 2 de agosto de 2023. Lei altera a Lei nº 9394/96 e institui os Conselhos Escolares e os Fóruns dos Conselhos Escolares. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14644.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14644.htm) Acesso em: 06 set. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2/2017**, de 22 de dezembro de 2017. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://base.nacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 06 set. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1/2006**, de 15 de maio de 2006. Brasília: Diário Oficial da União, 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf) Acesso em: 06 set. 2025.

CORREA, Bianca Cristina. **A Gestão da Educação Infantil em 12 Municípios Paulistas**. FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 8, n. 2, 2018.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ª edição. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **A dimensão participativa da gestão escolar**. Gestão em Rede, Brasília, n. 9, p. 13-17, ago. 1998.

MORAES, Joysi. **Práticas organizacionais na escola**. Coleção gestão empreendedora. Rio de Janeiro: SESI/UFF, 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1986.

\_\_\_\_\_. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

SANTOS, Eliana Marques dos. **Gestão e democracia na escola: limites e desafios**. Revista mais educação - Vol. 8, n. 3 (Abril 2025) -. São Caetano do Sul: Editora Centro Educacional Sem Fronteiras, 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.



# O PAPEL DO DIRETOR COMO MEDIADOR DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Mauro César Nogueira<sup>1</sup>

## Introdução

A busca pela efetivação do direito a uma educação de qualidade é um constante desafio na gestão escolar e é essencial para o desenvolvimento de um país. Faz-se, então, necessário e pertinente a reflexão sobre os novos desafios da gestão escolar frente à intensa cobrança por qualidade educacional em um cenário marcado por avanços e retrocessos na educação brasileira. A organização escolar, em especial a gestão educacional, vem ganhando cada vez mais visibilidade em todo o país e isso se deve a uma crise mundial em rever a qualidade educativa em função das demandas contemporâneas advindas das avaliações externas, das transformações no mundo do trabalho, do avanço tecnológico, dos meios de comunicação e informação, das políticas, inclusivas, exigindo, assim, novas aptidões dos diretores, já que incidem com grande impacto na qualidade da educação oferecida por cada instituição.

Nesse contexto, a figura clássica do diretor, enquanto profissional autoritário, isolado em sua sala, com objetivo de

---

<sup>1</sup> Mestrando em Ciências da Educação pela UNIDAS no Paraguai. Possui graduação em PEDAGOGIA pela Universidade Bandeirantes (2007) e graduação em ESTUDOS SOCIAIS, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ouro Fino (2001). Foi professor de geografia - Secretaria de Educação de São Paulo, Diretor Escolar - E.M. CHICO MENDES, Prefeitura de Mauá - SP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Unidades Educativas. Pós-graduado em Gestão Ambiental e Gestão Escolar pelas Faculdades São Luís e também Pós em Sociologia/ Filosofia e Metodologia do Ensino de Geografia pela Faculdade Campos Elísios

“supervisionar” o trabalho alheio, mostra-se ineficaz diante da complexidade advinda da diversidade da sociedade contemporânea que anseia por uma gestão democrática que trabalhe em parceria e mantenha um diálogo constante com professores, funcionários e comunidade. Dessa forma, espera-se desse profissional responsabilidades administrativas, pedagógicas e sociais que impactam diretamente a aprendizagem dos estudantes e o bem-estar dos professores, alunos e comunidade (Libâneo *et al.*,2012).

Após quase duas décadas atuando na gestão educacional do município de Mauá-SP, as quais foram perpassadas por mudanças conceituais, estruturais e históricas, compreende-se e defende-se aqui a liderança do diretor como essencial para criar um ambiente escolar democrático, participativo e inovador, o qual oportunize ações de promoção de inclusão, engajamento da comunidade e aprimoramento contínuo das práticas de ensino. Sendo assim, espera-se do diretor uma gestão eficaz, na qual se faz necessário equilibrar as demandas pedagógicas e administrativas com foco na educação de qualidade para formar cidadãos críticos e preparados para os desafios que encontrará na sociedade.

Dentre os fatores necessários para garantir a qualidade da educação, aponta-se na presente reflexão a habilidade do diretor em organizar recursos, coordenar a equipe e estabelecer metas para melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes. Assim, de acordo com Lück (2009), faz-se necessário que a função do diretor vá além da gestão burocrática e torne-se imprescindível para a transformação do contexto educacional na garantia e efetivação de direitos. O objetivo do presente capítulo é ampliar a discussão sobre o papel do diretor na promoção de uma educação de qualidade, abordando suas funções e desafios, com base em pesquisas acadêmicas e normativas da educação, bem como nessas duas décadas de efetivo exercício na gestão educacional do Município de Mauá-SP.

## O Diretor Como Gestor Pedagógico

O objetivo maior da instituição educativa consiste em proporcionar uma comunidade de ensino efetivo. Para tanto, é preciso uma prática coletiva de aprendizagem, que fomente não somente o saber produzido pela comunidade, mas também o ideal de aprender, instigando assim alunos, professores, funcionários e gestores a buscar constante renovação, e isso começa pela formação de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Compreende-se que a escola é uma instituição social que tem como objetivos: “o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas de seus alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos”, nesse sentido a organização escolar essencial para fazer valer as questões pedagógicas é aquela que favorece o trabalho coletivo entre todos os envolvidos no processo educativo (Libâneo *et al.*, 2012, p. 419).

A sociedade atual possui novas características e dinâmicas que precisam ser acompanhadas pela gestão escolar, e isso se constitui um desafio, pois anteriormente se via no trabalho destes profissionais apenas uma forma de controlar o trabalho do professor, mas essa visão vem sendo modificada, uma vez que o gestor na atualidade precisa compreender seu trabalho como “ação/reflexão ou reflexão/ação” e, isso implica na gestão pedagógica, sendo necessário trabalhar em conjunto com sua equipe para efetivar o direito à educação de qualidade para todos os estudantes. A educação tem enorme poder transformador, quando é comprometida com a formação integral de seus alunos, para que se criem cidadãos capazes de escolher e de transformar escolhas e, principalmente, que se reconheçam como portadores de direitos. Em conformidade com Freire (1996), a educação tornou-se permanente e social.

Diante das mudanças, a função do gestor escolar vai muito além da rotina burocrática, pois é a figura chave para a efetivação do processo pedagógico. O diretor é responsável por garantir que a escola siga um projeto pedagógico que atenda às necessidades

dos alunos e cumpra as diretrizes curriculares nacionais. Lück (2009) afirma que "o diretor deve ser um líder que motiva e ajuda a equipe escolar a alcançar melhores resultados na aprendizagem". O diretor deve apoiar a formação contínua dos professores, incentivar o uso de novas metodologias de ensino e criar um ambiente que favoreça o aprendizado.

O diretor, ao acompanhar o desempenho dos professores, dos estudantes e demais profissionais que atuam na escola, pode incentivar a reflexão sobre suas práticas e buscar, em conjunto, estratégias para melhorar a qualidade do ensino ofertado, construindo assim um Plano de Ação alinhado com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, atendo-se às dificuldades e potencialidades de sua escola e comunidade. O diretor também deve ser um mediador entre professores, alunos, pais e a comunidade, garantindo que as decisões pedagógicas sejam pensadas à partir dos índices de aprendizagem, da realidade da escola e de seus membros.

A capacidade de inovar no ensino também é importante. O diretor deve estimular o uso de novas tecnologias, metodologias ativas e projetos interdisciplinares, tornando o aprendizado mais dinâmico, pois segundo Libâneo (2010), o diretor deve ser "um facilitador da inovação pedagógica", criando um ambiente no qual os professores explorem novas abordagens didáticas e reflitam sobre seu fazer na construção de uma pedagogia que dê prioridade à "tecnologia da interação", como defende Tardiff (2002), atenta às visões de mundo, de homem e de sociedade.

A formação contínua dos professores é essencial para manter a qualidade do ensino. Organizar eventos como palestras, workshops e momentos de estudo coletivo ajuda os professores a se manterem atualizados e motivados. O diretor, assim, não só supervisiona, mas também apoia o crescimento profissional de sua equipe.

O papel do gestor deve caracterizar-se por situações interpessoais, dinâmicas, encorajadoras e facilitadoras de desenvolvimento e aprendizagem, de forma comprometida e consciente. Ao mostrar comprometimento com o trabalho, é

possível realizar um trabalho em conjunto com o professor e, assim, maximizar suas capacidades como pessoa e, como profissional, o que certamente resultará no aumento da qualidade do ensino oferecido. Por fim, o diretor deve garantir que a escola esteja de acordo com as políticas educacionais atuais e assegure a aplicação eficiente dessas diretrizes. Sua atuação deve ser estratégica, com uma visão de longo prazo, visando sempre uma aprendizagem significativa para os alunos.

### **O Diretor Como Mediador de Conflitos**

A mediação de conflitos é uma das tarefas mais desafiadoras do diretor, pois envolve a gestão de relações interpessoais no ambiente educacional. Conflitos podem surgir entre alunos, professores, funcionários e até mesmo entre a escola e a comunidade. Lück (2011) afirma que o diretor deve atuar como mediador, promovendo o diálogo e a resolução pacífica de problemas.

Uma das formas de mediar conflitos de forma eficaz é por meio da escuta ativa. O diretor deve ser acessível, demonstrar empatia e garantir que todas as partes sejam ouvidas de maneira justa. Além disso, é importante criar uma cultura de respeito e cooperação, promovendo programas educativos sobre a convivência pacífica, como círculos de mediação e projetos voltados para a educação socioemocional.

A atuação preventiva também é fundamental na mediação de conflitos. Criar espaços de participação para alunos e funcionários, como conselhos escolares e assembleias, permite que todos expressem suas opiniões, evitando tensões. Além disso, um código de conduta claro e compartilhado por todos contribui para a harmonia na escola.

Quando ocorrem conflitos, o diretor deve buscar soluções em conjunto, envolvendo a família e os profissionais especializados, como psicólogos e assistentes sociais, quando necessário. A mediação não busca apenas resolver problemas imediatos, mas

também fortalecer as relações e melhorar a convivência na escola, bem como estar atento às singularidades dos colaboradores. O desafio na contemporaneidade é gerenciar pessoas em um cenário de diversidade, que está presente na composição social das equipes e também está nos valores, nos estilos de vida, nas formações e orientações profissionais, sem deixar de acreditar que: “a solução está nas pessoas” (Xavier, 2006, p. 15).

As pessoas são o problema, mas, também, a solução, e diante dessa afirmação é possível concluir a importância do gestor na organização do dia-a-dia, pois ele é o profissional que tem a possibilidade de interagir e auxiliar com sua administração, provendo treinamentos, comunicação institucional, programas e políticas que melhorem os conflitos e levem eficiência para as instituições escolares.

### **O Diretor e a Relação com a Comunidade Escolar**

Os elementos indispensáveis que devem ser presentes em uma gestão democrática, de acordo com Gracindo (2007), são a participação, o pluralismo, a autonomia e a transparência. Em algumas instituições escolares, a participação é apenas compreendida como simples processo de colaboração, de adesão e de obediência às decisões da direção da escola. Nesse contexto, perdem-se duas condições básicas para uma participação efetiva e, segundo Iannome (2006), apesar das exigências é possível verificar que há uma crescente transformação nas relações entre a escola e a sociedade civil, na qual ambas as partes, vem percebendo que é preciso criar novos ambientes de trabalho, nos quais o comprometimento de todos na organização amplia a implementação de projetos e cria novos modos de gestão (Iannome, 2006).

Uma das funções mais importantes do diretor é estabelecer uma boa relação com a comunidade escolar, composta por pais, alunos, professores e funcionários. A interação entre a escola e a comunidade é essencial para criar um ambiente educacional

saudável e de qualidade. Lück (2011) afirma que o diretor deve ser um elo entre a escola e a comunidade, desenvolvendo ações que envolvam todos no processo educativo.

O diretor pode criar canais de comunicação eficientes, como reuniões com pais, conselhos escolares e outras formas de escuta ativa, garantindo que a comunidade tenha voz nas decisões da escola. Além disso, promover eventos culturais, esportivos e sociais pode estreitar os laços entre a escola e as famílias.

O envolvimento da comunidade é fundamental para a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que deve refletir as necessidades e expectativas da comunidade escolar. O diretor deve garantir que as ações pedagógicas estejam alinhadas com a realidade local. Além disso, o diretor deve buscar parcerias com instituições externas, como universidades, ONGs e empresas, para enriquecer as oportunidades de aprendizado e ampliar os recursos da escola. A participação da comunidade na gestão escolar também fortalece a transparência e cria um ambiente de confiança.

### **A Função Administrativa do Diretor**

Além das responsabilidades pedagógicas, o diretor também é responsável pela administração financeira, estrutural e de recursos humanos da escola. Paro (2015) afirma que a gestão escolar deve ser democrática, envolvendo a comunidade nas decisões e garantindo transparência na aplicação dos recursos. Uma boa gestão administrativa é essencial para a infraestrutura da escola e para a qualidade do ambiente educacional.

O diretor deve gerenciar o orçamento da escola de forma estratégica, priorizando investimentos que impactem positivamente no ensino. Isso inclui melhorias na infraestrutura, aquisição de materiais pedagógicos e tecnológicos, e capacitação profissional dos professores. A busca por parcerias com instituições públicas e privadas também é uma boa estratégia para ampliar os recursos da escola.

A gestão de recursos humanos também é importante. O diretor deve promover um ambiente de trabalho saudável, incentivar a valorização profissional e garantir o bem-estar de professores e funcionários. Um corpo docente motivado tem um impacto direto na qualidade de ensino.

### **Liderança do Diretor: Possibilidades e Desafios em Busca de Qualidade na Educação**

A Gestão Escolar constitui todas as condições e meios para o bom funcionamento da instituição escolar e do sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Por esse motivo, é preciso destacar quais os desafios encontrados pela gestão: normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso dos recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como coordenação e acompanhamento do trabalho das pessoas (Libâneo *et al.*, 2012).

Para desenvolver um bom trabalho é preciso compreender as competências exigidas do gestor em relação à organização de seu trabalho. Em acordo com Libâneo *et al.*, (2012), é preciso se atentar à disposição de recursos, condições e dos meios para a realização de seus objetivos específicos. Sendo assim, é preciso promover o envolvimento das pessoas no trabalho, por meio da participação, e fazer a avaliação e o acompanhamento dessa participação, além de garantir a realização da aprendizagem para todos os alunos.

Essa concepção de gestão democrática tem sido um dos principais desafios, pois é tanto o objetivo a ser alcançado quanto o percurso. Enquanto objetivo, trata-se de uma meta a ser sempre aprimorada já enquanto percurso, revela-se como um processo que se avalia e se reorganiza a cada dia. Para tanto, faz-se necessário uma postura democrática; que deve se construir entre o Poder Público, o coletivo escolar e a comunidade local; que juntos, estarão sintonizados para garantir a qualidade do processo educativo (Gracindo, 2007).

A liderança escolar desempenha um papel fundamental no sucesso de uma instituição de ensino, sendo responsável por criar um ambiente produtivo, inclusivo e estimulante. Para que essa liderança seja eficaz, é necessário que o diretor adote uma abordagem democrática e participativa, tenha uma visão estratégica, saiba motivar a equipe e esteja comprometido com a melhoria constante do processo educativo.

Após quase duas décadas à frente da gestão escolar municipal, destacam-se alguns aspectos os quais são considerados imprescindíveis para uma atuação de excelência:

Um líder escolar eficaz deve promover a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo, como professores, alunos, pais e a comunidade em geral. O diretor desempenha o importante papel de incentivar a inclusão de opiniões e sugestões sobre as decisões que afetam o cotidiano da escola. Para isso, é essencial criar um ambiente de diálogo e escuta ativa, no qual as necessidades e expectativas de todos sejam valorizadas e respeitadas, contribuindo para uma gestão mais colaborativa e transparente.

Um bom líder escolar possui uma visão clara dos objetivos da escola e deve ser capaz de planejar ações específicas para alcançar essas metas. A visão estratégica envolve o desenvolvimento de planos que contemplem tanto o curto quanto o longo prazo, visando a melhoria contínua da qualidade educacional. O diretor deve estabelecer metas realistas e buscar soluções inovadoras para os desafios pedagógicos, sempre alinhando as ações à missão e aos valores da escola.

A motivação dos professores e funcionários é essencial para criar um ambiente de trabalho positivo e produtivo. O diretor deve atuar como um motivador, reconhecendo os esforços da equipe e os incentivando a darem o seu melhor. Um ambiente de trabalho acolhedor e que valoriza o trabalho de todos contribui diretamente para o engajamento e para a melhoria do desempenho educacional. O reconhecimento constante do trabalho e as ações que promovem

o bem-estar da equipe são fundamentais para manter a motivação alta (Soares e Teixeira, 2006).

A liderança escolar também deve estar voltada para a melhoria contínua das práticas pedagógicas. O diretor deve garantir que os métodos de ensino utilizados sejam atualizados e eficazes, promovendo a formação continuada dos professores e estimulando o uso de novas metodologias. A supervisão constante dos resultados educacionais, com foco na aprendizagem dos alunos, é essencial para avaliar o sucesso das ações implementadas e identificar áreas que precisam de ajustes (Sammons, 2008).

Decisões informadas são cruciais para o sucesso de qualquer gestão escolar. Um bom gestor educacional utiliza dados sobre o desempenho dos alunos e professores para embasar suas decisões, seja em relação à mudança de estratégias pedagógicas ou à adaptação de recursos. Avaliações diagnósticas, relatórios de desempenho e outros dados estatísticos devem ser constantemente analisados para identificar pontos de melhoria e traçar soluções adequadas para cada desafio.

A habilidade de resolver conflitos de forma imparcial e diplomática é uma característica fundamental de um bom líder escolar. O diretor precisa atuar como mediador, criando um ambiente harmonioso e respeitoso, tanto para alunos quanto para professores e funcionários. A resolução eficaz de conflitos, seja entre alunos ou entre a comunidade escolar e a direção, contribui para um ambiente mais colaborativo e saudável.

A liderança escolar deve ser aberta à inovação e à adaptação às novas metodologias de ensino, incluindo o uso de tecnologias educacionais. O diretor deve incentivar a criatividade e a busca por soluções inovadoras por parte dos professores, adaptando-se aos desafios do século XXI. A flexibilidade diante das mudanças e a busca constante por melhorias tecnológicas são essenciais para manter a escola alinhada com as necessidades do mundo contemporâneo. Um líder escolar deve se comprometer com a criação de um ambiente inclusivo e acessível para todos os estudantes, respeitando suas diferenças e promovendo políticas

de equidade. Garantir que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado, independentemente de suas condições socioeconômicas, culturais ou necessidades especiais, é essencial para promover a justiça social e a diversidade dentro da escola. O diretor deve ser um defensor da inclusão, criando estratégias que garantam o pleno acesso à educação de qualidade para todos os alunos.

De acordo com Lück (2009), o profissional que atua na gestão precisa refletir sobre diversas questões e aprofundar seus estudos e conhecimentos, buscando sempre referenciais teóricos para auxiliar na complexa tarefa que é o gerenciamento de pessoas. O autor destaca ainda que os gestores precisam desenvolver “competências conceituais sobre educação em geral e todas as dimensões de seu trabalho”. Nesse sentido, em conformidade com Lück (2009), entende-se que o “norteamento e fundamentação do trabalho educacional pelo gestor demandam desse profissional o cuidado especial com sua preparação para realizá-lo” e isso demanda estudos, tempo e um olhar apurado sobre o funcionamento da instituição escolar (LÜCK, 2009, p. 17)

### **Considerações Finais**

Os gestores escolares enfrentam desafios a cada ano letivo que se inicia, o que exige deles tomada de decisões assertivas que contribuam com a minimização dos riscos administrativos e pedagógicos. Sendo assim, desempenham um importante papel na garantia de uma escola segura e agradável para todos. O papel do diretor escolar é fundamental para garantir uma educação de qualidade. Sua atuação envolve tarefas pedagógicas, administrativas e mediadoras, sempre com o objetivo de promover um ambiente escolar inclusivo e eficiente. O diretor precisa ter habilidades de liderança, planejamento e comunicação para enfrentar os desafios da rotina escolar.

Diante das dificuldades enfrentadas pelos diretores, como a falta de recursos e a burocracia excessiva, é essencial que existam

políticas públicas que ofereçam suporte e capacitação contínua para esses profissionais. O fortalecimento da gestão escolar depende do reconhecimento do diretor como um agente transformador e da adoção de estratégias que favoreçam uma gestão mais eficiente. Por fim, a comunidade escolar, incluindo professores, alunos e famílias, deve participar ativamente da gestão escolar. O trabalho colaborativo é essencial para uma educação de qualidade, capaz de atender às necessidades da sociedade e preparar os alunos para o futuro.

Compreende-se, assim, que para alcançar um projeto de educação de qualidade, que tem como objetivo central uma sociedade mais democrática, além de um desafio, também carece de mobilização por parte dos envolvidos e de profundas mudanças na democratização dos conteúdos, nos processos pedagógicos, nas formas de organização e gestão, de deliberação, dos processos de avaliação, da autonomia profissional dos professores, dentre outros desafios presentes na gestão escolar.

## Referências

GRACINDO, R. V. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/11gesdem.pdf>. Acesso em: jul. 2025.

IANNOME, L. R. Organização escolar e gestão educacional. In: ALMEIDA, F. J. de; ALMEIDA, M. E. B. B. de (coord.). **Liderança, gestão e tecnologias**. São Paulo: PUC, 2009. p. 37-41.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHE, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em formação: saberes pedagógicos / Coordenação Selma Garrido Pimenta).

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, H. **Gestão da escola: o que é ser um bom gestor escolar?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

LÜCK, H. **Gestão escolar e liderança: a educação no século XXI**. São Paulo: Contexto, 2011.

PARO, V. H. **A gestão escolar e a qualidade da educação**. São Paulo: Loyola, 2015.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

SOARES, T. M.; TEIXEIRA, L. H. **Efeitos do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 17, n. 34, p. 155-186, maio/ago. 2006.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

XAVIER, R. de A. P. **Gestão de pessoas na prática: desafios e soluções**. São Paulo: Gente, 2006.



# REFLEXÃO SOBRE O PAPEL DO SUPERVISOR, DIRETOR, VICE-DIRETOR, COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUA INFLUÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR

Marta Regina Macedo<sup>1</sup>

## Introdução

A educação sempre foi, e continua sendo, uma das principais ferramentas de transformação social e um pilar essencial para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, crítica, solidária e democrática. O papel da escola vai além da simples transmissão de conhecimentos: ela forma sujeitos, promove valores éticos e sociais e prepara os indivíduos para serem protagonistas de suas próprias trajetórias e membros da sociedade. Para que esse processo alcance sua plenitude, é fundamental um trabalho coletivo, contínuo e intencional, envolvendo não apenas a escola, mas também o poder público, as famílias e a sociedade.

## A Importância das Lideranças Educativas para a Transformação Social e o Desenvolvimento Integral

Em um cenário global marcado pelo imediatismo, pelas fragilidades nas relações familiares e pelo avanço das tecnologias digitais, a função educativa precisa ser constantemente ressignificada. A escola assume o papel de espaço de acolhimento, formação humana e desenvolvimento crítico, onde os alunos devem encontrar pertencimento, sentido e oportunidades reais de

---

<sup>1</sup> Pedagoga, Professora da rede municipal de Mauá onde também atuou como gestora escolar, Especialização em Direitos Humanos, Pós Graduação em Arte Educação e Educação Afro Brasileira e Direito Educacional em curso: macedoeduc@yahoo.com.br

se desenvolverem plenamente como cidadãos ativos, reflexivos e responsáveis.

Nesse contexto, a atuação dos profissionais que ocupam cargos de liderança escolar — como supervisores, diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos — ganha uma relevância ainda maior. Esses líderes não apenas garantem o funcionamento técnico-administrativo da instituição, mas também são fundamentais na construção de relações humanas sólidas, de ambientes colaborativos e do suporte constante a professores e alunos. Seu papel é inspirar, motivar e conduzir toda a comunidade escolar em direção a uma visão comum de excelência educacional.

Para tanto, é essencial que cultivem competências como empatia, comunicação assertiva, resolução de conflitos e tomada de decisão estratégica. A liderança torna-se, assim, um dos pilares centrais para a construção de uma cultura escolar participativa e inclusiva. Suas atitudes e decisões — ou a ausência delas — reverberam em toda a comunidade escolar, podendo impulsionar transformações ou intensificar desafios.

O movimento pelo aumento da competência da escola exige maior habilidade de sua gestão, em vista do que a formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino. Sabe-se que, em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando a têm, ela tende a ser genérica e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social. (Luck, 2009, p. 25)

As lideranças educativas engajadas são decisivas para garantir a qualidade do ensino e a construção de uma escola baseada na equidade, no respeito e na valorização da diversidade. No entanto, precisam estar preparados para o desafio de uma gestão democrática e participativa, pois o trabalho colaborativo entre gestores, professores, auxiliares e famílias é a chave para um sistema educacional que, de fato, transforme vidas e construa futuros melhores. Assim, os gestores necessitam ter compreensão

da importância e compromisso de seu papel, bem como sua influência no sistema educacional.

### **A Educação como Processo Coletivo e Sistêmico**

Para que as diretrizes educacionais, baseadas na legislação vigente e orientadas para o pleno desenvolvimento humano, tornem-se efetivas, é imprescindível reconhecer a diversidade dos sujeitos atendidos nas instituições de ensino, sejam eles bebês, crianças e estudantes. Cada faixa etária demanda abordagens e práticas pedagógicas específicas, que devem ser pensadas de maneira integrada e inclusiva.

Esse desafio exige a colaboração de diversos profissionais da educação, cujas ações devem ser articuladas de forma coordenada para garantir não apenas o acesso à educação, mas também a permanência e a qualidade do atendimento. É fundamental que a atuação desses profissionais dê-se de forma sinérgica, para que cada estudante tenha suas necessidades atendidas de maneira integral e equitativa.

A manutenção da qualidade do atendimento educacional depende, em grande medida, da articulação contínua entre os diversos membros da equipe escolar. O trabalho colaborativo entre professores, auxiliares de educação infantil, coordenadores pedagógicos, supervisores, diretores e vice-diretores, é essencial para o sucesso desse processo, pois são esses profissionais que asseguram o alinhamento entre o Projeto Político Pedagógico da escola, as exigências da legislação educacional e a prática cotidiana nas salas de aula.

Além disso, a liderança pedagógica desempenha uma função crucial ao promover a reflexão constante sobre as práticas educacionais e fomentar um ambiente de cooperação, onde o desenvolvimento de estratégias pedagógicas seja sempre voltado para o progresso dos alunos. É por meio de uma gestão compartilhada e de uma ação integrada que se torna possível atender à complexidade do processo educacional, garantindo uma

educação de qualidade, inclusiva e que promova o desenvolvimento pleno de todos os envolvidos.

Neste contexto, a educação não deve ser vista como uma ação isolada, mas como um processo coletivo e sistêmico, no qual cada ator desempenha um papel fundamental para a construção de um cenário de aprendizagem mais justo e eficaz.

### **A Influência Direta dos Gestores no Clima Escolar: Compromisso ou Desgaste?**

O clima escolar não é apenas um reflexo da qualidade dos materiais ou das práticas pedagógicas adotadas, mas, também, da atmosfera relacional construída ao longo do tempo entre todos os membros da comunidade escolar. Nesse sentido, o papel dos gestores — diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e supervisor — revela-se essencial, pois suas atitudes, decisões e a forma como conduzem as interações interpessoais têm repercussões diretas na motivação dos professores, auxiliares de educação infantil e no engajamento dos alunos, bem como na saúde emocional de todos os envolvidos no processo educativo.

Quando os gestores distanciam-se de suas funções, ou quando adotam posturas que carecem de escuta ativa e empatia, o impacto negativo na escola pode ser profundo. A falta de envolvimento real com os desafios diários da equipe escolar, sejam eles pedagógicos ou emocionais, enfraquece progressivamente a relação entre os membros da escola. A confiança, base de qualquer projeto colaborativo, começa a se desintegrar, e as equipes tornam-se fragmentadas, desarticuladas e desmotivadas.

Esse vazio de liderança não se traduz apenas na falta de inovação ou na estagnação de processos pedagógicos. Ele mina a própria essência da função social da escola, que é a de ser um espaço formativo, onde o desenvolvimento humano e a construção do conhecimento são sustentados por um ambiente de respeito, confiança e apoio mútuo.

A ausência de comprometimento por parte da gestão não é algo neutro — ela é corrosiva, silenciosa e muitas vezes invisível, mas seus efeitos são devastadores, refletindo-se frequentemente em um quadro de desmotivação dos docentes e das demais equipes, evasão escolar e baixa performance dos alunos. Libâneo (2012) e Oliveira (2011) alertam que a gestão escolar não deve ser encarada apenas como uma função técnico-administrativa, mas, também, como um processo político pedagógico. Isso significa que o papel do gestor vai muito além da execução de tarefas burocráticas ou da implementação de diretrizes acadêmicas. A gestão escolar precisa ser, antes de tudo, uma prática que articula as demandas pedagógicas, emocionais e sociais de forma harmônica e integradora. Ela exige dos líderes escolares uma postura comprometida com os valores da educação, com a escuta ativa das necessidades da equipe, com a mediação dos conflitos e com a criação de uma cultura de colaboração e participação de todos os envolvidos.

Para que isso aconteça, é necessário que os gestores escolares desenvolvam uma prática diária de reflexão crítica sobre suas ações e suas implicações. A gestão precisa ser um processo contínuo de autoconhecimento e transformação, no qual os líderes estão sempre dispostos a avaliar o impacto de suas decisões no clima escolar e nos processos de aprendizagem. Isso envolve, por exemplo, criar espaços para diálogos sinceros com os professores, oferecer suporte contínuo e eficaz ao desenvolvimento profissional da equipe, e garantir que a tomada de decisão seja feita de forma inclusiva e transparente, considerando as realidades e as limitações da escola.

Como líder da comunidade escolar, o diretor é responsável por orientar os participantes da comunidade escolar na realização de suas necessidades pessoais de desenvolvimento e a sentirem satisfação em seu trabalho e em participar de uma organização de aprendizagem dinâmica, viva, organizada, atuante e competente. (Luck, 2009, p. 85).

Quando a gestão escolar compromete-se genuinamente com o fortalecimento do ambiente escolar, ela contribui para a criação de

um lugar onde todos — gestores, professores, demais equipes e alunos — sintam-se parte de um projeto coletivo que visa não apenas o ensino, mas a formação integral do ser humano. A liderança escolar, portanto, não deve ser vista como uma posição de poder, mas como uma função a serviço da comunidade educativa, na qual a principal missão é garantir que a escola seja um espaço de crescimento, aprendizagem e bem-estar para todos os seus membros.

Em síntese, a gestão escolar não pode ser apenas reativa; ela precisa ser proativa, visionária e humana. Além de estratégias pedagógicas, a qualidade da educação depende, também, de um ambiente no qual todos se sintam valorizados, escutados e respeitados. Quando os gestores compreendem e abraçam essa responsabilidade, além de transformar a escola, contribuem para a construção de um futuro mais justo e equilibrado para seus alunos e para a sociedade.

### **Quando a Gestão se Omite: Consequências na Prática Docente**

A ausência de uma liderança escolar efetiva e articulada tem sido uma preocupação crescente entre educadores, evidenciada em diversos espaços de escuta e programas de formação continuada. Muitos professores relatam uma sensação de desamparo, já que ao invés de receber apoio e orientação da gestão escolar, encontram distanciamento, cobranças descontextualizadas da realidade da sala de aula e falta de uma articulação estratégica entre a gestão e o corpo docente.

Essa lacuna entre as expectativas depositadas na figura dos gestores e a realidade vivenciada na prática pedagógica pode desencadear uma série de consequências negativas para a dinâmica escolar, com impactos diretos na saúde emocional dos educadores e das demais equipes. Como apontado por Lück (2009) e Placco e Souza (2010), a função do coordenador pedagógico e do diretor vai além das tarefas organizacionais, abrangendo a dimensão humana e formativa desses papéis. O gestor deve atuar como mediador e

facilitador, proporcionando um ambiente de escuta atenta, acolhimento, motivação e, sobretudo, promovendo a construção de soluções conjuntas para os desafios enfrentados pela equipe docente.

Quando essa interação de apoio e colaboração não ocorre de forma eficaz, os efeitos prejudiciais não se limitam à queda do desempenho acadêmico dos estudantes, mas se ampliam para um processo mais complexo e insidioso de deterioração do ambiente escolar, como se a escola estivesse entrando em colapso. Este fenômeno, frequentemente invisível e progressivo, caracteriza-se por um desgaste emocional coletivo, resultando em um "adoecimento" das relações institucionais. A longo prazo, um ambiente escolar desarticulado e desprovido de uma gestão participativa e humanizada pode transformar a escola em um espaço de sofrimento, em vez de um espaço de crescimento, aprendizado e transformação social.

Esse processo de "adoecimento" é multifacetado e inclui a estigmatização das relações interpessoais, a redução da satisfação e da motivação dos profissionais da educação e, em última instância, uma queda significativa da qualidade do ensino oferecido aos estudantes. Em muitos casos, esse ambiente tóxico compromete as próprias bases de formação da identidade profissional do educador, dificultando a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e, por consequência, limitando o desenvolvimento integral dos estudantes. A manutenção desse cenário exige uma mudança estrutural na concepção de liderança escolar, que deve ser reconhecida como um fator determinante para a melhoria contínua da qualidade educacional.

### **Construção de Uma Escola Referência: O Comprometimento da Liderança**

A liderança escolar desempenha papel fundamental no processo de transformação educacional, sendo um dos elementos mais decisivos na construção de uma escola referência. Quando os líderes educacionais posicionam-se de maneira ativa, ética,

responsável e engajada, os efeitos dessa liderança refletem-se em diversos aspectos da instituição, gerando um ambiente de aprendizagem mais eficaz e sustentável.

É importante destacar que uma escola não se torna referência exclusivamente por contar com a melhor infraestrutura ou pelos elevados índices em avaliações externas de desempenho. Embora esses aspectos sejam relevantes, a verdadeira essência de uma escola de qualidade reside na coerência entre os princípios pedagógicos adotados e as práticas cotidianas implementadas. A construção de uma escola de referência está ligada ao desenvolvimento de um ambiente educacional saudável, inclusivo e colaborativo, onde o foco não está apenas nos resultados quantitativos, mas na promoção do desenvolvimento integral dos alunos, professores e toda a comunidade escolar.

A gestão transformadora é aquela que não se limita à simples administração da escola, mas que caminha lado a lado com todos os envolvidos, compreendendo as particularidades e os desafios diários. Líderes comprometidos devem cultivar uma relação próxima com os professores, ouvindo suas necessidades, reconhecendo suas dificuldades e oferecendo suporte contínuo. Além disso, é fundamental que a gestão valorize a formação continuada, incentivando o aprimoramento profissional constante, visto não como uma obrigação burocrática, mas como um processo contínuo de enriquecimento das práticas pedagógicas, tornando-as prazerosas e significativas para todos os envolvidos.

A partir destes componentes, a liderança se expressa como um processo de influência realizado no âmbito da gestão de pessoas e de processos sociais, no sentido de mobilização de talentos e esforços, orientados por uma visão clara e abrangente da organização em que se situa e de objetivos que se devam realizar, com a perspectiva da melhoria contínua da própria organização, de seus processos e das pessoas envolvidas. (Luck, 2009, p. 76)

Outro aspecto essencial para a construção de uma escola referência é a capacidade de envolver e mobilizar o coletivo. A liderança eficaz deve ser aquela que constrói soluções de maneira

colaborativa, considerando as realidades e especificidades locais. O processo decisório deve ser democrático e inclusivo, de forma a garantir que todos os membros da comunidade escolar, desde alunos até gestores, participem ativamente da construção de um ambiente educacional de excelência.

A avaliação contínua, quando realizada de maneira adequada, desempenha papel crucial nesse processo. Entretanto, deve ser compreendida de forma holística, indo além de um simples instrumento técnico de aferição de resultados. A avaliação deve ser encarada como um processo reflexivo, que favorece a aprendizagem coletiva e permite uma análise crítica das práticas pedagógicas adotadas, gerando *insights* para o aprimoramento contínuo. Não se trata de um momento isolado, mas de uma prática permanente que envolve todos os membros da escola e possibilita a construção de soluções cada vez mais adequadas à realidade da instituição.

Portanto, a liderança escolar que se compromete não só com a gestão eficiente, mas também com o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos, é a que consegue transformar a escola em um ambiente de referência. Uma escola referência é aquela que vai além das métricas tradicionais, promovendo um verdadeiro ciclo de aprendizagem, valorizando o desenvolvimento humano e oferecendo uma educação de qualidade que prepara os alunos para os desafios do futuro.

## **Atribuições de Cada Profissional**

### **Supervisor Escolar**

O supervisor escolar desempenha uma função estratégica crucial dentro da estrutura educacional, atuando frequentemente como o principal elo entre as instâncias centrais de gestão educacional (como as secretarias municipais e estaduais) e as escolas da rede. Suas responsabilidades incluem a análise e o acompanhamento rigoroso da implementação das políticas

educacionais, além da orientação técnica direcionada às equipes gestoras, com foco na melhoria da gestão escolar. O supervisor também oferece suporte pedagógico às instituições de ensino, assegurando que as diretrizes educacionais sejam adequadamente aplicadas nas práticas escolares cotidianas. Nesse contexto, o profissional deve ser um agente facilitador da formação continuada dos educadores, promovendo ações de desenvolvimento profissional e contribuindo para a criação e fortalecimento de uma cultura de avaliação constante e de planejamento estratégico. Segundo Oliveira (2011), o supervisor escolar não se limita à fiscalização, mas assume um papel ativo no fortalecimento das práticas pedagógicas, sempre com foco na melhoria contínua da qualidade educacional.

### **Diretor Escolar**

O diretor escolar ocupa uma posição de liderança multifacetada, sendo responsável pela integração e coordenação dos aspectos administrativos e pedagógicos da instituição de ensino. Sua atuação exige uma visão completa da escola, com ênfase na gestão de processos, na mobilização da comunidade escolar e no estabelecimento de uma gestão democrática e participativa. A partir dessa visão, o diretor deve garantir que as decisões administrativas e pedagógicas sejam orientadas por princípios de transparência, equidade e diálogo com todos os segmentos envolvidos. Conforme expõe Veiga (2003), o diretor deve agir como mediador entre os diferentes membros da comunidade escolar, assegurando que o Projeto Político Pedagógico (PPP) seja elaborado de forma colaborativa, refletindo as necessidades e os objetivos da escola, e que seja constantemente revisitado e integrado às práticas do dia-a-dia. Além disso, cabe ao diretor promover a inovação pedagógica e assegurar que os processos de ensino-aprendizagem sejam adaptados às mudanças nas demandas educacionais.

## **Coordenador Pedagógico**

O coordenador pedagógico tem um papel essencial na articulação da prática docente dentro da escola, funcionando como um facilitador da construção e implementação das estratégias pedagógicas. Ele atua diretamente com os professores, oferecendo suporte contínuo na realização de atividades de formação, planejamento e avaliação, com o objetivo de aprimorar as práticas pedagógicas e promover a reflexão crítica sobre o processo de ensino-aprendizagem. Sua função é mediar o desenvolvimento profissional dos educadores, buscando uma articulação entre a teoria e a prática pedagógica e incentivando a adoção de metodologias inovadoras e inclusivas. De acordo com Placco (2010), a atuação do coordenador deve ser orientada por princípios de diálogo, mediação e formação continuada, com o objetivo de garantir não apenas o aprimoramento das práticas pedagógicas, mas também o desenvolvimento de uma identidade docente reflexiva e comprometida com a melhoria da aprendizagem dos alunos. Em suma, o coordenador pedagógico é responsável por cultivar um ambiente de constante evolução pedagógica, propiciando condições para que os professores tornem-se agentes de mudança e transformação na prática educativa.

## **A Gestão Escolar e a Saúde Emocional dos Educadores**

A gestão escolar não atua apenas como um facilitador ou dificultador da dinâmica pedagógica, mas também influencia diretamente a saúde emocional dos educadores. A falta de valorização e a ausência de espaços para o diálogo e a escuta ativa podem levar os profissionais a um estado de exaustão emocional e até mesmo ao *burnout*. O trabalho docente, já em si desafiador, torna-se ainda mais árduo quando os gestores não criam um ambiente de apoio mútuo, no qual os educadores possam compartilhar suas preocupações, refletir sobre suas práticas e se sentir valorizados.

A atuação do gestor e do supervisor também deve estar comprometida com um olhar avaliativo e reflexivo. A escuta ativa de professores e estudantes, a observação cotidiana das rotinas escolares, o diálogo com a comunidade e a análise de indicadores pedagógicos são práticas fundamentais para que a avaliação cumpra seu papel de instrumento transformador.

Além disso, o conceito de presença ativa ultrapassa o simples estar fisicamente presente na escola. Trata-se de um *estar* comprometido com o processo educativo e sensível às demandas que surgem no cotidiano escolar. Como afirma Lück (2009), o líder educacional precisa atuar como um articulador de processos, integrando pessoas, conhecimentos e práticas em prol de um projeto educativo coletivo. Diretores, vice-diretores, supervisores e coordenadores pedagógicos precisam estar presentes nos espaços que representam, acompanhando de perto a rotina escolar e garantindo que as decisões administrativas e pedagógicas reflitam as reais necessidades da comunidade escolar.

### **Gestão Escolar Colaborativa: Caminhos para a Transformação**

O conceito de gestão escolar colaborativa surge como uma alternativa eficaz para superar os desafios impostos pela gestão autoritária ou descomprometida. Nesse modelo, os gestores atuam como facilitadores do processo de construção coletiva, criando espaços para o diálogo e a reflexão, onde todas as partes envolvidas na escola — desde professores até alunos e pais — possam contribuir para o desenvolvimento do projeto pedagógico. Esse modelo de gestão valoriza o trabalho em equipe, reconhece as competências dos profissionais da educação e promove uma cultura de transparência e respeito mútuo.

Uma das competências básicas do diretor escolar é promover na comunidade escolar o entendimento do papel de todos em relação à educação e a função social da escola, mediante a adoção de uma filosofia comum e clareza de uma política educacional, de modo a haver unidade e efetividade no trabalho de todos. O desenvolvimento dessa concepção passa

pelo estudo contínuo de fundamentos, princípios e diretrizes educacionais, postos tanto na legislação educacional, que define os fins da educação brasileira e organiza e orienta a sua atuação, quanto na literatura educacional de ponta e atual. (Luck, 2009, p. 18).

A gestão colaborativa é também um ambiente fértil para a inovação. Quando gestores e professores trabalham juntos na construção de práticas pedagógicas inovadoras, o impacto no aprendizado dos alunos pode ser extremamente positivo. A inovação, nesse contexto, não se limita apenas ao uso de novas tecnologias ou metodologias de ensino, mas também abrange a renovação das relações interpessoais dentro da escola. A humanização das relações, promovida por uma gestão sensível e comprometida, resulta em uma escola mais acolhedora e integrada, onde todos se sentem parte de um projeto comum.

### **A Inclusão como Responsabilidade Compartilhada: O Papel da Gestão e do Poder Público na Efetivação das Políticas Educacionais**

Para que a inclusão materialize-se de fato, é crucial reconhecer a coautoria dos órgãos centrais de educação, como a Secretaria de Educação e/ou a Diretoria de Ensino, nos progressos e fracassos escolares. Esses órgãos têm a responsabilidade indelegável de fornecer os respaldos legais e a formação contínua necessários para que a gestão escolar possa, por sua vez, orientar e formar toda a equipe envolvida no processo educacional. A atuação da gestão, composta pelo supervisor de ensino, diretor e vice-diretor, é a ponte entre as políticas públicas e a realidade da sala de aula, mas sua eficácia depende diretamente do suporte recebido do poder público.

A legislação, como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), estabelece o arcabouço legal, mas a sua tradução em ações pontuais e significativas é um desafio diário. Nesse contexto, a formação

continuada torna-se um pilar fundamental, especialmente diante da estruturação do Plano Nacional de Educação (PNE). É por meio do estudo e da reflexão contínuos que a rede de ensino pode verificar se a inclusão, principalmente nos aspectos de gênero e grupos étnico-raciais, está realmente atendendo às necessidades das pessoas ou se está se resumindo a uma mera questão burocrática.

Embora a inclusão seja uma prática recente e ainda incipiente nas nossas escolas, para que possamos entendê-la com maior rigor e precisão, considero-a suficiente para questionar que ética ilumina as nossas ações na direção de uma escola para todos. Ou, mais precisamente: as propostas e políticas educacionais que proclamam a inclusão estão realmente considerando as diferenças na escola, ou seja, alunos com deficiências e todos os demais excluídos e que são as sementes da sua transformação? Essas propostas reconhecem e valorizam as diferenças como condição para que haja avanço, mudanças, desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação escolar? (Mantoan, 2011, p. 19)

A gestão, apoiada pelos órgãos superiores, deve empoderar os educadores, como professores e auxiliares, para que se apropriem dos processos legais, superando o "*achismo*" e qualificando o atendimento a bebês, crianças e estudantes (Carvalho, 2005).

Um ponto central para a inclusão de fato é o atendimento às Pessoas com Deficiência (PCDs), que deve ser pautado pela colaboração efetiva. A legislação garante o acompanhamento por um professor de apoio, cujo trabalho deve ser realizado em conjunto com o professor regente, o que na maioria das vezes não ocorre, sendo assim vemos uma lei que está somente no papel, uma vez que na prática não é de fato efetiva. Essa parceria, quando existe este apoio, não pode ser meramente formal; ela exige planejamento compartilhado, troca de saberes e corresponsabilidade pelo desenvolvimento do aluno. A gestão escolar deve, portanto, assegurar que essa sinergia ocorra, fornecendo o tempo e os recursos necessários para que a equipe pedagógica possa criar estratégias inclusivas que respeitem a individualidade de cada aluno. A crítica à inclusão puramente

burocrática é um ponto de reflexão que deve ser continuamente levantado. As escolas e seus gestores, munidos do apoio do poder público, precisam questionar se estão de fato respeitando as possibilidades reais nas salas de aula, ou se estão simplesmente cumprindo formalidades que, em última instância, podem perpetuar a exclusão (Mantoan, 2011).

A união entre a responsabilidade do poder público de fornecer as condições e a do gestor escolar de implementá-las é o que realmente transforma a teoria das leis em uma prática educacional de qualidade e coerente com a realidade de cada território, com a colaboração entre professor regente e professor de apoio sendo um exemplo concreto de como a inclusão pode se tornar uma realidade em sala de aula.

### **Considerações Finais**

A escola, enquanto organismo vivo e pulsante, exige cuidados contínuos e um esforço conjunto que transcenda os limites do cotidiano. Para que ela se mantenha saudável e cresça de forma plena, é imprescindível que todos os envolvidos no processo educacional — supervisor, diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico — estejam não apenas presentes, mas profundamente comprometidos com sua missão de transformação.

Esses profissionais, quando atuam com ética, sensibilidade e uma visão estratégica, não apenas gerenciam os processos pedagógicos e administrativos, mas, também, tornam-se agentes de mudança. Eles não são apenas gestores, mas verdadeiros líderes, capazes de inspirar e motivar aqueles ao seu redor. Sua atuação reflete-se em atitudes que influenciam diretamente o ambiente escolar, criando uma atmosfera de acolhimento, respeito e confiança.

Um líder educacional ético e engajado transforma a rotina da escola em um espaço de oportunidades, onde cada aluno, cada professor e cada membro da comunidade escolar sente-se parte de um projeto coletivo. Quando esses profissionais estão alinhados com os valores da educação pública, democrática e socialmente

responsável, eles não apenas cuidam da escola, mas a revitalizam, promovendo um ciclo de aprendizado contínuo e de desenvolvimento pessoal e coletivo.

Nesse contexto, o coordenador pedagógico emerge como uma figura central. Frequentemente considerado o coração da escola, ele tem um papel essencial no apoio aos professores e na garantia de uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos. Sua omissão em relação à formação continuada, ao acompanhamento em sala de aula e à mediação de conflitos fragiliza todo o processo educacional. A ausência de um coordenador ativo e engajado compromete a implementação de metodologias inovadoras e a adaptação do currículo às necessidades específicas de cada estudante, especialmente aqueles com deficiência ou dificuldades de aprendizagem.

Uma conversa transversal entre todos os níveis (Secretaria, Diretoria de Ensino, equipe gestora e professores) é fundamental para construir um fazer pedagógico de excelência. Essa colaboração contínua possibilita a troca de experiências, a superação de desafios e a criação de soluções personalizadas que atendam à diversidade do corpo discente. A prática pedagógica eficiente exige um processo de reflexão constante e uma articulação coletiva. A inclusão, nesse sentido, não é um desafio isolado, mas uma responsabilidade compartilhada que exige a mobilização de todos.

Em suma, a verdadeira transformação de uma escola não é uma meta abstrata, mas o resultado direto do trabalho colaborativo e comprometido de todos os envolvidos. Desde os gestores que alinham a escola com os valores democráticos, até a liderança pedagógica que garante a efetividade do ensino e a inclusão. A conscientização de que a saúde de uma instituição educacional está intrinsecamente ligada ao envolvimento ativo de sua liderança é o primeiro passo para a construção de uma educação mais justa e equitativa.

## Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: MEC, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CURI, Magda Becker Soares. **Gestão da escola: do projeto político-pedagógico à avaliação institucional**. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

KENSKY, Vani Moreira. **Pedagogia do professor**. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2012.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Campinas: Papyrus, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão da educação: implicações e desafios**. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Repensando a organização escolar: gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2008.

PLACCO, Vera Maria N.; SOUZA, Vera Maria Nigro de. **O coordenador pedagógico e o trabalho coletivo na escola**. São Paulo: Loyola, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: uma síntese e a base do movimento histórico-crítico na educação**. Campinas: Autores Associados, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional: o caso dos professores do Brasil e do Canadá**. Porto Alegre: Artmed, 2022.

VASCONCELOS, Maria do Carmo. **A escola e seus desafios: reflexões sobre a prática pedagógica e a gestão escolar**. Brasília: MEC, 2020.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento, plano de aula e projetos didáticos**. São Paulo: Libertad, 2011.

# EDUCAÇÃO EMOCIONAL: A PONTE ENTRE SENTIR, COMPREENDER E ENSINAR

Renata Souza Santos Evangelista<sup>1</sup>

## Introdução

As emoções não são apenas reações a estímulos externos, elas são processadas em tempo real no cérebro, influenciando nosso comportamento e decisões. Têm tamanha intensidade que podem modificar a maneira como percebemos informações e como as memórias são armazenadas e recuperadas.

A escola é um espaço de encontros humanos, mais do que um ambiente para aquisição de conteúdos curriculares, rotinas e avaliações. Ela se constitui como um lugar de relações, afetos, trocas e experiências emocionais que moldam, de maneira profunda, o desenvolvimento de crianças e a existência de adultos. No entanto, a dimensão emocional da educação ainda é, muitas vezes, negligenciada nos espaços formativos, o que gera impactos diretos nas práticas pedagógicas e na qualidade das interações cotidianas.

Compreender a escola como um ambiente vivo, onde sentimentos como medo, expectativas e frustrações circulam entre professores, alunos e famílias, exige uma mudança de olhar. Ensinar e aprender não são processos exclusivamente racionais, envolvem o corpo, o afeto, o vínculo e a escuta. Nesse sentido, a educação emocional se apresenta como um caminho indispensável para uma escola mais humana.

Este capítulo propõe uma reflexão sobre o papel do adulto — professor, educador ou responsável — no processo de mediação das emoções no ambiente escolar. Partindo da premissa de que

---

<sup>1</sup> Pedagoga, Psicopedagoga e Psicanalista Clínica, Diretora Financeira da APROMAM Gestão 2021/2025. E-mail: laviepsicanalise@gmail.com

ninguém ensina aquilo que não reconhece em si, o estudo aborda os desafios enfrentados por aqueles que desejam acolher emocionalmente a criança, mas que, muitas vezes, não aprenderam a lidar com as próprias emoções.

## **A Educação Emocional na Legislação Brasileira**

A importância da educação emocional não se restringe ao campo teórico ou às boas práticas pedagógicas — ela também encontra respaldo na legislação educacional brasileira. Nos últimos anos, as políticas públicas avançaram no reconhecimento da dimensão socioemocional como parte essencial da formação integral do estudante.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, explicita essa diretriz ao incluir as competências socioemocionais entre as dez competências gerais da Educação Básica. Entre elas, destaca-se a Competência Geral n.º 9, que orienta:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro com base nos direitos humanos, na consciência socioambiental e no consumo responsável. (Brasil, MEC, 2017).

A BNCC propõe que essas habilidades sejam desenvolvidas de forma transversal, permeando todas as áreas do conhecimento e todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Isso reforça a necessidade de que o educador esteja preparado não apenas para ensinar conteúdos, mas para formar sujeitos íntegros, emocionalmente conscientes e socialmente responsáveis.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n.º 9.394/1996), em seu artigo 2º, estabelece como um dos princípios da educação nacional a "formação integral do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Tal formação só é possível quando se

considera também a dimensão emocional, relacional e afetiva do ser humano (Brasil, MEC, 1996).

Outro avanço importante é a Lei n.º 13.935/2019, que dispõe sobre a obrigatoriedade da presença de profissionais da Psicologia e do Serviço Social nas redes públicas de educação básica. Esses profissionais atuam diretamente na promoção do bem-estar emocional, na prevenção de conflitos, no acolhimento de vulnerabilidades e na construção de ambientes escolares mais saudáveis e integradores (Brasil, Planalto, 2019).

Portanto, trabalhar com educação emocional vai além de uma decisão pedagógica sensível, é um direito assegurado por lei e um compromisso da escola com a formação integral dos estudantes e de toda a comunidade escolar.

## **Emoções e a Realidade Pós-Pandemia**

A pandemia da COVID-19 gerou impactos profundos e duradouros na saúde emocional de crianças, adolescentes e adultos em todo o mundo. A ruptura abrupta das rotinas escolares, o isolamento social, o luto e a incerteza afetaram significativamente o bem-estar psicológico da população. Dados da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2021) indicam que houve um aumento de 25% na prevalência global de ansiedade e depressão durante o primeiro ano de pandemia.

No Brasil, o CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (2022) aponta que 80% das escolas relataram aumento de casos de ansiedade, agressividade e dificuldades de socialização entre os estudantes na volta às aulas presenciais. Professores também foram afetados: a insegurança emocional, a sobrecarga, o adoecimento mental e as dificuldades para lidar com o comportamento dos alunos se tornaram desafios recorrentes no contexto escolar.

Essas condições salientaram a urgência da educação emocional como dimensão estruturante da aprendizagem. Mais do que nunca, a escola precisa ser compreendida como espaço de

escuta, acolhimento e reconstrução de vínculos. A promoção de um ambiente emocionalmente seguro é fundamental para recuperar o sentido de pertencimento e reengajar os sujeitos no processo educativo.

Estar atento aos próprios sentimentos e pensamentos é fundamental para o bem-estar e o equilíbrio emocional. Ao cuidar dessa dimensão interna, pais e professores tornam-se referências conscientes, capazes de promover ambientes saudáveis e emocionalmente seguros para as crianças. Como destaca Augusto Cury: “Cuidar do que pensamos no palco da nossa mente é cuidar da qualidade de vida. Cuidar do que sentimos no presente é cuidar do futuro emocional, do quanto seremos felizes, tranquilos e estáveis.” (Cury, 2003, p. 42).

Trabalhar as emoções, nesse cenário, não é apenas uma questão afetiva, mas uma necessidade pedagógica e social. Investir em formação docente, apoio psicossocial e projetos que desenvolvam habilidades socioemocionais é essencial para reconstruir a escola como um espaço de humanização e cuidado.

## **A Natureza das Emoções**

As emoções são experiências complexas que influenciam diretamente o comportamento, o pensamento e as relações humanas. Compreendê-las é fundamental para o desenvolvimento do autoconhecimento, para o fortalecimento das relações interpessoais e para a construção de ambientes de aprendizagem saudáveis e eficazes.

As emoções são reações psicofisiológicas que surgem diante de estímulos internos ou externos, manifestando-se em sensações, pensamentos, comportamentos e expressões corporais. Elas têm a função de preparar o indivíduo para agir, ajudando na adaptação ao ambiente. Também funcionam como uma linguagem universal, comunicando nossos estados internos para nós mesmos e para os outros.

Na perspectiva psicanalítica, as emoções são atravessadas pela linguagem, pela história subjetiva e pelos vínculos com o outro. Segundo Freud (1915), aquilo que não pode ser simbolizado tende a retornar sob a forma de sintomas. Ou seja, as emoções não expressas ou não compreendidas podem se manifestar em comportamentos disfuncionais ou em sofrimento psíquico.

Para a criança, a possibilidade de nomear, elaborar e expressar sentimentos em um espaço de escuta acolhedora é essencial para sua saúde mental. A educação emocional, nesse contexto, é uma via importante para a simbolização e construção do psiquismo.

A escuta, nesse sentido, tem um papel central. Lacan (1953) menciona que o sujeito se constitui no campo do outro por meio da linguagem. Assim, quando o educador se dispõe a escutar verdadeiramente, oferece à criança um lugar de reconhecimento que favorece sua constituição subjetiva.

Além disso, segundo Winnicott (1975), o ambiente emocional é estruturante para o desenvolvimento da criança. O adulto que oferece “sustentação emocional” (*holding*) atua como base segura para que a criança explore o mundo e desenvolva sua autonomia emocional.

Já para Bion (1962), o educador exerce a função de “continente psíquico” — alguém capaz de acolher as angústias da criança e transformá-las em experiências compreensíveis. Essa função é essencial na mediação dos afetos em sala de aula, especialmente diante de emoções intensas como medo, raiva ou tristeza.

As emoções influenciam a atenção, a memória e a motivação, sendo fundamentais para o processo de aprendizagem. Um ambiente emocionalmente positivo favorece a abertura para o novo, enquanto emoções negativas e intensas podem bloquear o aprendizado.

## **Gente Grande e Gente Pequena: Emoções em Movimento**

O ambiente escolar é primordialmente composto por gente — gente grande e gente pequena, gente que sente, que é única, que é

singular. São indivíduos que carregam em si a experiência de mundo e das relações vivenciadas ao longo da vida. O processo de ensino e aprendizagem vai muito além da simples transmissão de conteúdo: é um encontro de histórias, sentimentos, afetos, inseguranças, desejos e sonhos.

Vygotsky (1998), em sua teoria, converge com a ideia de Golleman, quando enfatiza que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais do desenvolvimento são interdependentes, ou seja, o adulto que deseja ensinar precisa, antes de tudo, estar emocionalmente disponível e atento às emoções da criança.

Uma criança ansiosa, com medo, não compreendida em suas emoções, dificilmente estará disponível cognitivamente para aprender. Muitas vezes, o aprendizado não acontece porque o espaço emocional não está preparado para acolher o novo.

É importante pensar que esse adulto também é gente, que sente e lida com inúmeras situações que põem em cheque seu equilíbrio emocional. Entre os revezes da vida pessoal e as frustrações no próprio ambiente ou na execução de seu trabalho, o educador lida hoje com a falta de recursos, o excesso de crianças em salas de aula, a formação continuada que muitas vezes não atende sua necessidade e tampouco a necessidade dos educandos.

Consideremos que esse profissional pode, em determinadas situações, não contar com recursos emocionais próprios para atravessar uma demanda emocional e não conseguir manter-se apto a relacionar-se com o educando.

Importante observar que os docentes estão entre as profissões mais expostas ao adoecimento emocional. Além dos docentes, profissionais da saúde e trabalhadores da tecnologia. Também aqueles vinculados à **segurança pública**, como bombeiros e policiais. Esses profissionais convivem diariamente com situações de risco, violência, tragédias e pressão social, fatores que aumentam a vulnerabilidade ao estresse crônico, ao burnout e a transtornos mentais mais graves. Para um olhar mais apurado, podemos observar algumas pesquisas citadas abaixo, que revelam

diferentes prevalências da síndrome de burnout, demonstrando a gravidade do impacto psicológico nesses segmentos profissionais.

Quadro – Profissões mais vulneráveis ao adoecimento emocional (Burnout e indicadores relacionados)

<b>Profissão / Setor</b>	<b>Prevalência / Indicadores</b>
Professores da Educação Básica <sup>2</sup>	32,75% apresentaram sintomas de burnout
Professores Universitários <sup>3</sup>	41% apresentaram burnout
Professores de Medicina (Belém/PA) <sup>4</sup>	50% apresentaram burnout
Profissionais da Saúde (médicos e enfermeiros) <sup>5</sup>	Entre 30% e 60% apresentaram burnout, dependendo da categoria e do context
Profissionais de Cibersegurança (TI) <sup>6</sup>	44% relataram burnout ou estresse grave
Bombeiros (RS) <sup>7</sup>	5,3% apresentaram burnout (3% perfil 1, 2,3% perfil 2); coping como fator protetor
Policiais Militares (PR) <sup>8</sup>	65,6% apresentaram burnout, lazer e conjugalidade funcionaram como fatores protetivos
Segurança Pública (suicídios – Brasil, 2022-2023) <sup>9</sup>	226 suicídios em um ano: PM (171), Polícia Civil (33), Polícia Penal (12), Bombeiros (10)

O quadro mostra que **professores** (entre 32% e 50%) e **profissionais da saúde** (30% a 60%) aparecem entre os mais

<sup>2</sup> Patini, D.. UNIFESP. Síndrome de burnout atinge professores(as) da educação básica.

<sup>3</sup> SILVA, N. A. da; ALVES, F. E. Burnout em docentes universitários: prevalência e fatores associados. **Revista Brasileira de Medicina do Trabalho**

<sup>4</sup> CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Prevalência de síndrome de burnout em professores médicos de uma universidade pública em Belém do Pará. **Revista Brasileira de Medicina do Trabalho**.

<sup>5</sup> TRIGO, T. R.; TENG, C. T.; HALLAK, J. E. C.. Síndrome de burnout ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos **Rev. Bras. Psiquiatria**, 2007.

<sup>6</sup> ARORA, S.; HASTINGS J. D.. Burnout and Stress in Cybersecurity Professionals. **arXiv**.

<sup>7</sup> MELO, L. P.. **Repositório Institucional**. PUCRS, 2014.

<sup>8</sup> SOUZA, L.; PEREIRA, R. Burnout em policiais militares do Paraná: fatores de risco e estratégias protetivas. **PubMed Central**

<sup>9</sup> FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. Segurança pública, saúde mental e mundo do trabalho. São Paulo: **FPA**, 2024.

vulneráveis ao burnout, enquanto na área da **tecnologia** (cibersegurança), os índices também são altos (44%). Já na **segurança pública**, os resultados são contrastantes: bombeiros apresentam índices mais baixos (cerca de 5%), mas **policiais militares** chegam a níveis extremamente altos (até 65,6%), além dos dados alarmantes de suicídio que atinge a categoria. Essa comparação evidencia que, embora todas essas profissões estejam sujeitas a riscos emocionais, a intensidade do impacto varia conforme as condições de trabalho, o suporte institucional e as estratégias de enfrentamento disponíveis.

## **O Educador e a Inteligência Emocional**

Daniel Goleman (1995, p.9) preconiza que “A inteligência emocional é a capacidade de identificar os nossos próprios sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerir bem as emoções dentro de nós e em nossos relacionamentos”. Essa habilidade envolve cinco pilares: autoconsciência, autorregulação, automotivação, empatia e habilidades sociais.

No contexto escolar, essas competências são essenciais para que o educador crie vínculos respeitosos, promova a colaboração e facilite o aprendizado de forma mais significativa.

O ponto de partida para uma prática pedagógica emocionalmente inteligente é o autoconhecimento. O educador que reconhece suas emoções e compreende como elas afetam suas atitudes tem maior equilíbrio para lidar com os desafios cotidianos. Autorregular-se é saber gerenciar impulsos e emoções, evitando reações que possam prejudicar o ambiente de aprendizagem ou o vínculo com os alunos.

Paulo Freire (1996) já nos apontou essa dualidade ao afirmar que não há ensino sem aprendizagem, destacando a importância da reciprocidade e da humanidade na relação educativa.

Quando o adulto não reconhece sua raiva, frustração ou ansiedade, pode agir de forma reativa. Já o autoconhecimento emocional permite ao educador construir estratégias saudáveis

para lidar com suas emoções e, assim, servir de modelo para que a criança aprenda a fazer o mesmo.

Isabel Parolin (2004), psicopedagoga e especialista em desenvolvimento humano, reforça a necessidade de cuidar do adulto para que ele possa cuidar da criança. Para ela, o educador influencia diretamente a formação emocional do aluno, sendo, portanto, corresponsável pela criação de ambientes afetivamente seguros.

### **A Conexão Antes da Instrução**

A construção da ponte entre o adulto e a criança exige intencionalidade. Requer a prática diária da escuta ativa, da validação das emoções e da criação de um espaço emocionalmente seguro.

Goleman (1995) ressalta que crianças emocionalmente bem cuidadas desenvolvem melhor suas competências cognitivas. Essa conexão afetiva é o alicerce para o desenvolvimento de habilidades como empatia, autocontrole e resolução de conflitos.

Mais do que transmitir conteúdos, o educador precisa ser mediador de experiências emocionais. Isso significa ensinar a criança a reconhecer o que sente, nomear suas emoções e encontrar formas adequadas de expressão. É nesse processo que a aprendizagem ganha profundidade e se transforma em experiência significativa.

A escuta sensível, o olhar atento e a capacidade de nomear e validar emoções ensinam à criança que sentir não é um erro, mas uma oportunidade de autoconhecimento. Quando o adulto reconhece sua raiva, ansiedade ou frustração, aprende a regular essas emoções antes de agir e, assim, mostra à criança que é possível lidar de forma saudável com sentimentos complexos.

### **Educar é um Ato Emocional**

Antes de ensinar o outro a lidar com o mundo, é preciso olhar para dentro e aprender a lidar consigo mesmo. A relação entre

adulto e criança se fortalece quando se compreende que ensinar não é apenas falar, mas também escutar, acolher e sentir junto.

Educar é, acima de tudo, um ato de amor, paciência e presença emocional. Quando o adulto se dispõe a olhar para si e compreender o mundo emocional da criança, a aprendizagem se torna mais fluida e significativa.

Conforme preconiza Freire (1996), “ensinar exige afetividade”. E é por meio do afeto, aliado ao conhecimento e ao autoconhecimento emocional, que o processo de ensino-aprendizagem ultrapassa a mente e toca o coração.

### **Considerações Finais**

A história das emoções mostra um percurso que vai da repressão e do controle rígido para uma era de reconhecimento e valorização do sentir. Entender as emoções é compreender o ser humano em sua totalidade.

Na educação, esse entendimento e essa busca por autoconhecimento são fundamentais para construir pontes afetivas entre adultos e crianças. No entanto, é importante considerar que, cultural e socialmente, muitos de nós não fomos educados emocionalmente. E, com o advento da pandemia, o cenário emocional tornou-se ainda mais desafiador.

Conhecer-se, reconhecer os próprios sentimentos, lidar com nossas emoções não é uma tarefa fácil. Exige aceitação, dedicação e, somado a isso, temos que considerar as experiências vividas, o contexto no qual fomos formados, o momento atual que está sendo vivenciado e a maturidade emocional adquirida até o momento.

O grande desafio, principalmente para quem forma, é: como auxiliar no desenvolvimento emocional saudável se, por ventura, o adulto se constituiu emocionalmente de maneira deformada?

A inteligência emocional na prática pedagógica é uma ponte que liga o conhecimento acadêmico à vivência afetiva, tornando a educação mais humana, inclusiva e significativa. Há uma urgência

em políticas públicas e investimentos em desenvolvimento e cuidado socioemocional.

Educadores preparam crianças e jovens não apenas para o sucesso escolar, mas para a vida e esses profissionais também carecem de amparo, orientação e cuidados, afinal, quem cuida também precisa ser cuidado!

## Referências

ARORA, S.; HASTINGS J. D.. Burnout and Stress in Cybersecurity Professionals. *arXiv*:2409.12047, 2024. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2409.12047>. Acesso em: 21 ago. 2025.

BION, W. R. **Aprendendo com a experiência**. Rio de Janeiro: Imago, 1962.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.935**, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a obrigatoriedade da presença de profissionais da Psicologia e do Serviço Social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 dez. 2019.

CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Prevalência de síndrome de burnout em professores médicos de uma universidade pública em Belém do Pará. **Revista Brasileira de Medicina do Trabalho**, v. 9, n. 2, p. 57-62, 2011. Disponível em: <https://www.rbmt.org.br/details/91/pt-BR>. Acesso em: 21 ago. 2025.

CENPEC. **Educação pós-pandemia**: desafios e caminhos. São Paulo, 2022.

CURY, A.. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FREIRE, P.. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREUD, S.. **Metapsicologia**. Rio de Janeiro: Imago, 1915.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. Segurança pública, saúde mental e mundo do trabalho. São Paulo: FPA, 2024. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/focusbrasil/2024/06/25/seguranca-publica-saude-mental-no-trabalho/>. Acesso em: 21 ago. 2025.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

LACAN, J. **Função e campo da fala e da linguagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1953.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Saúde mental e COVID-19**: relatório de situação. Genebra, 2021.

PAROLIN, I.C.H.; PORTILHO, E. **“Conhecer-se para conhecer”** In: Scoz, B. J. L. (Org.), *Psicopedagogia: um portal para inserção social* (2ª ed., p. 128). (2004). Disponível em: [https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/329/ser-para-reconhecer-se-ensinante?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/329/ser-para-reconhecer-se-ensinante?utm_source=chatgpt.com). Acesso em: 05 ago. 2025.

PATINI, D.. **UNIFESP**. Síndrome de burnout atinge professores(as) da educação básica. Departamento de Psiquiatria da Escola Paulista de Medicina, 2023. Disponível em: <https://dci.unifesp.br/assessoria-de-imprensa-e-jornalismo/releases/sindrome->

de-burnout-atinge-professores-as-da-educacao-basica. Acesso em: 21 ago. 2025.

RIBEIRO, J. PRERRO. Segurança pública, saúde mental e mundo do trabalho. **Grupo Prerrogativas**. 2024. Disponível em: <https://prerro.com.br/seguranca-publica-saude-mental-e-mundo-do-trabalho/>. Acesso em: 21 ago. 2025.

SILVA, N. A. da; ALVES, F. E. Burnout em docentes universitários: prevalência e fatores associados. **Revista Brasileira de Medicina do Trabalho**, v. 17, n. 3, p. 324-331, 2019. Disponível em: <https://www.rbmt.org.br/details/1595/pt-BR>. Acesso em: 21 ago. 2025.

SOUZA, L.; PEREIRA, R. Burnout em policiais militares do Paraná: fatores de risco e estratégias protetivas. **PubMed Central (PMC)**, 2016. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC11382680/> . Acesso em: 21 ago. 2025.

TRIGO, T. R.; TENG, C. T.; HALLAK, J. E. C.. Síndrome de burnout ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos **Rev. Bras. Psiquiatria**, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpc/a/6CTppSZ6X5ZZLY5bXPPFB7S/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 05 ago. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



# INCLUSÃO EXCLUDENTE: CONTRADIÇÕES DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

Thiago de Oliveira Silva<sup>1</sup>

## Introdução

A inclusão escolar, enquanto política educacional, tem como princípio a garantia do direito à educação de todos os indivíduos, respeitando suas singularidades e promovendo a equidade no processo de aprendizagem. A proposta de uma escola inclusiva visa romper com práticas excludentes, historicamente presentes na educação brasileira, ao assegurar que estudantes com deficiências, dificuldades de aprendizagem e outras especificidades participem ativamente do ambiente escolar, em igualdade de condições com os demais (Mantoan *et al.*, 2023). Nesse sentido, a inclusão não se limita à presença física do aluno na escola, mas implica a efetiva participação, aprendizagem e pertencimento no espaço educativo.

Contudo, a materialização da educação inclusiva enfrenta desafios estruturais, pedagógicos e atitudinais. Apesar dos avanços legais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), muitas escolas ainda não possuem formação docente adequada, recursos pedagógicos suficientes e projetos pedagógicos que considerem a diversidade dos estudantes. O discurso da inclusão, frequentemente, não se converte em práticas concretas e eficazes, resultando em experiências escolares marcadas pela

---

<sup>1</sup> Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de Las Américas (UNIDA). Pós-graduado em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica, em Docência do ensino superior, em Educação especial e em Deficiência visual. Graduado em Geografia pela Universidade Bandeirante de São Paulo e em Pedagogia pela Universidade UNAR. Atuo como Diretor de escola na prefeitura do município de Mauá/SP. E-mail: tiggows@gmail.com

marginalização e pelo fracasso escolar de estudantes que deveriam ser justamente os mais protegidos pelo sistema educacional (D'Oliveira *et al.*, 2025).

No caso dos alunos com deficiência, as barreiras vão além da falta de acessibilidade física. Muitos enfrentam a ausência de acompanhamento especializado, metodologias adaptadas e reconhecimento de suas potencialidades. Assim, mesmo inseridos no ambiente escolar, continuam à margem do processo educativo, expostos a práticas de exclusão simbólica e pedagógica. A inclusão, quando não planejada e apoiada adequadamente, pode acabar reforçando estigmas e aprofundando desigualdades, em vez de superá-las (Monferrari; Rodrigues, 2021)

Por outro lado, alunos que não se enquadram na categoria de público-alvo de educação especial, também enfrentam exclusões sutis, sobretudo aqueles com dificuldades de aprendizagem, oriundos de contextos socioeconômicos desfavoráveis ou com perfis de aprendizagem divergentes do padrão tradicional. Esses estudantes são frequentemente rotulados como "preguiçosos" ou "desinteressados", sem que se considerem suas realidades e necessidades específicas. A escola, ao padronizar processos e resultados, tende a invisibilizar essas diferenças, promovendo uma inclusão que, na prática, é seletiva e excludente (Silva, 2020).

Ante o exposto, estabelece-se como pergunta-problema deste capítulo: "Como o modelo de inclusão escolar adotado nas escolas brasileiras pode, ao mesmo tempo em que busca promover a igualdade, reproduzir práticas excludentes que afetam alunos com deficiência, com dificuldades de aprendizagem e até mesmo aqueles sem necessidades educacionais especiais?" Sendo o objetivo geral investigar sobre as contradições presentes na política de inclusão escolar no Brasil, evidenciando como práticas pedagógicas e estruturais podem contribuir para a exclusão de estudantes com deficiência, com dificuldades de aprendizagem e daqueles que não apresentam necessidades educacionais especiais, mas não se enquadram nos padrões escolares tradicionais.

Para tal, estabeleceu-se como objetivos específicos: (i) investigar as principais políticas públicas e diretrizes legais que regem a inclusão escolar no Brasil e sua aplicação no cotidiano das escolas; (ii) identificar as dificuldades enfrentadas por alunos com deficiência, com dificuldades de aprendizagem e por aqueles fora dos padrões pedagógicos hegemônicos no ambiente escolar; (iii) refletir sobre práticas pedagógicas inclusivas e excludentes, propondo caminhos para uma inclusão mais efetiva e equitativa na escola pública brasileira.

Este capítulo resulta de uma revisão bibliográfica de caráter exploratório e qualitativo, fundamentada em autores que discutem a inclusão escolar, a exclusão educacional e as desigualdades no ambiente educacional brasileiro. A pesquisa teve como objetivo compreender como a inclusão, embora proposta como um direito universal e um avanço nas políticas educacionais, tem se mostrado contraditória na prática, ao não contemplar plenamente as diversas realidades dos alunos.

A justificativa deste estudo está na necessidade de refletir criticamente sobre os efeitos perversos de uma inclusão escolar que, muitas vezes, ignora as reais condições das escolas públicas, a formação dos professores e a heterogeneidade dos estudantes, contribuindo, paradoxalmente, para processos de exclusão simbólica, pedagógica e social, mesmo sob o discurso da inclusão.

### **A inclusão escolar na legislação e nas políticas públicas brasileiras**

A inclusão escolar é um princípio que orienta o sistema educacional brasileiro, pautado na garantia do direito de todos à educação de qualidade, sem discriminação ou exclusão. Esse princípio está em consonância com os fundamentos do Estado Democrático de Direito, que reconhece a educação como um direito social e um instrumento de promoção da cidadania (Brasil, 1988).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família,

visando o pleno desenvolvimento da pessoa e sua preparação para o exercício da cidadania:

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

Já o artigo 208 assegura o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino em seu terceiro parágrafo: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Outro marco importante é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que reforça o compromisso com uma educação inclusiva, garantindo a matrícula de todos os alunos em escolas comuns e prevendo o atendimento educacional especializado como complemento ou suplementação ao ensino regular (Brasil, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, trouxe avanços significativos ao propor a reestruturação do sistema educacional para acolher a diversidade. Essa política propõe uma concepção ampliada de educação especial, que abrange não apenas pessoas com deficiência, mas também com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Tureck; De Moura Macagnan, 2021).

No plano internacional, o Brasil é signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), ratificada com status constitucional por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto nº 6.949/2009. A CDPD reforça o direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva em todos os níveis, sem discriminação e com igualdade de oportunidades (Brasil, 2008, 2009).

Apesar dos avanços legais e normativos, os desafios na implementação das políticas inclusivas ainda são inúmeros. A falta

de formação continuada dos docentes, ausência de recursos pedagógicos adequados e o despreparo das escolas para lidar com a diversidade de necessidades ainda constituem barreiras concretas à efetivação da inclusão (De Brito Fontenele; Cantero, 2024).

A legislação brasileira pressupõe uma estrutura escolar capaz de atender a todos os alunos, mas muitas escolas públicas e privadas não contam com acessibilidade arquitetônica, materiais didáticos adaptados ou profissionais especializados, comprometendo a eficácia das políticas inclusivas (Mantoan *et al.*, 2023).

Outro entrave é a fragmentação das políticas públicas e a distância entre os discursos oficiais e as práticas escolares. Muitas vezes, os documentos normativos são tratados como metas ideais, sem que se efetivem no cotidiano das salas de aula (Mantoan *et al.*, 2023). Além disso, a concepção de inclusão muitas vezes permanece limitada à presença física do aluno na escola, sem a devida preocupação com sua aprendizagem, participação e permanência com qualidade. A inclusão, nesse contexto, torna-se formal, mas não efetiva (De Góe; De Laplane, 2022).

A realidade demonstra que a inclusão escolar demanda mais do que legislação e diretrizes. Ela exige mudança de paradigma, que considere a diversidade como valor educativo e reconheça as especificidades dos alunos como elementos estruturantes das práticas pedagógicas (De Brito Fontenele; Cantero, 2024).

A gestão educacional também tem papel fundamental na efetivação da inclusão. A ausência de articulação entre os gestores escolares, as equipes pedagógicas e os órgãos públicos, muitas vezes, compromete o planejamento e a implementação de ações inclusivas (Da Costa Perpétuo, 2024).

Dessa forma, a análise da legislação e das políticas públicas brasileiras demonstra que, embora os avanços normativos sejam inegáveis, a inclusão escolar ainda encontra entraves estruturais, culturais e pedagógicos que limitam sua concretização. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva requer investimento contínuo, formação de profissionais, recursos

adequados e, sobretudo, um compromisso ético com a equidade e a justiça social (Santos, 2025).

### **Entraves e contradições na prática inclusiva: entre o discurso e a realidade**

A inclusão escolar tem sido amplamente defendida nos discursos educacionais e nas normativas legais brasileiras, especialmente, após a promulgação da Constituição de 1988 e da LDB de 1996. Contudo, entre os princípios consagrados no papel e as práticas cotidianas nas escolas, há um abismo que revela entraves históricos, estruturais e pedagógicos (Mantoan *et al.*, 2023). Essa distância entre o discurso e a realidade evidencia a fragilidade do modelo de inclusão em curso.

As escolas públicas, em particular, têm enfrentado dificuldades em efetivar a inclusão de forma integral. Faltam professores especializados, formação continuada, materiais adaptados e apoio pedagógico para atender não apenas os alunos com deficiência, mas também aqueles com dificuldades de aprendizagem e mesmo os estudantes que não se enquadram em nenhuma dessas categorias, mas que demandam metodologias diferenciadas (Alves, 2025).

O discurso de inclusão, muitas vezes, se limita à matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares, sem garantir-lhes acesso pleno ao currículo, ao desenvolvimento integral e à participação social no ambiente escolar. Como destaca Guebert (2023), a presença física do aluno na escola não é sinônimo de inclusão, se ele permanece à margem das aprendizagens e das relações.

Além disso, observa-se que a rotulação excessiva de alunos com dificuldades de aprendizagem como “portadores de deficiência” tem contribuído para a “patologização” da educação. Essa prática reduz a complexidade dos processos de aprendizagem às limitações do indivíduo, desconsiderando os fatores pedagógicos, sociais e afetivos que influenciam o desempenho escolar (Ferreira, 2002).

Em muitos contextos escolares, alunos com dificuldades de aprendizagem são excluídos silenciosamente por meio de estratégias como a simplificação de conteúdo, a tolerância à não participação ou mesmo a “passagem automática” de ano, sem que haja verdadeira inclusão no processo de ensino-aprendizagem. Tal fenômeno reforça o caráter excludente de uma inclusão que não promove aprendizagem com qualidade (Septimio *et al.*, 2021).

Outra contradição significativa é que, ao mesmo tempo em que se prega a diversidade e a valorização das diferenças, as práticas pedagógicas continuam baseadas em modelos homogêneos, com avaliações padronizadas e currículos rígidos. Essa estrutura inviabiliza a adaptação de estratégias às necessidades reais dos alunos e perpetua um modelo de exclusão dentro da inclusão (Souto, 2024).

O acesso à escola comum tem sido garantido, mas precisamos de políticas efetivas para a garantia da aprendizagem, permanência, percurso, participação com qualidade. [...] Compreendemos também que é crucial para a escola comum assumir o seu papel diante da modalidade da educação especial inclusiva no sentido de reconhecer, valorizar e acolher as diferenças, envolver os regentes, operar mudanças nas atitudes, práticas pedagógicas, identificar barreiras no ambiente escolar que obstruem a participação e torná-lo inclusivo (Souto, 2024, p. 163 - 164).

O modelo escolar tradicional, centrado na transmissão de conteúdos e na valorização de desempenhos “ideais”, não contempla a diversidade dos modos de aprender. Isso gera frustrações tanto para os alunos que não se enquadram nesses moldes quanto para os professores, que não dispõem de meios adequados para lidar com a heterogeneidade da turma (Moran, 2007).

É preciso destacar que a inclusão não deve ser pensada apenas como uma questão que afeta alunos com deficiência. Crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem – dislexia, TDAH, questões emocionais, defasagem idade-série – também são frequentemente invisibilizados pelas políticas escolares, sendo alocados em turmas regulares sem apoio adequado (Rodrigues, 2006).

Da mesma forma, até mesmo estudantes que não possuem nenhuma necessidade especial enfrentam exclusões simbólicas ou institucionais. Aqueles que não se adaptam à lógica escolar tradicional, seja por diferenças culturais, socioeconômicas ou por estilos de aprendizagem distintos, frequentemente são taxados como “desinteressados” ou “problemáticos”, sendo marginalizados no ambiente escolar (Libório; Castro, 2005).

Essa exclusão velada também se manifesta na falta de escuta ativa das demandas dos alunos, na ausência de participação em decisões pedagógicas e na desconsideração de seus contextos familiares e sociais. A escola, ao não reconhecer o sujeito em sua totalidade, reitera práticas de silenciamento e apagamento da subjetividade (Dos Santos *et al.*, 2025).

Em muitos casos, a responsabilização do fracasso escolar recai exclusivamente sobre o aluno, sem que haja uma análise crítica das práticas pedagógicas e das condições institucionais de ensino. Essa lógica meritocrática, fortemente presente no sistema educacional, desconsidera as desigualdades históricas e estruturais que marcam o percurso escolar de muitos estudantes (Pontes Júnior, 2021).

A formação docente é outro ponto crítico. Grande parte dos professores não recebe preparação adequada para lidar com a diversidade presente em sala de aula. Mesmo nas licenciaturas, a abordagem da educação inclusiva é superficial e, muitas vezes, tratada como conteúdo opcional. Isso reforça a insegurança e o despreparo dos educadores frente aos desafios da inclusão (Cruz; Glat, 2014).

Além disso, o apoio pedagógico especializado, previsto por políticas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), raramente é implementado com a estrutura necessária. A carência de salas de recursos multifuncionais, a sobrecarga dos professores do AEE e a fragmentação entre o ensino comum e o especializado agravam o cenário (Reis; Coutinho, 2025).

Portanto, a inclusão excludente se revela quando as escolas, mesmo acolhendo discursivamente a diversidade, não desenvolvem

práticas efetivas de valorização das diferenças. A contradição entre a teoria e a prática evidencia a necessidade urgente de uma reconfiguração do modelo educacional, que ultrapasse a lógica da adaptação do aluno à escola e passe a transformar a própria escola para acolher a todos com equidade e respeito.

### **Inclusão excludente: impactos na aprendizagem de alunos com e sem necessidades especiais**

A proposta de inclusão escolar no Brasil, embora respaldada por leis e políticas públicas, tem produzido efeitos ambíguos no processo de aprendizagem dos alunos. De um lado, promove o acesso à escola regular para estudantes com deficiência e com dificuldades de aprendizagem; de outro, muitas vezes, não garante os meios necessários para sua permanência com qualidade, gerando o fenômeno que pesquisadores vêm chamando de “inclusão excludente” (Cardoso, 2008).

A inclusão excludente ocorre quando os alunos são matriculados na escola, mas não participam de maneira efetiva das atividades pedagógicas ou não recebem os apoios necessários para sua aprendizagem. Isso afeta diretamente o rendimento escolar, a autoestima e a motivação dos estudantes que, apesar de “inseridos”, continuam marginalizados dentro da sala de aula (De Góe; De Laplane, 2022).

Para alunos com deficiência, os impactos da inclusão excludente são visíveis na ausência de práticas pedagógicas adaptadas, na escassez de recursos acessíveis e na falta de profissionais especializados. A presença do estudante na escola não se traduz em acesso ao conhecimento, gerando estagnação ou retrocesso no desenvolvimento cognitivo e social (Do Nascimento *et al.*, 2025).

Já os alunos com dificuldades de aprendizagem, como dislexia, TDAH, ou defasagem idade-série, enfrentam uma invisibilidade pedagógica. São frequentemente confundidos com alunos desinteressados ou indisciplinados, sem que haja

investigação adequada de suas necessidades específicas. Isso compromete seu desempenho e gera um ciclo de fracasso escolar (Silva, 2025).

Além disso, os alunos sem nenhuma necessidade especial aparente também são afetados pelo modelo de ensino padronizado e competitivo. A valorização de resultados uniformes, sem considerar os diferentes tempos e modos de aprender, gera exclusões simbólicas, principalmente entre estudantes oriundos de contextos sociais e culturais diversos (Helene, 2017).

A inclusão, para ser efetiva, precisa reconhecer que todos os alunos, com ou sem deficiência, apresentam singularidades que devem ser contempladas no processo pedagógico. Quando isso não acontece, todos saem perdendo: os que não são atendidos em suas especificidades e os que poderiam aprender com a diversidade, mas são privados dessa experiência (Da Silva, 2023).

Em conclusão, a práxis pedagógica inclusiva é uma abordagem transformadora da prática docente, que reconhece a diversidade e busca a promoção da igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento de todos os alunos. Ela envolve uma reflexão crítica sobre as práticas existentes, a adaptação aos diferentes contextos e necessidades dos alunos, e o compromisso com uma educação ética, humanista e inclusiva. A práxis pedagógica inclusiva não é um objetivo a ser alcançado, mas um processo contínuo de aprendizagem e transformação, em que todos os envolvidos na educação são agentes de mudança (Da Silva, 2023, p. 408).

Outro impacto negativo é o aumento da rotatividade de alunos em situação de exclusão velada. Muitos são transferidos, reprovados ou abandonam a escola por não encontrarem um ambiente que acolha suas necessidades. A evasão escolar, nesse sentido, não é apenas um fenômeno estatístico, mas o desfecho de um processo excludente iniciado dentro da sala de aula (De Castro, 2025).

A falta de formação docente adequada contribui significativamente para esse cenário. Professores despreparados reproduzem práticas pedagógicas homogêneas e avaliações rígidas, que desconsideram a diversidade de seus alunos. Segundo Garnica (2018), muitos educadores não se sentem capacitados para

lidar com estudantes com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, o que reforça práticas de exclusão.

O impacto emocional também é um fator importante. Alunos que não conseguem acompanhar o ritmo da turma ou que são constantemente rotulados como "problemáticos" tendem a desenvolver sentimentos de inadequação, ansiedade e baixa autoestima. Isso interfere diretamente em sua aprendizagem, criando barreiras internas para o desenvolvimento escolar (Rozeira *et al.*, 2024).

O modelo de avaliação vigente nas escolas, centrado na mensuração de desempenho padronizado, é outro fator que amplia a exclusão. Alunos que não se adequam aos critérios convencionais são punidos com notas baixas, reprovação ou desqualificação, mesmo que apresentem avanços significativos em outras dimensões da aprendizagem (Gatti, 2021).

A ausência de políticas públicas eficazes voltadas à inclusão compromete os avanços pretendidos pela legislação educacional brasileira. Mesmo com o respaldo da Constituição Federal de 1988, da LDB (Lei nº 9.394/1996) e do Plano Nacional de Educação, a implementação concreta dessas normas esbarra em desafios estruturais, como a carência de recursos humanos e materiais, principalmente nas escolas públicas (Mantoan, 2015). Esse descompasso entre o plano legal e a realidade educacional cotidiana alimenta a persistência da exclusão disfarçada de inclusão.

A infraestrutura escolar deficiente, salas superlotadas e falta de profissionais de apoio pedagógico – como intérpretes de Libras, psicopedagogos e cuidadores – agravam a precariedade da inclusão. Muitas escolas acabam relegando os alunos com necessidades específicas à simples presença física, sem assegurar a aprendizagem efetiva. Conforme aponta Oliveira (2020), a falta de estrutura e apoio cria um ambiente pouco receptivo à diversidade, contribuindo para o isolamento desses estudantes.

As dificuldades se intensificam nas etapas finais da educação básica, especialmente no ensino médio, onde o currículo é mais conteudista e as exigências acadêmicas são ampliadas. Segundo

Meletti *et al.* (2021), há uma tendência de se considerar o aluno com deficiência ou dificuldades de aprendizagem como um “peso” para o andamento da turma, resultando em práticas de exclusão sutil, como a não participação em provas ou a ausência de adaptações curriculares. Tais práticas reforçam a desigualdade de oportunidades dentro do espaço escolar.

Por fim, estudos recentes têm apontado que a “inclusão excludente” também afeta o trabalho docente, gerando sobrecarga e frustração entre professores. Sem formação continuada e apoio institucional, os docentes sentem-se despreparados para lidar com a diversidade e acabam adotando práticas que reproduzem o ensino tradicional. Segundo Nóvoa (2019), a valorização da escuta pedagógica, da colaboração entre pares e do desenvolvimento profissional coletivo são caminhos possíveis para superar esse cenário e transformar a inclusão em uma prática efetiva e emancipadora.

Portanto as pesquisas apontam que a inclusão efetiva, quando bem conduzida, traz benefícios para toda a comunidade escolar. Alunos com e sem necessidades especiais aprendem a conviver com a diferença, desenvolvem empatia e colaboram no processo de aprendizagem mútua. Contudo, isso só ocorre quando há investimento em formação docente, recursos pedagógicos, planejamento curricular e gestão democrática.

Dessa forma, a inclusão excludente revela-se um fenômeno paradoxal: promove o acesso sem garantir a permanência e a aprendizagem. Enfrentar essa realidade exige mais do que cumprir determinações legais — é preciso transformar a cultura escolar, rever práticas pedagógicas e construir um projeto educacional verdadeiramente inclusivo, que reconheça e valorize a singularidade de cada aluno.

### **Considerações Finais**

A análise da inclusão escolar no contexto brasileiro evidencia que, embora haja um arcabouço legal robusto e um discurso

político-pedagógico voltado para a valorização da diversidade, a realidade ainda revela contradições profundas. A prática cotidiana nas escolas mostra que a inclusão muitas vezes ocorre de maneira superficial, marcada pela ausência de condições efetivas para garantir o pleno desenvolvimento de todos os alunos.

A chamada inclusão excludente ilustra um paradoxo presente no sistema educacional: alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem ou mesmo sem necessidades educacionais específicas são, em diferentes níveis, privados de um ensino significativo e equitativo. Essa exclusão velada assume diferentes formas, desde a ausência de apoio pedagógico até a estigmatização dentro da sala de aula.

Percebe-se que o simples acesso à escola não é suficiente para garantir a aprendizagem. A inclusão verdadeira exige mudanças estruturais, pedagógicas e culturais que reconheçam e valorizem a singularidade de cada aluno. Para isso, é necessário investimento na formação docente, no fortalecimento do trabalho colaborativo e na construção de uma cultura escolar centrada na equidade.

A realidade atual desafia educadores, gestores e formuladores de políticas a romperem com a lógica da homogeneização e da meritocracia, que frequentemente ignora os diferentes pontos de partida e as condições sociais dos estudantes. É fundamental compreender que a justiça educacional não se faz tratando todos da mesma forma, mas oferecendo o que cada um precisa para aprender e se desenvolver.

A inclusão, para ser efetiva, precisa deixar de ser um ideal abstrato e se tornar uma prática concreta, enraizada no cotidiano escolar. Isso implica repensar as formas de ensino, avaliação e relacionamento dentro da escola, adotando estratégias que favoreçam a participação ativa de todos os alunos, respeitando suas particularidades e promovendo o sentimento de pertencimento.

Diante disso, conclui-se que enfrentar a inclusão excludente requer um compromisso coletivo e contínuo com a transformação da escola em um espaço verdadeiramente democrático. Superar os obstáculos impostos pela exclusão disfarçada de inclusão significa

lutar por uma educação que acolha, ensine e valorize todos os sujeitos, sem exceção.

## **Referências**

ALVES, Stephanie Cristine. **Educação Inclusiva**: um estudo sobre as vivências de responsáveis legais e professoras no desenvolvimento de estudantes com deficiência. 2025. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/c95b8ad1-5b41-4149-81c7-3e2d1055ea53/content>. Acesso em: 12 jul. 2025.

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

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 1, 10 jul. 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 3, 26 ago. 2009.

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, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008.

CARDOSO, Nilton Francisco. **As políticas públicas de educação.** 2008. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/NILTON\_FRANCISCO\_CARDOSO\_rev.pdf. Acesso em: 12 jul. 2025.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura.** Educar em Revista, n. 52, p. 257-273, 2014.

DA COSTA PERPÉTUO, Elizabeth. **Gestão escolar e a relação entre professor e aluno na educação inclusiva.** Open access publication by Editora e-Publicar Gestão educacional na educação básica em Minas Gerais: desafios, perspectivas e práticas, 2024.

DA SILVA, Adinairde Neves. **Prática pedagógica: desafios de transformar a teoria na práxis inclusiva.** Humanidades e tecnologia (FINOM), v. 40, n. 1, p. 398-410, 2023.

DE BRITO FONTENELE, Raquel; CANTERO, Alba Maria Mendonza. **Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva: Desafios e Lacunas na Implementação no Brasil.** Humanidades e Tecnologia (FINOM), v. 52, n. 1, p. 32-52, 2024.

DE CASTRO, Yandra Katiúscia Moreira. **As políticas públicas de suporte psicológico para professores do ensino fundamental: desafios e impactos na inclusão de crianças neurodivergentes.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, p. 16-220, 2025.

DE GÓE, Maria Cecília Rafael; DE LAPLANE, Adriana Lia Friszman. **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Autores Associados, 2022.

DO NASCIMENTO, João Batista et al. **Diversidade na educação e os desafios docentes enfrentados para a inclusão escolar.** Lumen et virtus, v. 16, n. 48, p. 4930-4940, 2025.

D'OLIVEIRA, Karen Santos et al. **A BNCC e a educação inclusiva: como tornar a escola um espaço para todos?**. Editora Impacto Científico, p. 1486-1504, 2025.

DOS SANTOS, Antonio Nacílio Sousa et al. **Por uma “Pedagogia do Encontro”–vínculo, escuta, afeto e reconhecimento na relação professor-aluno na formação humanizada a partir das contribuições teóricas de Paulo Freire, Bell Hooks e Haim Ginott**. Aracê, v. 7, n. 5, p. 21416-21459, 2025.

FERREIRA, Maria Manuela Pires Sanches Fernandes. **Estudo das orientações dos professores do primeiro ciclo face à educação dos alunos com necessidades educativas especiais**. Universidade do Porto (Portugal), 2002. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/NILTON\\_FRANCISCO\\_CARDOSO\\_rev.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/NILTON_FRANCISCO_CARDOSO_rev.pdf). Acesso em: 12 jul. 2025.

GARNICA, Tamyris Proença Bonilha. **Representações sociais de professores sobre as "Dificuldades de Aprendizagem": efeitos de um processo de intervenção**. São Paulo: UNICAMP, 2018.

GATTI, Bernardete A. **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Autores Associados, 2021.

GUEBERT, Mirian Célia Castellain. **Inclusão: uma realidade em discussão**. Editora Intersaberes, 2023.

HELENE, Otaviano. **Um diagnóstico da educação brasileira e de seu financiamento**. Autores Associados, 2017.

LIBÓRIO, Renata MC; CASTRO, BM de. **Dialogando sobre preconceito, políticas de inclusão escolar e formação de professores**. Valores, preconceito e práticas educativas. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 73-114, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. Summus editorial, 2023.

MONFERRARI, Lucila Menezes Guedes; RODRIGUES, Olira Saraiva. Identidade, diferença e currículo na perspectiva da educação inclusiva. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, v. 9, n. 2, 2021.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Papirus Editora, 2007.

PONTES JÚNIOR, Claudio Sardinha. **Revisitando os problemas de aprendizagem e a produção do fracasso escolar: o que pensam os professores na atualidade?**. 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/34d017b2-5956-4322-b2be-90e6e00302c7/content>. Acesso em: 12 jul. 2025.

REIS, Marcos Ribeiro; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Formação de professores para a educação Inclusiva: desafios e perspectivas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 1, p. 2386-2405, 2025.

RODRIGUES, David (Ed.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. Grupo Editorial Summus, 2006.

ROZEIRA, Carlos Henrique Barbosa et al. A Escola e a Epidemia Silenciosa da Psicopatologização e da Medicalização. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 6, n. 3, p. 2056-2076, 2024.

SANTOS, Fernando Rodrigues dos. **Educação inclusiva no Brasil: Avanços, desafios e práticas para uma escola para todos**. 2025. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bit>

stream/123456789/9321/1/MONOGRAFIA%20FINAL%20FERNANDO%20%281%29.pdf. Acesso em: 12 jul. 2025.

SEPTIMIO, Carolline; DA CONCEIÇÃO, Leticia Carneiro; DENARDI, Vanessa Goes. Poderes e perigos da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, v. 2, n. 3, p. 249-262, 2021.

SILVA, Elton Lopes da. **Crianças com e sem queixas de dificuldades de aprendizagem**: caracterização do contexto familiar e o olhar de pais e professores. 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/3786a33c-65cf-41d2-b5b3-6580d01472c8/content>. Acesso em: 12 jul. 2025.

SILVA, Larissa Roque. **Análise de inteligência, leitura, escrita, funções executivas e condições socioeconômicas em alunos de escolas públicas em investigação de transtorno de desenvolvimento intelectual leve**. 2025. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/681027f8-9f6c-4086-8436-f6e6e1ff8e1f/content>. Acesso em: 12 jul. 2025.

SOUTO, Leide Isabel Ferreira. **A ausência de diretrizes claras sobre a política educacional inclusiva professor de apoio na educação básica e os tensionamentos envolvidos**. 2024. Disponível em: <https://dspace.uniube.br:8443/bitstream/123456789/2916/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Leide%20Isabel.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2025.

TURECK, Lucia Terezinha Zanato; DE MOURA MACAGNAN, Silvane dos Santos. As Políticas Públicas De Educação Especial E O Processo De Reestruturação Da Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva. **Revista Ciranda**, v. 5, n. 3, p. 177-197, 2021.

A ideia central desta obra não está presa em uma reprodução de saberes já conhecidos pelo universo educacional, mas em dar voz às experiências dos autores e autoras que aqui se encontram, com suas diversidades acadêmicas e profissionais. Este é um texto produzido a várias mãos e, assim o sendo, construiu-se de maneira plural, tanto no conjunto de temas que abordam diversas facetas da educação quanto nas linhas e abordagens teóricas e metodológicas. Mais do que uma simples reunião de artigos, esta obra é um convite ao diálogo.

