

ESCRITAS REFLEXIVAS

CORPO DE PARECERISTAS

Cleonir Aparecida de Moura Mittelstadt
Eli Beatriz da Rosa
Patrícia Daiane Loebens Diel Wiethölter

CONSELHO EDITORIAL

Cleonir Aparecida de Moura Mittelstadt
Josyane Cristina Heck
Leila Cristiane Burger
Maria da Graça Zimmermann
Rute Aline Rozental
Patrícia Daiane Loebens Diel Wiethölter
Maristela Cristiane Schulz Noschang
Cláudia Signori
Elisandra Fracalossi Justen
Gustavo Fernando Wohlenberg

Autor Corporativo:

Prefeitura Municipal de Santa Rosa
Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Av. Expedicionário Weber, 2983 - Bairro Cruzeiro - Santa Rosa - RS

Prefeito: Anderson Mantei

Vice-prefeito: Aldemir Ulrich

Secretário da Gestão: Ademir da Rosa

Secretária Municipal de Educação e Cultura: Josyane Cristina Heck

Diretor de Planejamento Estrutural: Gustavo Fernando Wohlenberg

Diretora do Departamento de Planejamento Pedagógico: Leila Cristiane Burger

Revista Escritas Reflexivas - 12ª Edição
Revista de Pesquisa e Práticas Pedagógicas
Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Periodicidade: Anual

e-mail: revista.escritasreflexivas@educacaosr.com.br

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Revista Escritas Reflexivas [recurso eletrônico] / Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Prefeitura Municipal de Santa Rosa. – Santa Rosa, RS: SMEC, 2014-.

Anual.

A partir do a. 5, v. I e II (out. 2023), publicado em formato eletrônico.

ISSN 2674-9092

1. Educação - Periódicos. I. Prefeitura Municipal de Santa Rosa. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. II. Título.

CDU 37.01

APRESENTAÇÃO: Proposta e Compromisso

Apresentamos a Revista Escritas Reflexivas, que é uma publicação anual da Rede Municipal de Ensino de Santa Rosa.

A Revista Escritas Reflexivas foi instituída pelo Decreto n.º 239, de 21 de dezembro de 2012, publicada pelo município de Santa Rosa, através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Constituiu-se em um projeto de caráter informativo de práticas pedagógicas das diferentes áreas do conhecimento que contemplam o currículo escolar e também de práticas pedagógicas interdisciplinares, sem fins lucrativos, fundado e composto por comissão de professores municipais em colaboração com profissionais de outras instituições. A partir de 2024, passa a ser regida pelo decreto nº 75, de 24 de maio de 2024, revogando o decreto n.º 105, de 10 de junho de 2014.

São objetivos da revista:

I – divulgar pesquisas e práticas pedagógicas desenvolvidas nas diferentes áreas do conhecimento por servidores nomeados e designados nas escolas da rede municipal de ensino e na Secretaria Municipal de Educação e Cultura, ou órgão que venha a lhe substituir;

II – publicar, anualmente, 1 (um) periódico, organizado, dirigido e editorado por docentes municipais;

III – prover um espaço permanente de discussões e de publicação dos trabalhos, desde que se enquadrem no perfil editorial da revista;

IV – estabelecer a interação entre os corpos docente e discente e a comunidade escolar da rede municipal de Santa Rosa, bem como incentivar a formação de grupos de estudos e pesquisa;

V – promover o diálogo qualificado entre profissionais da rede municipal;

VI – constituir um espaço de produção, elaboração, sistematização e socialização de conhecimento na área educacional;

VII – estabelecer a relação dialógica entre a educação formal e os processos e dinâmicas da educação não formal.

É com imensa satisfação que publicamos o décimo segundo número da Revista Escritas Reflexivas, e a terceira publicação por meio digital/eletrônico, graças aos esforços e ao comprometimento dos professores da Rede Municipal de Educação de Santa Rosa, e também do Corpo de Pareceristas. Agradecemos imensamente a todos que tem contribuído para o fortalecimento da revista enquanto um meio de divulgação das práticas pedagógicas e pesquisas que têm sido realizadas pelos Professores da Rede Municipal.

Neste número, apresentamos relatos de experiências, artigos e resenhas que trazem reflexões sobre a Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Orientação Educacional, Avaliação, Ensino de Ciências, Indisciplina Escolar, Estudo de Filosofia, Inteligência Artificial e Ensino-aprendizagem.

Diante desta publicação, agradecemos aos autores que confiaram em nossa revista para divulgar suas pesquisas e reflexões, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, a Prefeitura Municipal e a comissão editorial pela colaboração. Muito obrigada!

Comissão Editorial

AUTORES

Adriana Erhart
Angélica Fernandes
Angélica Kaefer
Arcelita Koscheck
Camila Kunzler Machado Lopes
Caroline Viviane Kuhn
Cristiane Muller Schroder
Dione de Brum Nascimento Kowalski
Djéssica Follmann de Lima
Eleni Teresinha Lugoch
Elisandra Fracalossi Justen
Flávio da Costa Girardon
Indiara dos Santos Veçozzi
Juliana B. Turra
Kátia Aparecida Dias Peroty
Leonara da Silva Baroni
Luciane Joner Wiest Ames
Madalena Martins Pereira Gewehr
Márcia Elisabete Dalcin
Márcia Roseli Becker
Marciane de Campos Franck
Maritê de Oliveira
Michele de Oliveira Amarante
Neusa Bess Siebert
Tamires Regina Diel
Viviane Hobus

SUMÁRIO

O PAPEL DO ORIENTADOR EDUCACIONAL NA PANDEMIA DA COVID-19	6
Adriana Erhart, Dione de Brum Nascimento Kowalski e Madalena Martins Pereira Gewehr	
HOFFMANN, JUSSARA. AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SENSÍVEL E REFLEXIVO SOBRE A CRIANÇA. PORTO ALEGRE: EDITORA MEDIAÇÃO, 2012.	17
Kátia Aparecida Dias Peroty	
O ENSINO DE CIÊNCIAS NO PAÍS: AS COMPREENSÕES EXPRESSAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.	19
Márcia Elisabete Dalcin	
SAVIANI, D. ESCOLA E DEMOCRACIA. COLEÇÃO: POLÊMICAS DO NOSSO TEMPO. CAMPINAS/SP. 32ª ED. EDITORA AUTORES ASSOCIADOS, 1999.	27
Marciane de Campos Franck	
DESMURGET, MICHEL. FAÇA-OS LER: PARA NÃO CRIAR CRETINOS DIGITAIS. SÃO PAULO/SP. 1 ED. VESTÍGIO EDITORA. 2024.	30
Flávio da Costa Girardon	
CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM REGGIO EMILIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA DA APRENDIZAGEM.	32
Arcelita Koscheck	
AS PRINCIPAIS CAUSAS DA INDISCIPLINA ESCOLAR.	44
Leonara da Silva Baroni	
MONTESORI, MARIA. MENTE ABSORVENTE. TRADUÇÃO DE WILMA FREITAS RONALD DE CARVALHO. SÃO PAULO: NÓRDICA, 1987.	52
Luciane Joner Wiest Ames	
RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ESTUDO DE FILOSOFIA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.	54
Indiara dos Santos Veçozzi	

SOARES PINHEIRO, BARBARA CARINE. COMO SER UM EDUCADOR ANTIRRACISTA. SÃO PAULO: EDITORA PLANETA DO BRASIL, 2023.....60
Elisandra Fracalossi Justen

ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL 9º ANOS “CAMINHOS: APONTAR E TRANSFORMAR”62
Maritê de Oliveira e Juliana B. Turra

EDUCAÇÃO INFANTIL, DIREITO EDUCATIVO NA PRIMEIRA INFÂNCIA.....68
Cristiane Muller Schroder, Michele de Oliveira Amarante e Viviane Hobus

PROMOÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA DE SERVIDORES DA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DO EXERCÍCIO FÍSICO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....80
Angélica Kaefer, Márcia Roseli Becker e Neusa Bess Siebert

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: TRANSFORMAÇÕES, LIMITES E OPORTUNIDADES.....86
Caroline Viviane Kuhn e Djéssica Follmann de Lima

WINNICOTT, DONALD W. BEBÊS E SUAS MÃES. SÃO PAULO: UBU EDITORA, 2020.....94
Camila Kunzler Machado Lopes

GÊNEROS ORAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA.....96
Tamires Regina Diel

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA AO AR LIVRE PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....109
Angélica Fernandes

O IMPACTO DA REALIDADE VIRTUAL E AUMENTADA NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E OPORTUNIDADES.....118
Eleni Teresinha Lugoch

O PAPEL DO ORIENTADOR EDUCACIONAL NA PANDEMIA DA COVID-19

Adriana Erhart¹

Dione de Brum Nascimento Kowalski²

Madalena Martins Pereira Gewehr³

RESUMO

O ano de 2020 ficará marcado historicamente como o ano da pandemia da COVID-19, quando, literalmente, o mundo parou e as aulas presenciais foram suspensas. Muitos desafios emergiram no contexto educacional, o que motivou a realização de um estudo sobre o papel do Orientador Educacional durante esse período. A pesquisa envolveu 34 Orientadores Educacionais de 12 cidades diferentes, abrangendo redes municipais, estaduais e privadas do Brasil. Constatou-se que, mesmo em contextos distintos, as ações voltadas para minimizar o impacto da suspensão das aulas presenciais seguiram direções semelhantes, enfrentando desafios comuns, como a evasão escolar. Os resultados evidenciam a importância da presença do Orientador Educacional nas escolas para qualificar o processo de ensino-aprendizagem, ressaltando o papel fundamental desse profissional durante a pandemia, especialmente na busca ativa pelos alunos.

Palavras-chave: Orientador Educacional; pandemia; COVID-19.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo principal analisar o papel do Orientador Educacional durante a pandemia da COVID-19. Com o avanço da pandemia, o contexto educacional passou por profundas transformações — desde as metodologias de ensino até a reconfiguração dos espaços educacionais. O ensino híbrido passou a ser ressignificado e inúmeros desafios emergiram.

Diante desse cenário, diversas pesquisas foram realizadas, abordando, por exemplo, os índices de alunos sem acesso às aulas, seja por ausência de recursos tecnológicos, seja por falta de conectividade. Nesse contexto, destaca-se a figura do Orientador Educacional, sujeito essencial para este estudo. Qual é sua função? Como atuou durante esse período de crise? Foram perguntas norteadoras do estudo.

Este trabalho propõe-se, primeiramente, a compreender o cenário da pandemia e, em seguida, abordar as atribuições do Orientador Educacional,

¹ Orientadora Educacional, formada em Química. E-mail: adriana.erhart@educacaosr.com.br

² Orientadora Educacional, formada em Letras. E-mail: dionekowalski78@gmail.com

³ Orientadora Educacional, Pedagoga. E-mail: madalena.gewehr@educacaosr.com.br

culminando na análise de uma pesquisa realizada com profissionais da área. O objetivo é verificar, na prática, quais foram suas ações e qual o impacto de sua atuação no período pandêmico.

A escolha do tema se justifica pela relevância de **valorizar a presença do Orientador Educacional nas escolas**, reconhecendo sua contribuição como fundamental para o fortalecimento do processo educativo. Consideramos esse profissional como a **alma da escola**, por seu papel integrador e mobilizador. Segundo Grinspun:

A orientação hoje está mobilizada com outros fatores que não apenas e unicamente cuidar e ajudar os 'alunos com problema'. Há, portanto, necessidade de nos inserirmos em uma nova abordagem de Orientação voltada para a construção de um cidadão que esteja mais comprometido com seu tempo e sua gente. (GRINSPUN, 2012, p. 25).

A pandemia evidenciou, na prática, que a Orientação Educacional ultrapassa os muros da escola. Ela vai além da atuação com alunos indisciplinados ou com dificuldades escolares. O Orientador é um profissional essencial, que contribui diretamente com a equipe gestora, qualificando as ações pedagógicas e, conseqüentemente, elevando a qualidade da educação.

1. ANO EXCEPCIONAL

Todos os inícios de ano letivo costumam ser marcados por formações pedagógicas, reuniões com as equipes diretivas, encontros com as famílias e pelos planejamentos de cada segmento da escola. Entretanto, o ano de 2020 foi absolutamente atípico.

A chegada do novo coronavírus (SARS-CoV-2) literalmente paralisou o mundo. Isolamento social, quarentena, uso obrigatório de máscaras, teletrabalho e ensino remoto passaram a fazer parte do cotidiano. Entre tantas mudanças, uma das mais impactantes foi o fechamento das escolas e a conseqüente suspensão das aulas presenciais.

O ano letivo de 2020 tornou-se, então, excepcional — não apenas no sentido de incomum, mas por ter rompido com as normativas e estruturas educacionais vigentes até então. Cercado de polêmicas, desigualdades no acesso à educação, inovações emergenciais, adaptações curriculares, decretos, leis e pareceres

educacionais, esse período provocou mudanças profundas e duradouras na educação.

Poder-se-ia dizer que 2020 foi um ano esdrúxulo ou estranho sob diversos aspectos. Sem dúvida ele provocou impactos irreversíveis na sociedade. O diretor-executivo do Colégio Positivo, Paulo Arns da Cunha, destacou essas transformações em artigo publicado na época, instigando a refletir sobre as mudanças vivenciadas — muitas das quais ainda reverberam na realidade educacional.

Em 29 de julho de 2020, a UNESCO divulgou dados alarmantes: 91,4% da população estudantil mundial foi afetada pelo fechamento das escolas, o que corresponde a cerca de 1,57 bilhão de estudantes, em 192 países (UNESCO, 2020). Já em abril daquele ano, a organização lançou um documento recomendando ações para lidar com a crise educacional, classificando o fechamento das escolas como "um risco sem precedentes para a educação, a proteção e o bem-estar das crianças". Nesse mesmo documento, foi criada a Coalizão Global pela Educação, iniciativa voltada ao apoio dos governos no fortalecimento do ensino a distância e no planejamento da reabertura segura das instituições.

Uma das grandes questões que emergiram nesse período foi: "Como reabrir as escolas?". A preocupação girava em torno dos impactos no processo de aprendizagem e da intensificação das desigualdades educacionais. Problemas já conhecidos nas camadas mais vulneráveis da população — como evasão e abandono escolar, gravidez na adolescência, violência doméstica, exploração sexual, casamento infantil, repetência, e aliciamento de jovens pelo tráfico de drogas — tornaram-se ainda mais visíveis e agravados.

O documento da UNESCO também reforçou o papel social da escola, frequentemente esquecido ou minimizado. A escola vai além da transmissão de conteúdos: nela, os estudantes têm acesso à alimentação balanceada, organizada por nutricionistas; ao Programa Saúde na Escola, que promove ações de higiene, vacinação, saúde bucal, prevenção da obesidade e apoio à saúde mental. Além disso, é por meio da escola que ocorrem encaminhamentos para avaliações psicopedagógicas e atendimentos especializados, fundamentais para o desenvolvimento integral do estudante.

Outro ponto fundamental ressaltado foi o convívio escolar, o qual promove a socialização, a rotina e a construção de vínculos — aspectos essenciais ao

desenvolvimento humano. A ausência desse ambiente reforçou o quanto o espaço escolar é insubstituível em muitas de suas funções formativas.

A UNESCO organizou suas recomendações em seis dimensões: políticas públicas, financiamento, operações seguras, aprendizagem, inclusão e bem-estar/proteção. Não cabe aqui detalhar cada uma delas, mas é importante destacar que muitas escolas, sobretudo da rede pública, não dispunham dos recursos necessários para garantir a segurança sanitária exigida para o retorno presencial, o que acentuou as desigualdades entre as redes de ensino.

A sociedade como um todo acompanhou essas transformações. Uma das iniciativas relevantes foi a pesquisa financiada pelo Itaú Social, com dados levantados pelo Instituto Datafolha e divulgados em 22 de julho de 2020. O estudo teve como objetivo oferecer às redes de ensino informações que auxiliassem no planejamento durante a pandemia e no retorno às aulas. Embora tenha sido observado um aumento significativo nas atividades não presenciais, a pesquisa revelou uma grande preocupação com a evasão escolar.

As famílias relataram dificuldades diversas, entre elas: falta de motivação, ausência de acompanhamento em casa, desafios para estabelecer uma rotina de estudos e desinteresse crescente dos alunos. Diante desse quadro, ficou evidente a importância do vínculo entre estudante e professor, reforçando a necessidade de manter laços afetivos com a escola como estratégia para garantir a permanência nos estudos.

Inúmeras outras pesquisas foram conduzidas por escolas, mantenedoras, organizações da sociedade civil e entidades educacionais, com o propósito de compreender essa nova realidade e desenvolver ações eficazes para minimizar os impactos da pandemia no processo de ensino-aprendizagem.

Todas essas constatações afetaram diretamente a rotina das escolas e a forma como os profissionais da educação, especialmente os Orientadores Educacionais, se posicionaram diante desse contexto. A atenção da sociedade, dos órgãos reguladores e das instituições de ensino voltaram-se à educação como questão central e urgente, e reforçou a necessidade de fortalecer as políticas públicas que garantam o direito à aprendizagem com equidade e inclusão.

2. O ORIENTADOR EDUCACIONAL

A história do Orientador Educacional no Brasil⁴ começa em 1930 como orientação profissional, em 1942 com a Reforma Capanema criou-se o Serviço de Orientação Educacional, visando a correção e encaminhamento dos alunos-problemas e a elevação das qualidades morais.

A evolução da função do Orientador foi dividida em períodos: o implementar (de 1920 a 1941) caracterizado pela escolha profissional; o institucional (de 1942 a 1961) marcado pelo surgimento da escola pública; o período transformador (de 1961 a 1970) caracterizada como educativa, ressaltando a formação do orientador; o período disciplinador (de 1971 a 1980) quando a presença do Orientador Educacional passou a ser obrigatória nas escolas.

O período questionador de (1980 a 1990) em que a prática da Orientação volta-se para a concepção de educação como ato político; e a partir de 1990 o período orientador com a construção do cidadão comprometido com seu tempo e sua gente, através do diálogo. Muitos espaços de trabalhos, além das escolas, surgiram aos Orientadores Educacionais, assim como foram ao longo do tempo redefinindo suas funções, mas sempre destacando suas habilidades emocionais.

O Decreto nº 72846/73, em seu Artigo 8º, vai trazer as atribuições privativas do Orientador Educacional. Mas percebe-se que o papel de maior destaque do Orientador Educacional é ser elo entre os alunos e a escola, favorecendo o processo de integração Escola- Família- Comunidade. Que vai desde a investigação das realidades dos alunos, até o trabalho de prevenção.

O Orientador Educacional é membro da Equipe Gestora da escola, ao lado do Coordenador Pedagógico, Diretor e Vice-diretor. Utilizando-se de metáforas o Diretor é a cabeça da escola, o vice-diretor- o braço direito, o coordenador pedagógico é o coração, e o Orientador é a alma dessa equipe, que deve funcionar em sintonia, com o objetivo do desenvolvimento pleno e a formação integral do aluno.

Orientação Educacional- atualmente concebida, por especialistas, como um processo sistemático e contínuo que se caracteriza por ser uma assistência profissional realizada por meio de métodos e técnicas pedagógicas e/ou psicológicas, exercida direta ou indiretamente sobre os alunos, levando-os ao conhecimento de suas características pessoais e do ambiente sociocultural, a fim de que possam tomar decisões apropriadas às melhores perspectivas de seu desenvolvimento pessoal e social, torna-se cada vez mais necessária. (GIACAGLIA,2000, p.1)

⁴ Texto elaborado a partir da Disciplina “Princípios e Métodos da Orientação Educacional” – Faveni – Do material didático. Pág. 07

Pode-se dizer que o Orientador Educacional é o responsável pelo desenvolvimento de cada aluno, dando suporte para a sua formação como cidadão. Também na reflexão de valores e na resolução de conflitos.

Com muitas áreas de atuação e funções sua importância na escola fica cada vez mais evidente. Sendo que as principais⁵ áreas de atuação são:

“A orientação educacional e a Família do aluno” - o Orientador Educacional é responsável pela integração escola-família-comunidade; estabelecendo formas de comunicação constante, além de assessorar as famílias na área de “Orientação Familiar”; com papel importante nas reuniões com os pais e na orientação de organização da família em auxiliar os filhos no percurso escolar.

“Participação do Orientador Educacional em Relação ao Aproveitamento Escolar do Aluno” - observa-se na prática que essa é uma das áreas em que os Orientadores mais atuam. Como nos coloca Giacaglia:

O bom rendimento escolar depende de organização, disciplina, responsabilidade e distribuição adequada das tarefas em função do tempo disponível, do volume, da complexidade das tarefas e das dificuldades específicas do aluno. (GIACAGLIA, 2000, p. 70).

Quantas vezes o Orientador tem essa conversa com alunos e pais? Orientando sobre a importância de ter horários de estudo, de fazer as tarefas de casa, de ter horário para dormir, para acordar, de se ter uma rotina. Para melhorar o seu rendimento escolar.

A orientação educacional e o desenvolvimento físico e emocional do aluno, pois segundo Giacaglia

[...] pois o indivíduo que aprende é um ser complexo que se desenvolve não só no aspecto intelectual como também, e concomitante, no afetivo-emocional, físico-motor, social, sexual, vocacional, enfim, em todos os aspectos de sua personalidade. (GIACAGLIA, 2000, p. 99).

Esta com toda a certeza é uma área de atuação muito ampla e muito delicada, que atua tanto em caráter preventivo, como em caráter de remediar. Investigações de alunos com problemas de aprendizagem, encaminhamentos aos profissionais de saúde, promoção de palestras dentre outras ações.

⁵ Conforme consta no livro: Orientação Educacional na prática: princípios, técnicas, instrumentos.

Outra área é a “Orientação Educacional e o Lazer do aluno” – auxiliando na escolha do melhor esporte, continuação de práticas além da escola, dentre outras. Não há intenção de aprofundar cada área de atuação do Orientador, pois o objetivo é apenas explanar o amplo campo de atuação desse profissional.

E não se pode esquecer da “a atuação do orientador educacional em relação à orientação vocacional do aluno” principalmente aos jovens que estão terminando o ensino médio. Além dessas áreas, ele também auxilia o docente na compreensão dos comportamentos das crianças, com foco maior nos conteúdos atitudinais (o chamado currículo oculto).

É bom lembrar que o Orientador não é um terapeuta, nem um psicólogo e mesmo que tenha outra formação não deve exercê-la enquanto orientador, focando nos aspectos pedagógicos, nos problemas de convivência, nas dificuldades de aprendizagem, na formação cidadã de seus alunos.

Percebemos nitidamente que na Pandemia da Covid-19 muitas destas áreas de atuação tornaram-se alvos da preocupação da sociedade. O campo da família, da organização familiar, do acompanhamento das aulas e das atividades pelos pais e responsáveis, a evasão escolar, a emoção dos alunos, campos estreitamente ligados ao Orientador Educacional.

Como afirma Grinspun (2000):

A prática de orientador, hoje, deve estar em procurar ajudar o aluno a construir o conhecimento, a facilitar as condições de aquisição desse conhecimento, promovendo as interações e toda a teia de relações que envolva o sujeito e o meio. Os sentimentos permeiarão todo o processo e o seu significado será valorizado na construção pretendida. É com esse desafio que o orientador, na prática, terá que lidar: ajudar o aluno, orientá-lo no sentido de permitir viver seus desejos, sonhos e paixões, que se interrelacionam com os saberes, com os fazeres, com o próprio conhecimento. (GRINSUN, 2003, p. 149-150).

Com a árdua missão de amenizar as situações de estresse que a suspensão das aulas presenciais e o medo da contaminação pelo vírus trouxe aos alunos e familiares, além de outras já abordadas; o Orientador Educacional vem sendo juntamente com as Equipes Gestoras, pilares na manutenção da Educação Brasileira.

3. PESQUISA COM OS ORIENTADORES EDUCACIONAIS

Com o objetivo de compreender a atuação dos Orientadores Educacionais durante a suspensão das aulas presenciais na pandemia de COVID-19, foi elaborado um formulário de pesquisa, enviado por meio de grupos de WhatsApp. A estratégia visou alcançar diretamente os profissionais da área e obter dados reais sobre as ações desenvolvidas nesse período emergencial.

A pesquisa contou com a participação de 34 Orientadores Educacionais, atuantes em 12 cidades brasileiras — sendo 10 no estado do Rio Grande do Sul, uma no Rio de Janeiro e uma no Mato Grosso. Os participantes pertencem a diferentes esferas educacionais: redes municipais, estaduais e privadas. Essa diversidade permitiu uma visão mais ampla do contexto educacional vivenciado no país durante a pandemia.

Um dado relevante revelado pelo levantamento é que a maioria dos participantes da pesquisa atua há menos de cinco anos como Orientador Educacional. Tal informação sugere que a presença desse profissional nas escolas tem sido uma conquista recente, resultado de anos de mobilização da categoria por maior reconhecimento e inserção no ambiente escolar.

Ainda assim, observa-se um avanço importante: 48% deles afirmaram que, em sua rede de ensino, todas as escolas já contam com pelo menos um Orientador Educacional. Esse dado confirma uma tendência positiva de valorização e institucionalização do cargo nas equipes diretivas.

A análise das respostas indicou que, independentemente da região ou da rede de ensino, as ações realizadas durante o período de ensino remoto emergencial apresentaram características semelhantes. Tal constatação converge com os dados de outras pesquisas em larga escala publicadas no mesmo período.

Em grande parte das escolas públicas, os alunos receberam as atividades escolares em formato impresso, que eram retiradas e entregues presencialmente pelos responsáveis. Algumas escolas relataram índices de devolução de até 90%, número considerado surpreendente diante das dificuldades enfrentadas.

O acompanhamento das devolutivas ficou sob responsabilidade dos professores, que monitoravam individualmente seus alunos e repassavam essas informações às equipes diretivas, as quais, por sua vez, adotavam as medidas necessárias para cada caso. A comunicação com as famílias foi realizada, em sua maioria, por WhatsApp, embora também tenham sido utilizados telefonemas, outras

redes sociais e, em casos extremos, visitas domiciliares.

As escolas se mobilizaram de forma ampla, promovendo ações nos campos pedagógico, social, afetivo e psicológico. Foram relatadas campanhas de arrecadação de celulares para doação, distribuição de cestas básicas, agasalhos, máscaras, além de outras ações solidárias que reforçaram o compromisso da escola com sua comunidade.

A pesquisa também revelou o papel essencial desempenhado pelos Orientadores Educacionais nesse período. Em todos os relatos, ficou evidente o envolvimento direto desses profissionais nas ações de cuidado, escuta e articulação com a comunidade escolar. Como afirmaram alguns respondentes: *“a escola entra em contato para ajudá-los”*; *“orientar a família”* — expressões que sintetizam a essência de sua atuação.

Uma das tarefas mais citadas foi a busca ativa de estudantes em risco de evasão escolar. Os Orientadores relataram estratégias que iam desde o envio de mensagens por vizinhos e familiares, até atendimentos presenciais agendados com os devidos cuidados sanitários. Muitos utilizaram planilhas compartilhadas para o monitoramento dos casos e, quando necessário, acionaram o Conselho Tutelar para garantir o retorno dos alunos às atividades escolares.

Além disso, destacou-se o papel do Orientador no acolhimento socioemocional de alunos, famílias e professores. Foram promovidas palestras, videoconferências, mensagens de apoio, escuta ativa, ligações telefônicas, rodas de conversa virtuais, entre outras ações que buscavam preservar os vínculos afetivos e fortalecer a resiliência emocional da comunidade escolar.

Já discorria Grinspun (antes da pandemia):

Cabe aos orientadores criar, descobrir e propor novas formas viáveis e efetivas, de eliminação do fracasso escolar, tanto no nível de variáveis intra-escolares, que às vezes o mantém, como no de variáveis extraclasse, que não encontram meios de suprimi-lo. (GRINSPUN, 2006, p.86)

Dessa forma, a pesquisa reafirma a importância e a versatilidade do trabalho do Orientador Educacional durante a pandemia. Sua presença foi fundamental não apenas para o acompanhamento pedagógico, mas também para o suporte emocional e o enfrentamento das desigualdades sociais que se intensificaram com a crise. Com o retorno gradativo das aulas presenciais, esse profissional mostrou-se ainda mais

indispensável nas escolas de todas as redes de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados permitiram constatar que o Orientador Educacional desempenhou um papel fundamental na gestão dos desafios impostos pela suspensão das aulas presenciais durante a pandemia da COVID-19, assim como no processo de retorno gradual às atividades escolares. Sua atuação foi estratégica para minimizar os impactos da crise sanitária no ambiente escolar, garantindo apoio pedagógico, emocional e social à comunidade escolar.

Durante o período de ensino remoto emergencial, os Orientadores se mantiveram em constante contato com alunos, famílias e responsáveis, atuando na orientação para a organização de rotinas de estudos em casa, na mediação de conflitos, no acolhimento emocional e no encaminhamento de demandas específicas. Essas ações foram registradas com cuidado e responsabilidade, refletindo o compromisso desse profissional com a permanência e o sucesso escolar dos estudantes.

Em um primeiro momento, muitas dessas intervenções tiveram caráter remediativo, como a busca ativa de alunos que não estavam entregando as atividades ou que haviam perdido o vínculo com a escola. No entanto, essas ações revelaram-se essenciais para garantir que, mesmo diante de realidades socioeconômicas desiguais, o direito à educação fosse preservado.

Com o retorno presencial, o trabalho do Orientador mostrou-se ainda mais indispensável, sobretudo no acolhimento dos alunos, que retornaram às salas de aula marcados por incertezas, inseguranças e carências emocionais. Nesse processo, o Orientador Educacional assumiu um papel central na reconstrução dos vínculos escolares, contribuindo para reduzir os riscos de fracasso e abandono escolar.

Dessa forma, a pandemia evidenciou o que a prática já indicava: o Orientador Educacional é um elo essencial entre a gestão escolar, o corpo docente, os estudantes e suas famílias. Sua presença qualifica o processo educativo e fortalece a escola como um espaço de cuidado, escuta, inclusão e transformação social.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Paulo Arns da. **A pandemia e os impactos irreversíveis na educação**. Publicado em 15 de abril de 2020. Em: <https://revistaeducacao.com.br>, Acesso em: 29/07/2020.

FAVENI. **Material Didático: Princípios e Metodologias da Orientação Educacional**. 2020. P.07

GIACAGLIA, Lia R. A. PENTEADO, Wilma M. A. **Orientação Educacional na Prática: princípios, técnicas, instrumentos**. 4ª ed. Atualizada. São Paulo: Pioneira, 2000.

GRINSPUN, Miriam P.S. Zippin. **A Orientação Educacional: Conflitos de paradigmas e alternativas para a escola**. São Paulo. Editora Cortez, 2006.

GRINSPUN, M. P. S. Z. A Orientação Educacional – Uma perspectiva contextualizada. In: _____. **A prática dos Orientadores Educacionais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. P. 23-49.

_____. A prática dos orientadores educacionais. 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2003.P. 149 -154.

ITAÚ SOCIAL. **Pesquisa: Educação não presencial- estudantes e família**. Publicado em 22 de julho de 2020. Em: www.polo.org.br/biblioteca Acesso em:28/07/2020.

ONU. **Dados sobre o fechamento de escolas**. Em: www.brasil.un.org Acesso em: 29/07/2020

UNESCO. **Marco de ação e recomendações para a reabertura de escolas**. Publicado em abril de 2020. Em: <https://unesdoc.unesco.org> Acesso em: 29/07/2020

UNESCO. **COVID-19: Educação em tempos de pandemia**. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/covid-19-educacao-em-tempos-pandemia>. Acesso em: 31 jul. 2025.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

Kátia Aparecida Dias Peroty¹

A obra *Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*, da autora Jussara Hoffmann, é dividida em dez capítulos: o primeiro aborda o que é avaliar; o segundo explana sobre avaliar na Educação Infantil; o terceiro sobre acompanhar o desenvolvimento infantil; o quarto o elo das correntes: observação, diálogo, reflexão; o quinto planejamento e avaliação; o sexto compondo o cenário educativo; o sétimo qual o papel do professor ao avaliar?; o oitavo pareceres descritivos ou relatórios de avaliação; o nono a elaboração de dossiês e relatórios de avaliação; e por fim, o décimo capítulo aborda os relatórios gerais da ação pedagógica.

Avaliar, segundo a autora, é acompanhar um percurso de vida da criança, permanecendo atento a ela, percebendo seus diferentes jeitos de ser e de aprender; durante o período que ocorrem mudanças com a intenção de favorecer ao máximo possível seu desenvolvimento. Portanto, a concepção mediadora, desenvolvida pela autora desde 1981, engloba a intervenção pedagógica, numa concepção de continuidade, ação-reflexão-ação.

A autora faz dois alertas: que os instrumentos integram o processo, mas não se denominam de avaliação e que se deve analisar o que os profissionais de uma instituição pensam sobre as crianças, a aprendizagem, sobre seu papel de educadores, entre outras questões do dia a dia com as crianças.

Nesta perspectiva, a ação avaliativa precisa considerar a diversidade das crianças e dos professores que atuam com elas, também suas respectivas percepções sem julgar como positivo ou negativo o que uma criança consegue ou não fazer e aprender. Não basta apenas entendê-las, mas apoiá-las a partir da sua própria expectativa e planejar ações educativas significativas.

Neste sentido, a mediação é um estado de alerta permanente do professor que acompanha e estuda a história de cada criança em seu processo de desenvolvimento,

¹Mestra em Educação nas Ciências-UNIJUÍ. Professora de Língua Portuguesa e Orientadora Educacional da Rede Municipal de Ensino de Santa Rosa-RS. perotykatia@gmail.com

é um fazer pedagógico consciente. Assim, a ação avaliativa não pode ser entendida como um momento ao final do processo.

Hoffmann coloca que muitos procedimentos avaliativos desconsideram a finalidade da avaliação em promover o desenvolvimento das crianças. O processo ocorre, apenas, no sentido de observá-las ao longo de um determinado período e preencher instrumentos finais de avaliação, acerca do desempenho observado com a finalidade de comprovar o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Um processo avaliativo mediador é incompatível com um planejamento estreito de atividades, com rotinas e temas inflexíveis, invalidando as vivências, as experiências e os contextos de vida das crianças.

De acordo com a autora, a finalidade primeira da ação educativa é perseguir os objetivos cognitivos e socioafetivos embasados na concepção de criança como um sujeito social, interativo, produtor de conhecimento a partir das situações vivências na escola e para além dela.

Neste sentido, relatórios de avaliação significativos têm por objetivo documentar e ilustrar a história da criança no espaço pedagógico, a sua interação com os vários objetos do conhecimento, a sua convivência com os adultos e outras crianças que interagem com ela de forma positiva e potencializadora.

Outrossim, para a autora, a infância pressupõe o inusitado, o inesperado, diferentes reações das crianças a cada situação vivida por elas e necessita de uma postura de respeito à diversidade do espaço pedagógico da Educação Infantil.

Diante do exposto, recomenda-se a obra a todos os professores de Educação Infantil, pois ela traz importantes reflexões sobre o fazer pedagógico, ressaltando a necessidade do professor estar consciente durante este processo e que considere um planejamento adequado em que a infância seja respeitada em sua plenitude. O olhar da autora sobre a avaliação demonstra profundo respeito pela infância, é um ideal no qual os professores estão tentando se inspirar, mas, muitas vezes, a burocracia não permite que o processo flua dessa forma. Os professores, por sua vez, estão tentando diminuir as distâncias entre a sua prática e o ideal, contudo ainda há um longo caminho a ser percorrido. A cada dia avançamos.

REFERÊNCIA

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

O ENSINO DE CIÊNCIAS NO PAÍS: AS COMPREENSÕES EXPRESSAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Márcia Elisabete Dalcin ¹

RESUMO

Este artigo aborda a história do ensino de ciências no Brasil, explorando as diferentes compreensões e abordagens que marcaram sua trajetória ao longo do tempo. Ao analisar as mudanças nas políticas educacionais, nas práticas pedagógicas e nas percepções sociais sobre o ensino de ciências, o texto busca compreender como essas transformações influenciaram a formação do conhecimento científico no país. Além disso, o artigo destaca os desafios e avanços enfrentados na busca por uma educação científica mais inclusiva e de qualidade, refletindo sobre as implicações dessas histórias para o cenário atual da educação brasileira.

Palavras-chave: educação científica; políticas educacionais; práticas pedagógicas; desafios; Brasil.

INTRODUÇÃO

O conceito de Ciência tem sido construído no decorrer da história da humanidade, passando por diversas transformações. Inúmeros pensadores apresentam uma diversidade de entendimentos sobre “o que é ciência” advindos dos diferentes períodos históricos, cada qual com uma compreensão diferente acerca do assunto.

Assim, Chauí (2000) explica que existem três principais concepções de Ciência ou de ideias de cientificidade: a racionalista, a empírica e a construtivista:

A concepção racionalista se estende dos gregos até o final do século XVII e afirma que a ciência é um conhecimento racional dedutivo e demonstrativo como matemática, portanto, capaz de provocar a verdade necessária e universal de seus enunciados e resultados, sem deixar qualquer dúvida possível. (CHAUÍ, 2000, p. 320)

A concepção empirista que vai da medicina grega e Aristóteles até o final do século XIX, afirma que a Ciência é uma interpretação dos fatos baseada em observações e experimentos, os quais permitem estabelecer induções e que, ao serem completados, oferecem a definição do objeto, suas propriedades e suas leis de

¹Márcia Elisabete Dalcin. Professora. marcia.dalcin@educacaoosr.com.br

funcionamento.

A concepção construtivista - iniciada no século passado - considera a Ciência uma construção de modelos explicativos para a realidade e não uma representação da própria realidade.

Com o surgimento da escolarização em massa, precisou-se de uma padronização do conhecimento a ser ensinado, ou seja, que as exigências do conteúdo fossem as mesmas. Assim, foi organizado o currículo escolar. Este não diz respeito apenas a uma relação de conteúdo, mas envolve também: “questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante/classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero, não se restringindo a uma questão de conteúdos”. (HORNBERG e SILVA, 2007, p.1). Veiga complementa:

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. (VEIGA, 2002, p.7)

Assim, essa organização curricular feita no Projeto Político-Pedagógico de cada escola é um processo que não é neutro, nem estático e expressa uma determinada cultura. Por isso, os sujeitos envolvidos no processo precisam basear-se em referenciais teóricos e, no caso específico de ciências, os currículos escolares dependem fundamentalmente, da concepção de aprendizagem de Ciência adotada. Os conteúdos e os temas incluídos no currículo na disciplina de Ciências, refletem as concepções vigentes sobre o que é Ciência.

Assim como o conceito de ciência, o currículo de ciências também passou por uma série de transformações. No Brasil, a necessidade de preparação de alunos pelo viés científico passou a ser defendida por causa da necessidade de impulsionar o progresso da ciência e tecnologia nacionais das quais dependia o país em processo de industrialização após o término da 2ª Guerra Mundial.

Na medida em que o país foi passando por transformações políticas, houve uma mudança na concepção do papel da escola que passava a ser responsável pela formação de todos os cidadãos e não mais apenas de um grupo privilegiado. Com a

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 4024, de 1961, a disciplina de Ciências, foi obrigatória em todo o ginásio (atualmente 6º ao 9º ano do ensino fundamental), e não apenas nas duas últimas séries. O método científico era muito valorizado nessa época, e passou a ser vivenciado como elemento necessário à formação do cidadão e não apenas com objetivo de formar novos cientistas.

Começava-se assim, a se pensar na democratização do ensino destinado ao homem comum, que tinha que conviver com o produto da Ciência e da Tecnologia e do qual se requer conhecimento, não apenas como especialista, mas também como futuro político, profissional liberal, operário, cidadão, enfim, [...]. (KRASILCHIK, 1987 apud PAIVA, 2008).

A fim de modernizar e desenvolver o Brasil, a ditadura militar precisava de mão-de-obra qualificada. Para isso, em 1971, determinou a obrigatoriedade do ensino de ciências em todo o ensino fundamental. No entanto, com as propostas de reforma no ensino de Ciências ocorridas neste período e expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71 as disciplinas científicas passaram a ter caráter profissionalizante, descaracterizando sua função no currículo.

Já em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96 estabelece, no parágrafo 2º do seu artigo 1º, que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. O artigo 26 determina que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Os currículos deveriam abranger a partir de então, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

Como podemos perceber, o ensino das Ciências foi sofrendo alterações que estão atreladas ao processo e às mudanças históricas e culturais ocorridas no mundo e no país, uma vez que uma interfere na outra e que ambas provocam mudanças na sociedade e no currículo. Neste sentido, no decorrer deste trabalho irei fazer uma análise das compreensões que estão expressas na história da educação brasileira, no que tange ao ensino de Ciências.

OBJETIVOS

Identificar que compreensões de Ciência estão expressas nos períodos da história educacional brasileira.

METODOLOGIA

O presente estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica e documental no sentido de analisar as compreensões sobre ciências expressas no decorrer da história educacional brasileira. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa em que utilizei textos acadêmicos e documentos curriculares. O recorte temporal utilizado para analisar as compreensões foi do Período Colonial com a chegada dos jesuítas a partir do ano 1540 até a atualidade com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A história da educação nacional inicia no período colonial com a chegada dos jesuítas no Brasil. Os padres da Companhia de Jesus implementaram um modelo de educação cuja finalidade era a evangelização dos nativos e que vigorou por um período de 200 anos.

Vainfas, Ronaldo. (2012), no prefácio da coletânea *Origens da educação escolar no Brasil Colonial*, menciona que novas pesquisas de historiadores, notadamente de História da Ciência, têm evidenciado que os jesuítas em seus colégios, pelo menos em alguns de seus estabelecimentos, dedicaram-se às ciências naturais e ao experimentalismo. Ao longo de todo o período colonial a atividade científica dos jesuítas foi intensa. Eles aplicaram os princípios da matemática e da astronomia em diversos ofícios, manipularam plantas medicinais, cuidaram da saúde, trataram de doenças, confeccionaram variados tipos de medicamentos, lançaram mão de métodos laboratoriais para obtenção de produtos químicos e tiveram a sua disposição, em suas boticas e nos colégios, acesso a livros especializados através de bibliotecas periodicamente abastecidas com obras que traziam discussões e teorias da época.

Com a expulsão dos jesuítas das terras brasileiras, em 1759, ocorre uma mudança no ensino brasileiro, para que o mesmo estivesse a serviço dos interesses civis e políticos de Portugal, porém, pouco ou quase nada se efetivou até a segunda metade do século XIX quando dá-se início a uma discussão em torno de que conteúdos deveriam integrar os currículos escolares. Neste período Rui Barbosa declara-se favorável a inserção e a obrigatoriedade do Ensino de Ciências desde o jardim da infância. Apesar do incentivo de Dom Pedro II, um cultor das ciências, e de discursos positivistas de intelectuais brasileiros em favor da ciência, como Rui Barbosa, o ensino de ciências teve pouca prioridade no currículo escolar (ALMEIDA, 1979).

Segundo Almeida (1979), a partir da primeira metade do século XX o ensino de ciências passou a ser incorporado nos currículos escolares. Do começo do século XX até a década de 1950 o ensino de Ciências esteve a serviço das necessidades geradas pelo início da industrialização, reforçando as características positivas da ciência e da tecnologia. Os conteúdos estavam apoiados na ciência clássica, baseados nos livros didáticos estrangeiros com eventuais demonstrações em sala de aula. Com característica propedêutica, os métodos de ensino estavam baseados na transmissão de conteúdos de forma extremamente expositiva. Nesse modelo, a apresentação de conteúdo é definida a partir de uma produção de conhecimento vinculada à uma lógica científica, a uma compreensão de ensino e de aprendizagem que prima pela memorização da informação e pela transmissão da cultura acumulada. As atividades propostas dentro dessa lógica seriam de caráter ilustrativo, demonstrativo e utilitário.

Na década de 60 a corrida ao desenvolvimento científico e tecnológico nos Estados Unidos refletiu no Ensino de Ciências no Brasil. A década foi marcada pela elevação da ciência à condição de fator indispensável para a vida industrial e cultural do país. Esta visão idealizada e técnica da ciência foi incorporada ao novo currículo com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4024 de 20/12/1961 dando ênfase no conhecimento científico produzido por cientistas. Do ponto de vista metodológico, propunha-se a aplicação de atividades simuladas, de modo que os estudantes pudessem reproduzir uma sequência padronizada de etapas experimentais que seriam necessárias à obtenção de novos conhecimentos ou novas descobertas. Werner (2012), destaca que o modelo de aprendizagem era o tradicional,

com aulas expositivas, teóricas e inquestionáveis reafirmando a concepção hegemônica de ciência que estava em vigor: um conhecimento válido, neutro, definitivo e inquestionável.

Na década de 70, durante o governo militar, houve uma corrida pela modernidade e pelo desenvolvimento, e a educação, especialmente o ensino de Ciências, foi considerada um elemento fundamental para alcançar esse sucesso. Neste período, o ensino de Ciências estava bastante ligado à adaptação ao ensino profissionalizante. A abordagem de ensino baseada na aprendizagem por descoberta levava os estudantes a participarem ativamente do processo, reconstruindo os caminhos percorridos pelos cientistas. A concepção de Ciência era a mesma da década de 60: uma Ciência construída e consolidada a partir de verdades científicas, cujo objeto do conhecimento deveria ser assimilado pelos alunos e posteriormente reproduzido por eles.

Nos anos de 1980, o ensino de Ciências tomou uma dimensão de produção do conhecimento voltado para avanços tecnológicos. A ideia de que Ciência e tecnologia são inseparáveis. A necessidade de aproximação da Ciência aos problemas permanentes da sociedade e de que os avanços tecnológicos são frutos de processos de investigação científica. Ciência/Tecnologia/Sociedade (indissociáveis).

Final de década de 1980: período de adaptação às novas exigências do mercado. Visão de ensino associado ao trabalho. Movimento pedagógico apoiado na mudança conceitual. Os professores deveriam criar situações de conflito em sala de aula para que os alunos a partir de suas concepções alternativas buscassem a mudança conceitual. Neste período a concepção de ciência era de que a ciência é construída e, portanto, compreendida a partir da interação entre sujeito e objeto. Destaque neste período para o fato de levar em consideração as ideias prévias ou concepções alternativas e a aprendizagem por mudança conceitual. Tais perspectivas constituíram os modelos construtivistas do processo ensino-aprendizagem.

Final do século XX (1996): nova Lei de Diretrizes e Bases com influências das teorias educacionais atuais e do processo de globalização. Forneceram as bases epistemológicas como alicerce teórico as teorias de Piaget e Vygotsky numa tendência de ensino que não tem o propósito de supervalorizar a construção de atitudes em detrimento dos demais conteúdos, mas ressaltar que a abordagem simultânea do conjunto destes conteúdos é necessária e indispensável para a

formação integral do estudante cidadão que se pretende. É nesta perspectiva que a Lei nº 9394/96 - LDB, em seu artigo 22, destaca sobre a educação básica:

A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (Brasil, 1996, p. 17).

Diante desta realidade, o ensino de Ciência como parte integrante da estrutura curricular de formação do ser humano em sua plenitude não deve e nem pode deixar de direcionar uma abordagem que valorize essa concepção pedagógica que se preste à formação cidadã dos estudantes cursistas das disciplinas científicas durante o seu processo de estudos na educação básica. Pois a ciência neste contexto formativo tem muito a contribuir para o crescimento científico, político, social e cultural dos discentes.

Em 2018 foi promulgada a nova Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental que no que diz respeito ao ensino de Ciências, chama atenção quando afirma:

Para debater e tomar posição sobre alimentos, medicamentos, combustíveis, transportes, comunicações, contracepção, saneamento e manutenção da vida na Terra, entre muitos outros temas, são imprescindíveis tanto conhecimento ético, políticos e culturais quanto científicos. Isso por si só já justifica, na educação formal, a presença da área de Ciências da Natureza e de seu compromisso com a formação integral dos alunos. (BRASIL, 2018, p. 323).

Trata-se de uma proposta de progressão da aprendizagem, com as habilidades sendo desenvolvidas ano a ano, com grau crescente de complexidade. O objetivo principal é proporcionar aos alunos o contato com processos, práticas e procedimentos da investigação científica para que eles sejam capazes de intervir na sociedade. Neste percurso, as vivências e interesses dos estudantes sobre o mundo natural e tecnológico devem ser valorizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso que traçado ao longo deste texto nos permite afirmar que o ensino de Ciências não se reduz a repetições conceituais. Os conteúdos selecionados para serem ensinados e aprendidos nas escolas são uma forma de organizar modos de pensamento, portanto, processos formativos da educação científica. O ensino de

ciências é imprescindível para a construção integral do ser humano, e quando esse ensino é norteado pelos princípios da abordagem pedagógica da concepção construtivista, contribui de maneira ainda mais eficaz para a formação de um cidadão que estará apto a viver plenamente sua cidadania na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, João Baptista de. **A evolução do ensino de Física no Brasil**. Revista de Ensino de Física, v. 1, n. 2, p. 45-58, out. 1979.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9394/96**. De 20 de Dezembro de 1996. Brasília.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC, 1997.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, p. 320-321, 2000.

WERNER da Rosa, Cleci. **O Ensino de Ciências no Brasil: da história às novas orientações educacionais**. Revista Iberoamericana de Educação nº 58/2 - 15/02/2012

HORNBURG, N. & SILVA, R. **Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança**. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. Vol. 3, nº. 10, 2007.

PAIVA, Afonso Gómez. **Ensino de Ciências: O Currículo em Ação de uma Professora Polivalente**. São Paulo, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político pedagógico da escola, uma construção coletiva**. 14 edição, Papirus, 2002.

VAINFAS, R. Prefácio. In: TOLEDO, C. A. A.; RIBAS, M. A. A. B. SKALINSKI JUNIOR, O. (orgs.). **Origens da educação escolar no Brasil colonial**. V. 1, Maringá: Eduem, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Coleção: polêmicas do nosso tempo. Campinas/SP. 32ª Ed. Editora autores associados, 1999.

Marciane de Campos Franck¹

Para Saviani (1999) as teorias pedagógicas dos últimos anos atravessam nossas escolas e impactam no trabalho docente. O autor ressalta a relevância das teorias críticas - reprodutivistas embaladas por três grandes manifestações, a saber: “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica; teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado (AIE) e teoria da escola dualista”.

Na primeira manifestação a teoria embasada para conceituar violência simbólica parte dos pressupostos de Bourdieu e Passeron (1975 apud Saviani, 1999) que analisam a educação como fato social. Conforme Saviani (1999) os autores partem do pressuposto que toda e qualquer sociedade está estruturada como um sistema de relações de forças materiais entre grupos ou classes, assim, ergue-se uma relação de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material. Na escola não é diferente, pois a relação de força (ou de poder) fica exposta na ação pedagógica, no ato de ensinar, na relação entre professor e aluno. Saviani (1999) explora ainda mais a relação de poder existente na escola, as palavras de Bourdieu e Passeron (1975 apud Saviani, 1999) reforçam que a ação pedagógica escolar é que reproduz a cultura dominante, desta forma, contribui para reproduzir a estrutura das relações de força.

Neste escopo emerge uma clara finalidade da educação, a reprodução das desigualdades sociais.

De acordo com essa teoria, marginalizados são os grupos ou classes dominadas. Marginalizados socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizados culturalmente, porque não possuem força simbólica (capital cultural). E a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador da mesma. (Saviani, 1999, p. 32).

Na segunda manifestação das teorias educacionais apresentadas, Saviani (1999) bebe água da fonte de Althusser ao conceituar a escola como aparelho ideológico do Estado, considera a Escola o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção do tipo capitalista. Neste contexto, grande parte dos trabalhadores, operários, camponeses finalizam a escolarização básica e são introduzidos no processo produtivo. Poucos são aqueles que atingem o vértice da

Marciane de Campos Franck. Professora de Educação Física. E-mail: marcianefranck@gmail.com

pirâmide. Saviani (1999) explica que o fenômeno da marginalização se inscreve no próprio seio das relações de produção capitalista. A base dessa prática é a apropriação dos trabalhadores pelos capitalistas. Marginalizada é, pois, a classe trabalhadora.

Na terceira e última manifestação elencada, Saviani busca auxílio na teoria elaborada por “C. Baudelot e R. Establet e exposta no livro: *L'école capitaliste en France* (1971)” apud Saviani (1999, p. 35), que trata da Escola dualista. Nesta teoria a escola é um aparelho ideológico da burguesia e a serviço de seus interesses próprios. Na luta ideológica, o Estado burguês ou a elite visa a ideologia do proletariado existente fora das escolas num formato organizado pelas massas operárias.

No quadro da “teoria da escola dualista” o papel da escola não é, então, o de simplesmente reforçar e legitimar a marginalidade que é produzida socialmente. Considerando-se que o proletariado dispõe de uma força autônoma e forja na prática da luta de classes suas próprias organizações e sua própria ideologia, a escola tem por missão impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária. (Saviani, 1999, p. 38).

Chegamos até aqui sem nenhuma resolução para o problema da marginalidade. Conforme o panorama histórico das teorias da educação referenciado por Saviani (1999), compreendemos que a classe dominante não tem interesse em uma transformação histórica da escola, apenas, busca a preservação de seu domínio, entretanto, poderá acionar mecanismos de adaptação para manter o atual sistema vigente. Portanto, uma teoria crítica que não seja reprodutivista deverá ser construída sob o ponto de vista dos interesses dos dominados.

Numa teoria crítica devemos nos levantar e lutar contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa empreender esforços e garantir aos estudantes um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais (Saviani, 1999). Ao que parece, as diversas teorias e concepções educacionais têm pontos marcantes na história do Brasil, cada uma em sua época, porém, a marginalidade perpassa todas elas e permanece em nosso encalço. Precisamos superar o ilusório das teorias não-críticas, a impotência das teorias críticos-reprodutivistas e “colocar nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real” (Saviani, 1999, p. 41): o conhecimento, imbuído na tarefa docente capaz de oportunizar a tão desejada transformação social.

REFERÊNCIA

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Coleção: polêmicas do nosso tempo. Campinas/SP. 32ª Ed. Editora autores associados, 1999.

DESMURGET, Michel. **Faça-os ler**: para não criar cretinos digitais. São Paulo/SP. 1 Ed. Vestígio Editora. 2024.

Flávio da Costa Girardon¹

Na obra apresentada por Desmurget (2024) a leitura é destacada como uma ferramenta estratégica na vida das crianças e adolescentes sendo o livro um potencial extraordinário com o propósito de facilitar a interpretação, a capacidade de observação, além da apresentação de uma boa comunicação. Nos tempos atuais, a internet tornou-se abrangente em todos os lares e espaços da vida humana, sendo que ao mesmo tempo o livro perdeu seu status. As possibilidades que a leitura proporciona são imensas e devem ser estimuladas não apenas na Escola, mas essencialmente no ambiente familiar iniciando na idade pré-escolar. Para Desmurget (2024) uma diferença fundamental entre o livro e a internet se revela na organização dos conteúdos. Na rede a informação é dispersa e fragmentada, os detalhes não são precisos e as fake News se misturam constantemente com as verdadeiras. Em outras palavras, os livros são mais leves para o leitor, e possuem mais detalhes, uma riqueza imensurável de organização e representa algo físico que permanece em nossas mãos.

Os livros impressos favorecem a compreensão, embora a internet tenha uma capacidade de envolvimento muito forte na vida dos indivíduos, muitos leitores preferem adquirir livros impressos, os quais possibilitam uma melhor memorização. Os pais podem e devem ler para seus filhos, destacando a importância da leitura e seus benefícios, principalmente em relação à alfabetização. Conforme o entendimento de Desmurget (2024), linguagem e conhecimento são dois pilares fundamentais do pensamento humano, ou seja, são atributos inerentes aos livros, os quais apresentam uma linguagem mais rica e diversificada do que os aparatos digitais. Sendo assim, a leitura torna-se estratégica para a organização da linguagem, da formação das ideias e da construção do conhecimento.

Há um aspecto bastante preocupante em nosso meio, em que muitas pessoas acreditam que nossas crianças e jovens não precisam mais do conhecimento já que o mesmo está disponível na internet de forma muito rápida, mas por outro lado a

¹ Especialista em Gestão e Organização da Escola – Unopar – Professor da Rede Municipal de Ensino.
Email: flavio.girardon@educacaosr.com.br.

organização do vocabulário somente irá ocorrer com um aprendizado autêntico de forma física e acompanhada, permitir que crianças e jovens aprendam apenas pelas ferramentas digitais é cercear a capacidade cognitiva e crítica, desenvolvendo hábitos de uma compreensão invisível que não ocorre de forma clara e consistente.

Conforme o entendimento de Desmurget (2024), fica claro que a leitura torna as crianças mais inteligentes, mais cultas, mais criativas, mais aptas a se comunicar, a estruturar o pensamento e a organizar suas declarações. Portanto são benefícios que são observados no decorrer da caminhada, aprimorando as capacidades de expressão oral e escrita. Mas é importante observar que as leituras de outras espécies como quadrinhos, revistas são suficientes para elucidar uma excelente interpretação, mas, todavia, ler livros é estratégico, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, pois não buscar informações mais abrangentes leva à superficialidade, o que infelizmente acomete grande parte dos sujeitos que não leem ou permanecem exclusivamente nos meios digitais, os quais criam uma falsa expectativa. De acordo com Desmurget (2024) a criança que não lê terá de se contentar com uma linguagem empobrecida e uma inteligência parcialmente mutilada. Em outras palavras, para que tenhamos um ótimo vocabulário e capacidade argumentativa devemos ler intensamente aliado à prática da escrita.

Uma das questões primordiais do sucesso escolar passa pela leitura obrigatória que pode auxiliar muitos jovens a ter um bom desempenho escolar, mas é importante que se diga que a leitura não deve ser imposta causando um desgaste absurdo, mas sim, deve ser um prazer que irá incidir nos estudos e na capacidade de absorção dos temas estudados em aula. Conforme Desmurget (2024), o tempo dedicado à leitura pessoal afeta grandemente a trajetória escolar das crianças e jovens e a forma de seu percurso profissional. Ler é fundamental e a prática da leitura é uma forma de desenvolvimento da capacidade de ler o mundo.

REFERÊNCIA

DESMURGET, Michel. **Faça-os ler**: para não criar cretinos digitais. São Paulo/SP. 1 Ed. Vestígio Editora. 2024.

CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM REGGIO EMILIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA DA APRENDIZAGEM

Arcelita Koscheck¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir as contribuições da abordagem Reggio Emilia, com ênfase na criança como protagonista da aprendizagem. Esta proposta pedagógica é voltada para a Educação Infantil, originada na cidade de Reggio Emilia, na Itália. A abordagem Reggio Emilia é um caminho de aprendizagem com foco no desenvolvimento da criança e das especificidades da infância, com o objetivo de incentivar a criança ser impulsionadora do seu próprio aprendizado, explorando suas capacidades e potenciais a serem construídos. Essa metodologia traz várias contribuições para a Educação Infantil, pois acredita que a criança deve descobrir as coisas por si mesma. Desta forma, a abordagem de Reggio Emilia parte do princípio de que a criança é um ser ativo, cheia de potencial, competente e capaz de pensar, refletir e construir conhecimentos por meio de suas interações, descobertas e explorações. Nessa visão, a aprendizagem é vista como um processo dinâmico, colaborativo e investigativo, no qual a criança é protagonista da sua aprendizagem, sendo constantemente estimulada a vivenciar, explorar, criar, experimentar e dialogar sobre suas conquistas.

Palavras-chave: Reggio Emilia; educação infantil; protagonismo; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A infância é um período fundamental para o desenvolvimento humano, caracterizado por intensas descobertas, experimentações e construção de conhecimentos. A forma como a sociedade concebe a criança reflete diretamente nos modelos educativos adotados. Nas últimas décadas, surgiram diferentes propostas pedagógicas que buscam romper com a lógica tradicional, centrada na transmissão de conteúdos, para promover práticas mais humanizadas, participativas e que respeitam os direitos das crianças. Dentre essas propostas, destaca-se a Abordagem Reggio Emilia, que tem ganhado reconhecimento internacional, especialmente na área da educação infantil.

A abordagem Reggio Emilia defende que as crianças sejam protagonistas do seu próprio aprendizado, estimulando a exploração e a descoberta por meio de experiências que tenham significado. Loris Malaguzzi, um dos principais teóricos

¹ Mestre em Educação - PPGEDU-URI, Pós-Graduação em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica - FACUMINAS, Licenciatura em Pedagogia - UNIJUI. Professora de Educação Infantil – Prefeitura Municipal de Santa Rosa. E-mail: arcelita.ak@gmail.com

idealizadores dessa abordagem, dizia que "a criança é feita de cem linguagens", o que significa que elas têm várias formas de expressar seus pensamentos e sentimentos.

No contexto de Reggio Emilia, o ambiente é considerado como o "terceiro educador", ou seja, o espaço físico precisa ser bem planejado para oferecer estímulos que oportunizam o aprendizado. As salas de aula são organizadas de modo a incentivar a troca de experiências, vivências e interações entre as crianças, fazendo com que elas se sintam seguras e motivadas a explorar.

Neste cenário, para Reggio Emilia, ser protagonista significa viver uma educação que valoriza a voz e o tempo, as ideias e as escolhas da criança. Ela é reconhecida como alguém capaz de aprender, transformar e criar cultura desde muito cedo. Assim, acredita que as crianças são cidadãs do presente e não apenas do futuro.

A criança é vista como alguém que tem direitos, cheia de potencial, curiosa, que gosta de explorar e capaz de aprender com suas próprias experiências, interações e descobertas. Dessa forma, percebe-se que a aprendizagem se torna mais significativa quando oportunizamos as crianças autonomia na realização de tarefas e damos a elas a oportunidade de participar dos processos de construção de ensino aprendizagem. Assim, podemos construir juntos uma educação que realmente transforma.

O artigo tem como objetivo refletir sobre as contribuições da abordagem Reggio Emília na educação infantil, e como esta metodologia tem papel importante na primeira etapa da educação básica, favorecendo o protagonismo da criança. Amparado em aportes teóricos, de acordo com Gil (2002, p. 44), "A pesquisa bibliográfica consiste na elaboração de uma pesquisa mediante materiais que já estão elaborados, formados principalmente por livros e artigos científicos". Assim, dialogando com estudos já elaborados na temática.

Segundo Horn (2017), os espaços na Educação Infantil devem ser pensados como elementos pedagógicos que estimulam o brincar, a interação, a descoberta e a criatividade. Para explanar sobre a temática o texto apresenta-se dividido em dois momentos. O primeiro momento traz aspectos do contexto histórico em que acontece a experiência da abordagem Reggio Emília, e o segundo momento discute a criança

como protagonista de sua aprendizagem, ponderando sobre os espaços investigativos como orientadores da construção de conhecimentos.

CONTEXTO HISTÓRICO DA ABORDAGEM PEDAGÓGICA REGGIO EMÍLIA

As práticas pedagógicas de Reggio Emília estão cada vez mais presentes nas ações das professoras no Brasil. Percebe-se que algumas escolas de Educação Infantil, já estudam e aplicam a proposta. Contextualizando, Reggio Emília é uma cidade que fica localizada no norte da Itália e conforme, Baracho (2011), teve seus primeiros reconhecimentos mundialmente na década de 90, quando surgiram notícias de que suas experiências seriam referência em educação da primeira infância.

A Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia surgiu como uma proposta inovadora na Itália, no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial. Diante dos impactos e das perdas causadas pelo conflito, a cidade de Reggio Emilia, situada na região da Emília/Romanha, tornou-se um marco para a evolução de uma nova concepção de educação, pautada na reconstrução sociocultural. Orientados por Loris Malaguzzi², pais e educadores acreditavam que a educação era uma ferramenta poderosa para reconstruir a sociedade. Essa abordagem foi construída a partir da necessidade de proporcionar um futuro mais promissor para as crianças.

Segundo Baracho (2011), a partir das contribuições de Malaguzzi, originou-se uma organização com fins educacionais, para fundar uma instituição de ensino voltada aos interesses da infância. Com inspirações nas ideias de Jean Piaget, com marcos de pesquisas de Dewey, Vygotsky e Freinet, levando em consideração de que as aprendizagens ocorrem a partir do processo ativo dos sujeitos durante o processo, concebe-se a Abordagem de Reggio Emilia³.

Malaguzzi não se limitou a elaborar uma teoria; ele também colocou em prática ações que materializavam sua concepção de educação como instrumento

² Foi um pedagogo italiano (1920-1994) fundador da **Abordagem Reggio Emília**, uma proposta educacional inovadora voltada principalmente para a educação infantil.

³ De acordo com Maria Isabel Edelweiss Bujes (2008, p. 103): “Atualmente, a cidade financia e opera 11 escolas pré-primárias para crianças de 3-6 anos, bem como 13 centros para crianças de 0-3 anos. Nos últimos 30 anos, o sistema criou um conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenho de ambientes que, tomados como um todo unificado, chamamos de abordagem de Reggio Emília.”

de transformação social e cultural (Edwards; Gandini; Forman, 2016). Seu trabalho baseava-se na crença de que as crianças são naturalmente curiosas e possuem potencialidades inatas para explorar e compreender o mundo ao seu redor.

O conceito central nesta abordagem, é a ideia das "Cem Linguagens da Criança". Essa metáfora descreve os inúmeros meios de expressão e comunicação das crianças, como a linguagem comunicativa, a expressão artística, os diversos movimentos, os sentimentos, e muitas outras. No livro *As cem linguagens da criança*, de Edwards, Gandini e Forman (1999), os autores apresentam a tradução de um poema de Loris Malaguzzi que, de forma poética, expressa as múltiplas potencialidades das crianças.

A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem sempre cem, modos de escutar as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens (e depois cem, cem, cem) mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo. (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, p. 5).

Na visão de Malaguzzi, a educação deve permitir que as crianças vivenciem e explorem esses diferentes caminhos de expressão, reconhecendo e valorizando a riqueza de suas capacidades (VICCHI, 2017). Nessa perspectiva, no contexto da Abordagem Reggio Emilia, o tempo da infância e os espaços de aprendizagem passaram a ser cuidadosamente planejados para serem acolhedores, inspiradores e enriquecidos com uma variedade de materiais, que têm como finalidade estimular nas crianças a exploração, a investigação e a criação.

De acordo com Piaget (1975), o desenvolvimento da inteligência na infância está intrinsecamente ligado às interações e às ações que a criança estabelece com o meio físico e social. Para o autor, “a criança aprende agindo, manipulando, experimentando e reconstruindo o mundo que a cerca” (p. 18), o que evidencia a importância de espaços que favoreçam a exploração, a autonomia e a construção ativa do conhecimento.

Em Reggio Emilia, as crianças são incentivadas a explorar o ambiente e a se expressar por meio de suas múltiplas linguagens naturais ou modos de expressão, como a fala, os movimentos, desenhos, pinturas, montagens, esculturas, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música (MARAFON E MENEZES, 2017).

A metodologia da abordagem consiste em princípios de respeito, responsabilidade e participação. Um dos pilares dessa abordagem é a valorização da exploração e da descoberta, compreendidas como experiências enriquecedoras que contribuem para o avanço da criatividade, do imaginário e do lúdico. Nas escolas Reggianas os alunos são encorajados a realizar experiências e diversos projetos, porque é através deles que as crianças podem trabalhar com diferentes matérias e teorias, ao ampliar seu repertório e imaginário, verifica-se que, ao se conceder liberdade às crianças, elas manifestam suas ideias de maneira singularmente poética.

Na Abordagem Reggio Emilia, o educador desempenha um papel fundamental como facilitador e colaborador no processo de aprendizagem das crianças. Diferentemente de uma postura tradicional, centrada na transmissão unidirecional de conhecimentos, o educador se posiciona como um parceiro ativo, que observa, escuta atentamente e acompanha as crianças em suas descobertas. Sua atuação consiste em provocar, questionar, mediar e oferecer recursos que potencializam as investigações e reflexões dos pequenos, promovendo um ambiente de aprendizagem no qual o protagonismo infantil é valorizado e constantemente estimulado. Logo, “Educar e cuidar são dimensões indissociáveis no trabalho com a educação infantil, pois o cuidado não se separa do ato educativo, e a educação se realiza também nas ações de cuidado.” (CERISARA, 1999, p. 23)

Para isso, é necessária uma postura de escuta atenta e sensível por parte dos educadores, que devem estar preparados para adaptar o ambiente e as atividades conforme as necessidades e interesses das crianças (RINALDI, 2012). Os métodos utilizados na abordagem Reggio Emilia são caracterizados por uma forte ênfase na autonomia das crianças e na aprendizagem colaborativa, usando como pilar dessa abordagem o conceito de que a criança aprende melhor quando está envolvida ativamente no processo de descoberta, ao invés de simplesmente receber informações prontas.

De modo geral, a Abordagem Reggio Emilia valoriza a construção de um espaço educativo centrado na criança, que respeite a autonomia, estimule sua criatividade e favoreça a formação de uma compreensão ampla e global do mundo. Trata-se de uma proposta que reconhece cada criança como um ser único, competente, portador de saberes e digno de respeito, capaz de contribuir ativamente para a sociedade.

A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA DE SUA APRENDIZAGEM ATRAVÉS DOS ESPAÇOS INVESTIGATIVOS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta a educação brasileira, reconhece e valoriza o protagonismo das crianças na educação infantil, alinhando-se às concepções contemporâneas de infância, que consideram a criança como sujeito ativo, capaz e participativo no processo de construção do conhecimento. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), as crianças são vistas como “sujeitos históricos e de direitos, que, nas interações, nas brincadeiras e nas experiências, constroem conhecimentos, produzem cultura e se constituem como seres humanos” (p. 36). Desta forma, rompe com a visão tradicional de ensino, que posicionava a criança como receptora de informações, e reafirma sua centralidade no processo educativo.

O protagonismo, no âmbito da BNCC, manifesta-se especialmente na valorização das vivências, interações, experiências, criações, da escuta e da participação ativa das crianças nos diferentes contextos educativos. Ao explorar, investigar, criar e se expressar por meio das múltiplas linguagens, a criança exerce sua autonomia, constrói sentidos e amplia seus saberes.

Além disso, a BNCC institui a educação infantil a partir de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que sustentam o protagonismo infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos reafirmam que a criança constrói seu próprio conhecimento, por meio da interação com os outros, com os espaços, com os materiais e com o mundo, ou seja, na concepção de Reggio Emilia o protagonismo infantil e a construção ativa do saber são fundamentados pelos direitos de aprendizagem e garantia de execução.

Ao reconhecer o protagonismo infantil, a BNCC propõe uma prática pedagógica que valoriza o brincar, a investigação, a escuta sensível, a curiosidade e os percursos de descoberta das crianças. Dessa forma, a criança não é apenas participante, mas autora de suas aprendizagens, construindo conhecimento de forma significativa. Essa perspectiva demanda do educador uma atuação intencional, que considere os interesses e as necessidades das crianças, planejando propostas que promovam desafios, investigações e possibilidades de expressão, respeitando os tempos, os ritmos e as singularidades de cada grupo.

A **BNCC** e a **Abordagem Reggio Emília** compartilham concepções que reconhecem a criança como sujeito de direitos, ativa, competente, investigadora e protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. Ambas reforçam uma visão de infância que valoriza a curiosidade, a autonomia, a criatividade e a capacidade das crianças de construir seus saberes por meio das interações, das experiências e do brincar.

Os espaços investigativos, tanto na BNCC quanto na abordagem de Reggio Emília, são fundamentais pra promover condições que fortalecem o protagonismo. São ambientes que provocam, desafiam e acolhem as diferentes formas de expressão, permitindo que a criança explore, formule hipóteses, construa sentidos e atribua significados ao que vive e descobre.

Portanto, é possível estabelecer um diálogo potente entre a BNCC e a Abordagem Reggio Emilia, na medida em que ambas valorizam uma educação que respeita a infância, prioriza o brincar, a curiosidade, a imaginação, a investigação e a construção individual e coletiva de saberes. Uma educação que reconhece a criança como cidadã do presente, protagonista de sua própria história, de suas aprendizagens e da construção de sua cultura.

Segundo, Rinaldi (2012), o espaço é considerado o “terceiro educador”, uma vez que, ao vivenciá-lo cotidianamente como ocorre no ambiente escolar, a criança vai, gradualmente, se familiarizando com ele, apropriando-se desse contexto e construindo um sentimento de pertencimento. Na Abordagem de Reggio Emilia, a reflexão sobre o papel e o significado do espaço ocorre de forma coletiva, envolvendo tanto as crianças quanto os educadores, de maneira intencional e colaborativa.

Neste viés, as instituições de ensino que desenvolvem a abordagem em Reggio Emília, visam a organização de espaços de aprendizagem, e toda a escola é organizada para ser um espaço acolhedor e oferecer oportunidades para que seus frequentadores – crianças, pais e profissionais da escola – estabeleçam relações tanto com o cenário de experiências educativas, quanto uns com os outros.

Tal ambiente, visto como uma organização viva em permanente transformação, além de ser um espaço físico, regula o modo como o tempo é estruturado e os papéis que os vários atores devem exercer. Sob a lógica do ateliê, os diferentes espaços escolares devem ser preparados para atender as demandas

das atividades que são desenvolvidas no local. Também, é preciso atentar-se aos materiais utilizados, estes precisam ser selecionados e organizados conforme o contexto em que serão utilizados. Há necessidade, ainda, de se pensar nos deslocamentos, como passeios próximos a instituição de ensino, pois o contexto natural pode ser também um lugar de investigação.

Nas escolas Reggio Emília, as salas são interconectadas e ligadas à área de serviço e cozinha, esta também um ateliê, há salas com paredes de vidro e grandes janelas, há espaços maiores e mais abertos, assim como espaços menores que propiciam atividades de pequenos grupos. Tais práticas e concepções de Reggio Emilia apresentam-se como sugestões para a construção de uma escola articulada por uma proposta ousada e desafiadora.

A partir da experimentação e da exploração, as crianças elaboram suas interpretações e teorias que expressam por meio de suas múltiplas linguagens. Os materiais e espaços podem ser considerados estratégias, a serem lidos e descobertos pelas crianças em parceria com os adultos. O espaço precisa comunicar-se, ser flexível, atender ao interesse do aprendiz e criar um lugar, seguro, comunicativo e organizado de forma favorável ao relacionamento e à interação, garantindo a efetivação da aprendizagem, sendo capaz de acolher a individualidade de cada criança, convidando as crianças para trazer materiais de suas casas que lhe interessam para investigar

Os ateliês de investigação são pensados como espaços que valorizam a representação simbólica, privilegiam a ludicidade através de um local educativo artístico, em que as diversas atividades, tais como pintura, pesquisa, música, histórias, entre outras, fazem da brincadeira um importante aliado para a construção da aprendizagem significativa.

Ao reconhecer a criança enquanto protagonista, tem-se que os professores precisam observar e atentar para as diferentes linguagens das crianças e ouvi-las em relação ao grupo e individualmente. Esta escuta se dá aos processos de compreensões, organizações e reorganizações, sempre que for necessário, visando a produção do conhecimento na relação com o outro e em colaboração entre as escolas e as comunidades (SCHNEIDER, 2015).

Portanto, este método enfatiza a performance simbólica, um espaço educativo e interessante, que há sempre atividades para as crianças explorarem

sua linguagem através da arte, pintura, música, pesquisa, entre outros, e usar a criança como protagonista de sua educação e proporcionar o controle, o direcionamento e a aprendizagem, permite a descoberta de novas linguagens (BARBOSA; HORN, 2008).

O ateliê como espaço do investigar, é parte integrante de uma proposta educacional complexa, se apresenta como espaço de pesquisa, ou, segundo Gandini, (2005, p. 7), “um espaço de cavar com as próprias mãos e com a própria mente e de aprimorar o próprio olhar, por meio da prática das artes visuais”. Para isso, o local onde acontecem as investigações e os experimentos, as trocas entre os pares e as descobertas, o levantamento de hipóteses, as interpretações e explicações, é necessário ser pensado, sonhado e projetado como espaço de possibilidades de exploração das muitas linguagens, sentidos, sensações, técnicas e estímulos, despertadas pelas crianças ou sugeridas pelos docentes.

Rinaldi (2012, p.124) destaca que, “Por trás do ato de escuta existe normalmente uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse; há sempre alguma emoção”. Dessa forma, o ateliê na escola se apresenta como espaço capaz de transformar o processo educacional e tornar a experiência de aprendizagem das crianças mais completa e integrada.

Os espaços são elementos basilares no contexto escolar, principalmente quando se fala na Educação Infantil, quando associado a um espaço organizado e com materiais diversificados auxilia no imaginário da criança. Espaço não é algo pronto e acabado, do contrário é construído no dia a dia, algo mais flexível (MATIAS; CAMARGO, 2018).

Os espaços abrangem linguagem ampla e torna o meio como escolhas de aprendizagem, vale destacar que os profissionais da educação precisam reinventar e recriar diversos espaços, para auxiliar no desenvolvimento integral da criança (MATIAS; CAMARGO, 2018). Os espaços estão associados às linguagens de histórias e por meio das interações proporcionar a produção cultural. O espaço deve oferecer segurança e elevar a curiosidade. A criança deve explorar esses espaços tanto em grupo quanto individualmente (RINALDI, 2012).

Cada espaço planejado e montado precisa oferecer às crianças, professores e pais que ali frequentam relações com as suas histórias para que se sintam à vontade e se identifiquem com o lugar (MATIAS; CAMARGO, 2018). Portanto, os

espaços precisam ser pensados e planejados pelo adulto, com a condição de que provoquem a curiosidade, a imaginação e a produção dos conhecimentos pelas crianças. Cada instituição de Educação Infantil é única e especial a sua maneira.

De acordo com Barbosa e Horn (2008), “os espaços educativos são entendidos como elementos que educam, que organizam práticas, que estruturam relações e definem modos de ser e estar” (p. 9). As autoras ainda reforçam que o espaço precisa ser pensado como “lugar de encontro, de múltiplas experiências, de construção de conhecimento, de relações, de afetos e de descobertas” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 10). Isso implica que sua organização deve ser intencional, flexível, acessível e esteticamente agradável, favorecendo a circulação, a exploração, a curiosidade e a criação.

Além disso, um espaço estruturado não apenas favorece as interações, como também potencializa a autonomia, da criatividade e do protagonismo infantil. Conforme destacam, “o espaço bem organizado contribui para a autonomia, a interação e o protagonismo das crianças, favorecendo práticas pedagógicas mais significativas” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 24).

Dessa forma, entende-se que o espaço não apenas abriga, mas também comunica, provoca, acolhe e ensina, sendo indispensável no fortalecimento do protagonismo infantil e na construção de experiências educativas significativas. De acordo com Horn (2017, p.17), **“os espaços são organizadores das práticas e, ao mesmo tempo, constituem-se em elementos que provocam, desafiam e instigam as interações e as aprendizagens das crianças”**. Isso evidencia que a organização intencional dos ambientes na Educação Infantil não se restringe ao aspecto físico, mas se constitui como um potente recurso pedagógico que valoriza o brincar, a exploração e a construção de saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem Reggio Emília permite compreender que se trata de muito mais do que uma metodologia de ensino; ela representa a ação educativa que valoriza profundamente a infância e reconhece as crianças como sujeitos de direitos, capazes de construir seus próprios conhecimentos de forma ativa, criativa e colaborativa.

Ao valorizar as múltiplas linguagens infantis, a escuta sensível, o diálogo e a participação efetiva das famílias e da comunidade, a proposta de Reggio Emilia se alinha aos fundamentos de uma pedagogia democrática, inclusiva e humanizadora, assim rompendo com modelos tradicionais, que historicamente marginalizaram a voz e o protagonismo das crianças no ambiente escolar.

Compreende-se sobre o espaço de aprendizagem como terceiro educador, na perspectiva inovadora, na qual os espaços não são meros cenários, mas elementos ativos que provocam, inspiram e enriquecem as experiências das crianças. Isso demanda dos profissionais da educação um olhar atento, sensível e intencional na organização dos ambientes e na oferta de materiais que promovam desafios, investigações e descobertas.

Neste sentido, os princípios de Reggio Emilia podem e devem ser fontes de inspiração para repensar práticas pedagógicas na educação infantil brasileira. Trata-se de incorporar os valores da escuta, da participação, da valorização da infância e da construção coletiva do conhecimento, adaptando-os às singularidades de cada contexto educativo.

Portanto, este artigo reforça enquanto educadores da infância, a necessidade de assumir um compromisso ético e político com uma educação que reconhece a criança como cidadã desde a infância, com direito à voz, à participação e ao desenvolvimento pleno. É, sobretudo, um chamado aos profissionais da educação, gestores e às instituições para que reflitam constantemente sobre suas práticas, buscando construir uma escola que não apenas ensina, mas que aprende com as crianças, que as escuta e que, com elas, constrói possibilidades para um mundo mais justo, sensível e colaborativo.

REFERÊNCIAS

BARACHO, Nayara Vicari de Paiva. **A documentação na abordagem de Reggio Emília para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas**: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro. 2011. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria das Graças Souza. **Organização dos espaços na educação infantil**: múltiplos olhares, possibilidades e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br> . Acesso em: 03 de junho 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HORN, Maria das Graças Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 1999. p. 90-95.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e princípios básicos. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 45-85.

MARAFON, Danielle e MENEZES, Ana Claudia. **A abordagem de Reggio Emília para a aprendizagem na educação infantil**. Paranaguá, 2017.

MATIAS, Ana Karolyne Rodrigues; CAMARGO, Gislene. Os espaços educadores na abordagem de Reggio Emília e suas contribuições para uma escola da rede privada da região de Criciúma/SC. **Saberes Pedagógicos**. Criciúma, v. 2, nº2, p. 21. 2018.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

Rinaldi, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SCHNEIDER, Mariângela Costa. **O Protagonismo Infantil e as Estratégias de Ensino que o favorecem em uma turma da Educação Infantil**. 2015.80.f. (Dissertação Mestrado). UNIVATES, Lajeado:2015.

VICCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância**. Tradução Thais Helena Bonini.1.ed.São Paulo: Phorte, 2017.

AS PRINCIPAIS CAUSAS DA INDISCIPLINA ESCOLAR

Leonara da Silva Baroni¹

RESUMO

A indisciplina em sala de aula tem se tornado uma discussão constante no âmbito escolar. Ela afeta não só a integridade de professores, alunos e da própria escola, mas também atrapalha o desempenho da aprendizagem dos estudantes. Desta forma, o objetivo deste trabalho foi tecer reflexões acerca dos fatores causadores da indisciplina escolar. Constatou-se que este problema não tem causa única pré estabelecida, mas é ocasionado por uma miríade de constantes. Conclui-se que cabe a todos os envolvidos (pais e responsáveis, coordenadores e diretores, professores, alunos e sociedade em geral) combater este problema latente das escolas brasileiras, através de diálogo, inovação escolar e comprometimento com o aprendizado.

Palavras-chave: indisciplina escolar; papel do professor; relação professor/aluno.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo trata da indisciplina no ambiente escolar. No Brasil, bem como em outros países do mundo, a questão da falta de disciplina em sala de aula é um desafio enfrentado por muitos professores, escolas, coordenadores e todos os demais personagens inseridos no contexto escolar. Este problema se torna evidente nas reuniões de classe e conversas em reuniões pedagógicas, já que esta é uma das queixas mais comuns nas escolas.

A reflexão acerca da causa deste problema de indisciplina traz à tona as ações comportamentais que cerceiam este tópico tão discutido atualmente. Entretanto, não é apenas a esta dimensão que o problema está relacionado, já que é um tópico complexo que muitas vezes relaciona-se com o ambiente extraescolar, onde o aluno está inserido.

Para além de questões ambientais, a indisciplina muitas vezes é confundida com outro conceito de relevância nos estudantes: a habilidade de questionamento. O mundo atual é composto por mudanças e evoluções diárias, causadas pela globalização e pela era digital. Desta forma, é evidente que as práticas educacionais devem se atualizar também, para manter o aluno engajado e motivado em sala de

¹Graduada em Ciências Plenas - Química. Pós graduada em Química. Prefeitura de Santa Rosa. E-mail: professoraleonara26@gmail.com

aula.

Por fim, tem-se ainda a questão dos docentes e sua habilidade em perceber e conter a indisciplina dos estudantes. Em um mundo onde os pais e responsáveis estão cada vez mais distantes do cotidiano e vida escolar de seus filhos, muitas vezes cabe aos educadores desempenharem também este papel, infelizmente.

Entende-se, portanto, que a indisciplina em sala de aula é um dos problemas mais relevantes enfrentados pelos educadores atualmente. Desta forma, questiona-se: quais as principais causas e fatores relacionados à indisciplina escolar? Quais ações podem coibir ou prevenir o comportamento em sala de aula e até que ponto os professores podem disciplinar seus alunos, sem que isso fuja de suas atribuições laborais?

2 FATORES CAUSADORES DA INDISCIPLINA EM SALA DE AULA

Como lembra Picado (2009), a falta de disciplina em sala de aula não é um problema novo, e também não se trata de um problema exclusivamente das escolas brasileiras, já que existem relatos diversos em outros países, como França e Estados Unidos (Vasconcellos, 2009).

Dados de uma pesquisa realizada pela Associação dos Professores do Estado de São Paulo (Senado, 2022), mostra que 54% dos professores do estado já sofreram algum tipo de violência dentro da sala de aula. Este dado é assustador e reflete a realidade enfrentada pelos professores no país.

É comum nos dias de hoje relacionar a indisciplina aos tempos modernos, sendo que é possível observar certa nostalgia por parte de pais e professores acerca das práticas metodológicas de antigamente. Entretanto, cabe ressaltar que esta referida disciplina vista anteriormente em salas de aula poderia estar mais relacionada ao medo e tirania das práticas metodológicas de outrora (Maran, 2018).

O fato é que a indisciplina em sala de aula é espelho de uma série de fatores que afetam a infância, dentro e fora da escola. É sobre estes fatores que as próximas seções irão abordar, de maneira mais minuciosa.

2.1 O papel da família na disciplina dos alunos

Quando se aborda as causas da indisciplina escolar, é comum pensar no âmbito familiar no qual os alunos estão inseridos. Acerca deste contexto, Maran (2018) lembra que:

[...] a causa de comportamentos inadequados seria espelho da educação recebida na família, a qual não teria controle na educação dos filhos por uma “falta de estrutura” apontada em algumas discussões sobre o tema (MARAN, 2018, p. 18)

Isso é corroborado por Campos et al. (2018), que ressalta o papel do apoio familiar na resolução deste problema. Conforme os autores, a sociedade espera que a escola resolva, sozinha, situações que são de competência dos pais e responsáveis. Uma das causas para isso, apontada pelos autores, é a carga cada vez mais alta de trabalho, que distancia os pais do universo e da vida escolar dos filhos, dificultando o acompanhamento destes na aprendizagem das crianças. Isso gera uma sobrecarga para os professores, que precisam, além de educar seus alunos (função primordial de seu cargo), discipliná-los.

Pereira (2016) lembra que o comportamento violento e inapropriado que alguns estudantes reproduzem nas escolas são reflexo do que é observado em suas próprias casas:

[...] alunos que vivem em uma família totalmente desestruturada com pais usuários de drogas, agressivos ou violentos, que não oferecem o mínimo de afeto e que deixam os filhos à mercê de todos esses problemas, e como a família é o centro de convivência e espaço de formação básica do ser humano, os filhos acabam sendo afetados diretamente e o resultado disso é, na maioria das vezes, a reprodução de tal comportamento em outros ambientes de convivência, como na escola, por exemplo (PEREIRA, 2016, p. 21).

Outra situação encontrada de maneira cada vez mais frequente, principalmente em locais de vulnerabilidade social, é a de crianças criadas por avós ou outros parentes. Este cenário normalmente vem acompanhado de alta permissividade e falta de imposição de limites, o que traz às crianças uma sensação de abandono e de que “tudo posso”, já que não há controle e orientação parental (Pereira, 2016).

Desta forma, Siqueira (2017) chama a atenção para o desvio de função da escola. O objetivo do ambiente escolar é promover uma base educacional e de aprendizagem, podendo sim estar incluído neste conteúdo algumas orientações de cunho social e comportamental. Entretanto, não é papel da escola e do professor, desenvolver habilidade disciplinar e impor limites às condutas das crianças. Esta responsabilidade é da família, e prejudica o aprendizado em sala de aula.

2.2 As desigualdades sociais como componentes da indisciplina escolar

Para além do âmbito familiar, cabe também trazer a temática acerca do aspecto social. É sabido que as desigualdades sociais são latentes no Brasil, e afetam sobremaneira a aprendizagem de crianças e adolescentes em todo o país, principalmente nas regiões mais vulneráveis economicamente.

Sobre o papel das desigualdades sociais e como estas afetam a vida escolar das crianças, Maran (2018) ressalta que:

[...] a causa da indisciplina estaria ligada a pobreza e a violência presente na sociedade, a qual também seria incentivada nos meios de comunicação. Neste ponto, os docentes compartilham a visão de que os alunos indisciplinados seriam o resultado de uma sociedade violenta, injusta e opressora, por consequência, a escola estaria sofrendo os resultados em atender uma clientela inadequada aos seus parâmetros disciplinares (MARAN, 2018, p. 18).

Ainda, Zechi (2018) corrobora com a evidência supracitada e afirma que existem diversos estudos relacionando a violência social com a violência escolar – ou seja, alunos de escolas inseridas em periferias e bairros com índices maiores de violência tendem a apresentar maiores índices de indisciplina em sala de aula, incluindo episódios de violência física contra professores e colegas.

Isso se torna evidente quando comparados os recursos e infraestrutura aos quais os alunos têm acesso em escolas públicas e particulares, conforme citam Barbieri, Santos e Avelino (2021):

As escolas públicas lidam frequentemente com problemas e desafios estruturais, ao comparar as instituições de ensino público e privado reflete-se a reprodução das desigualdades sociais. As escolas privadas são voltadas

em desenvolver nos discentes habilidades e competências que os qualifiquem na formação social, portanto, um dos principais fatores são os investimentos na instituição, as salas de aula não passam por superlotações de alunos, as metodologias e recursos utilizados são de qualidade e sempre atualizados, a estrutura e funcionamento da escola são voltados ao benefício dos alunos, por meio de laboratórios de informática, de química, aulas de dança, música, karatê, ambientes amplos para o bom desenvolvimento dos discentes e os cursos extras na preparação para vestibulares (BARBIERI et al, 2021, p. 3)

Entretanto, cabe ressaltar que problemas relacionados à falta de disciplina, ou a posturas inadequadas no ambiente escolar não estão restritos a comunidades mais pobres e violentas, podendo ser observados estes comportamentos também em escolas particulares ou frequentadas por alunos de classe social mais elevada. Em estudo conduzido por Oliveira (2014) em escolas de classe A, B e C de São Leopoldo, RS, o autor constatou que a violência e o preconceito estão inseridos em todas as escolas, independente da classe social da qual os alunos fazem parte.

2.3 Aspectos de personalidade do aluno

Torna-se importante diferenciar duas questões relacionadas ao comportamento do aluno indisciplinado: por um lado, os traços da infância e adolescência dos estudantes, que podem produzir um comportamento violento e inapropriado em sala de aula, e questões relacionadas ao desenvolvimento biológico do aluno podem influenciar no seu comportamento em sala de aula (Maran, 2018). Ou, por outro lado, outro aspecto que merece destaque é a própria personalidade dos estudantes tidos como “indisciplinados”.

Silveira (2017, p. 33) sugere que muitas vezes a indisciplina é confundida com a contestação dos alunos, que exigem técnicas mais modernas e atuais de ensino:

O fato é que o aluno contestador, em uma sociedade como a brasileira, que tem buscado superar a cultura de repressão, não se conforma com as aulas as quais ele julga que são enfadonhas, desatualizadas, teóricas, ou com relações autoritárias, desumanas ou frias. Desse modo, esse aluno manifesta seu descontentamento de forma veemente, comportamento que necessita ser analisado para além do rótulo de indisciplina, pois se trata da expressão de uma consciência social em formação (SILVEIRA, 2017, p. 33).

Esta “personalidade forte” verificada em alguns alunos tidos como indisciplinados já foi explicada por Amaral (2000, p. 137), no começo do século, e mostra como o “padrão de aluno” tem mudado ao longo dos anos:

[...] por aluno desejável, encontramos aquele que possui as características de ordeiro, obediente, crítico, inteligente etc. - imagem apresentada por 59,9% dos professores pesquisados. Trata-se, sem dúvida alguma, daquele aluno presente em antigos compêndios e que não mais corresponde à criança desta década. As crianças dos dias atuais são irrequietas, inconstantes e invadidas pelas mais desconexas informações e vivências de uma sociedade extremamente dinâmica, o que evidentemente influencia o seu comportamento. Basta lembrar que nos anos 60 a crítica era sobre o excesso de disciplina e agora, nos anos 90, o que incomoda é a falta (AMARAL, 2000, p. 137).

Importante ressaltar que a nomenclatura de aluno contestador não abre espaço para a falta de respeito e indisciplina por parte deste. É importante, sim, contestar métodos e abordagens em sala de aula. Propor e discutir soluções novas, em conjunto com todos os envolvidos (desde coordenação, diretoria, professores, pais e alunos) a fim de encontrar um caminho que satisfaça a todos, lembrando sempre do objetivo maior: o sucesso na aprendizagem.

2.4 Abordagens dos educadores para mitigar ou prevenir a indisciplina em sala de aula

E, por fim, também ressalta-se o papel do professor e da própria escola diante de casos de indisciplina. Acerca deste assunto, percebe-se que a indisciplina cobra aos gestores e professores uma atitude mais eficaz, antes de se atribuir culpa aos alunos, à família, à turma ou à sociedade, ou agir de forma punitiva e autoritária, se poderia refletir e perguntar-se sobre a própria prática, do planejamento à execução das aulas, das atividades e metodologias de trabalho, dos arranjos das turmas e das condições ambientais de trabalho tanto dos alunos quanto dos professores.

Desta forma, como sugere Aquino (1996), a solução para o problema da indisciplina pode estar mais próxima do que parece: o estreitamento dos vínculos entre professor e aluno, através de um trabalho desenvolvido com base na moralidade discente. Isso é corroborado por Guimarães (1996), que sugere que o professor deve

quebrar a rigidez e a posição normalizadora que exerce, buscando fortalecer a relação que existe entre mestre e educandos.

Portanto, os autores sugerem que o caminho para driblar a indisciplina escolar reside na reciprocidade em sala de aula (Aquino, 1996; Guimarães, 1996). Tornar as aulas menos maçantes, com uma visão mais prática e menos teórica, trazendo abordagens que relacionem o conteúdo ministrado ao cenário atual, conhecido pelos alunos, pode ser uma maneira eficaz de despertar interesse, trazendo discussões saudáveis para as turmas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a elaboração do presente estudo, foi possível compreender que a indisciplina escolar, como outras tantas prerrogativas humanas, não pode ser explicada como um fenômeno de causa única e irrevogável, sendo sim uma soma de diversos fatores que estabelecem este comportamento.

Desta forma, e ao verificar que a intensidade dos problemas relacionados à indisciplina e violência escolar tem aumentado gradativamente nos últimos anos, é imprescindível buscar compreender estes fatores, de modo a buscar alternativas capazes de mitigar este problema, que afeta sobremaneira no aprendizado dos alunos.

Para garantir uma sala de aula disciplinada, focada e motivada, portanto, o ambiente escolar deve proporcionar inovação: seja nas práticas metodológicas, seja no conteúdo ministrado, seja nas relações. Afinal, o mundo está em constante desenvolvimento, e a escola pode e deve acompanhar estas mudanças.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. (org.). **A desordem na relação professor-aluno**: indisciplina, moralidade e conhecimento. Indisciplina na escola. São Paulo: Summus, 1996.

AMARAL, C. M. T. do. **A (in)disciplina em sala de aula – o papel do professor**. Acta Scientiarum, v. 22, n. 1, 2000.

BARBIERI, B. da C.; SANTOS, N. E. dos; AVELINO, W. F. **Violência escolar**: uma percepção social. Revista Educação Pública, v. 21, n. 7, 2 mar. 2021.

CAMPOS, A. P. R. de; OLIVEIRA, C. S. de; ANJOS, G. da S.; VALADÃO, R. de S.; SILVA, R. P. da. **Disciplina e indisciplina na educação infantil**: um estudo sob a ótica docente. Rev. Eletrônica Organ. Soc., Iturama (MG), v. 7, n. 7, p. 148-156, 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, A. **Indisciplina e violência**: a ambiguidade dos conflitos na escola. Indisciplina na escola. São Paulo: Summus, 1996.

MARAN, V. L. J. de A. **Indisciplina no ambiente escolar**: compreendendo o problema. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018.

OLIVEIRA, A. W. de. **Análise da violência em escolas públicas e privadas de bairros de classes sociais A, B e C no município de São Leopoldo, RS**. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 47, 2014.

PEREIRA, C. A. R. **Indisciplina escolar na sala de aula**: desafios ao fazer pedagógico do Coordenador. 2016. Dissertação (Mestrado em Coordenação Pedagógica) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

PICADO, L. **A indisciplina em sala de aula**: uma abordagem comportamental e cognitiva. O portal dos psicólogos, 2009. Disponível em: <www.psicologia.com.pt>. Acesso em: 27 out. 2022.

SENADO. **Violência nas escolas**: especialistas reforçam importância de acolhimento de estudantes. Agência Senado, 2022. Disponível em: <encurtador.com.br/fnD46/>. Acesso em: 27 out. 2022.

SILVEIRA, M. L. D. S. **A indisciplina em sala de aula**: o que pensam professores e alunos. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2017.

SIQUEIRA, M. de S. C. **Indisciplina escolar**: contribuições da família e da gestão escolar. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal, 2017.

VASCONCELLOS, C. S. **Indisciplina e disciplina escolar**: fundamentos para o trabalho docente. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ZECHI, J. A. M. **Violência e indisciplina em meio escolar**: aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2018.

MONTESSORI, Maria. **Mente Absorvente**. Tradução de Wilma Freitas Ronald de Carvalho. São Paulo: Nórdica, 1987.

Luciane Joner Wiest Ames¹

Maria Montessori revolucionou a educação e o modo de pensar a primeira infância. Com base em suas vivências e experiências na área da pedagogia e nos conhecimentos adquiridos na faculdade de Medicina, ela escreveu diversas obras que lançaram um novo olhar sobre a infância e seu potencial construtivo e transformador. O livro *Mente Absorvente*, objeto desta resenha, instiga um olhar cuidadoso e interessado para as crianças de 0 a 6 anos, apresentando percepções da autora sobre o desenvolvimento infantil e o potencial criativo da criança, com um forte embasamento empírico e científico.

Nos primeiros capítulos a autora discorre sobre as crianças e sua capacidade de aprender e criar culturas. Enfatiza que, se a sociedade deseja mudar o mundo, deve ser através das crianças e que essa mudança deve partir delas, sem a influência dos adultos já contaminados por hábitos e culturas sociais e historicamente construídas. Define a *Mente Absorvente* como sendo a capacidade que as crianças têm de absorver e assimilar informações do ambiente, de maneira natural e espontânea. Segue ressaltando que o início da vida pressupõe um período de criação, em que a criança literalmente precisa criar tudo: desde os órgãos para o desenvolvimento da fala até as conexões cerebrais para o desenvolvimento da inteligência.

A autora divide a primeira infância em dois períodos: de zero a três anos e de quatro a seis anos e explica que no primeiro, a criança aprende de maneira inconsciente e no segundo já começa a demonstrar intencionalidade em suas ações.

Uma das bandeiras da abordagem Montessoriana é o papel do ambiente e do professor no desenvolvimento das crianças. Segundo ela, um ambiente estimulante e desafiador é essencial para que elas interajam e construam suas hipóteses e vivências. Nesse contexto, o professor atua como um facilitador e não como um transmissor de conhecimento e coloca a criança como protagonista no seu desenvolvimento.

¹ Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Santa Rosa, RS. E-mail: luciane.wiest@educacaosr.com.br

Montessori explica que a criança deve poder manipular o ambiente, que é visto como uma espécie de educador silencioso, e que a porta de entrada para novas aprendizagens passa pelo uso das mãos. É através delas e do movimento do corpo que as habilidades são construídas, ressaltando assim a necessidade de estimular a criança a sair da inércia para o trabalho.

Sob a luz do referencial teórico que temos hoje, algumas das teorias propostas por Maria Montessori precisam ser vistas com um olhar mais reflexivo, como por exemplo, quando ela aborda a não interferência dos adultos no trabalho da criança. Sabe-se que a autonomia é extremamente importante para o desenvolvimento infantil, porém, o simples fato de o professor não interferir e a intencionalidade das práticas pedagógicas por si só pressupõe uma interferência, assim como a organização dos espaços. Malaguzzi (1998, p. 8), corrobora à hipótese de que essa interferência existe ao afirmar que “O papel do adulto não é ensinar, mas escutar e provocar o pensamento das crianças, ajudando-as a encontrar seus próprios caminhos.”

Destacamos ainda que a obra Montessoriana, quando abordada de maneira isolada, pode deixar a desejar quanto ao brincar simbólico e ao desenvolvimento emocional. Segundo Corsaro (2011, p. 112) “A brincadeira é um meio pelo qual as crianças exploram, reinterpretam e recriam o mundo adulto de maneira criativa e coletiva.” Observa-se que a rigidez dos ambientes altamente estruturados propostos pela autora podem vir a restringir a liberdade criativa das crianças.

Assim, podemos concluir que em *Mente Absorvente*, Maria Montessori oferece contribuições imensuráveis para a construção de uma docência centrada na criança, trazendo conceitos bastante complexos e ao mesmo tempo profundos, sobre o desenvolvimento infantil e a assimilação do mundo pela mente absorvente das crianças.

REFERÊNCIAS

CORSARO, William A. ***Sociologia da infância***. Porto Alegre: Artmed, 2011.

MALAGUZZI, Loris. ***As cem linguagens da criança***. Reggio Emilia: Reggio Children, 1998.

MONTESSORI, Maria. ***Mente Absorvente***. Tradução de Wilma Freitas Ronald de Carvalho. São Paulo: Nórdica, 1987.

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ESTUDO DE FILOSOFIA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Indiara dos Santos Veçozzi¹

RESUMO

O trabalho relata a experiência de um projeto realizado em 2024 com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Santa Rosa de Lima, em Santa Rosa. O projeto teve como objetivo introduzir a filosofia de forma lúdica, por meio de rodas de conversa, histórias e brincadeiras, mostrando que a temática pode ser acessível às crianças. Mesmo não sendo prevista como disciplina autônoma pela BNCC para essa faixa etária, a filosofia foi abordada de forma transversal, desenvolvendo competências como pensamento crítico, argumentação, empatia e respeito às diferenças. Os resultados foram positivos e demonstraram o potencial da prática filosófica no desenvolvimento integral dos alunos.

Palavras-chave: filosofia; lúdico; pensamento.

INTRODUÇÃO

O primeiro ano do Ensino Fundamental é um período de descobertas e adaptação, quando as crianças iniciam sua jornada formal de aprendizado. É uma fase crucial para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional e, nesse contexto, a introdução da filosofia pode parecer, à primeira vista, uma proposta inusitada. Contudo, a experiência demonstrou que a filosofia, quando abordada de forma lúdica e acessível, não apenas enriquece o currículo, mas também fomenta habilidades essenciais para a vida.

Para o Ensino Fundamental, principalmente nas séries iniciais, a BNCC não prevê a Filosofia como um componente curricular autônomo e obrigatório (BRASIL, 2017). No entanto, os princípios e objetivos filosóficos são permeados e podem ser desenvolvidos de forma transversal por meio das Competências Gerais da Educação Básica e das habilidades de outros componentes curriculares. Como afirmam Kohls e Wajskop (2009, p. 9), a filosofia para crianças busca “o desenvolvimento do pensamento em sua plenitude, promovendo a autonomia intelectual e a capacidade

¹Licenciatura em Pedagogia- Habilitação Supervisão e Orientação Educacional – UNIJUI Professora de Séries Iniciais do Ensino Fundamental, profeindiara@gmail.com Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Rosa de Lima

de argumentação”. Essa perspectiva se alinha perfeitamente com a proposta da BNCC de formar sujeitos críticos e autônomos.

OBJETIVO GERAL

Compartilhar e analisar a prática da introdução de conceitos filosóficos para alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, destacando os desafios e as contribuições dessa abordagem para o desenvolvimento integral das crianças.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Descrever as estratégias pedagógicas e os recursos lúdicos (como histórias, brincadeiras, músicas e rodas de conversa) utilizados para adaptar temas filosóficos abstratos à realidade e ao nível de compreensão de crianças de 6 a 7 anos.

Analisar as reações e o engajamento dos alunos frente às atividades propostas, identificando como eles manifestaram curiosidade, questionamento e participação ativa nas discussões filosóficas.

Identificar e discutir as contribuições da abordagem filosófica para o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, argumentação, escuta ativa e respeito à diversidade de opiniões entre as crianças.

Observar e registrar o impacto da filosofia na promoção de valores como a empatia, a justiça, a ética e o autoconhecimento no dia a dia da Escola e nas interações sociais dos alunos.

FILOSOFIA NA PONTA DA LÍNGUA E SEUS RESULTADOS

A experiência ao introduzir a filosofia para alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental foi, no mínimo, reveladora e começou a partir do uso da literatura infantil e personagens que contribuem para que o diálogo filosófico pudesse acontecer. Confesso que a princípio havia um certo receio: como abordar conceitos tão abstratos com crianças tão pequenas? No entanto, o que encontrei foi um terreno fértil de curiosidade, questionamento e uma sede genuína por entender o mundo ao seu redor. Matthew Lipman, um dos pioneiros da filosofia para crianças, defendia que a infância é o período ideal para iniciar o desenvolvimento do pensamento, pois “o programa de Filosofia para Crianças é ajudá-las a aprenderem a pensar por si mesmas” (Lipman, 1994, p. 1).

Começamos de forma lúdica, com rodas de conversa a partir da história *Nicolau Tinha Uma Ideia*, de Ruth Rocha (2013), bem como com a introdução de um boneco de pano, com a cabeça feita de isopor e aberta, denominado “Nicolau” que sempre trazia questionamentos para ajudar a turma a “pensar melhor”, afinal quem pensa sobre as coisas tem a cabeça aberta, conforme falas das crianças. Assim, uma vez por semana, os encontros de filosofia eram realizados de maneira simples, convidativa ao pensar, e cada criança era incentivada a expressar suas ideias. Perguntas simples como "O que é a felicidade para você?" ou "Por que as pessoas são diferentes?" geravam debates ricos e surpreendentes. Lembrou-se de uma aluna que, ao ser questionada sobre a justiça, afirmou com toda convicção: "Justiça é quando todo mundo tem o mesmo pedaço de bolo!". Sua simplicidade traduzia uma compreensão profunda da equidade, e a partir disso, explorou-se juntos o que realmente significa ser justo. Como ressalta Kohan (2012), a filosofia para crianças busca enriquecer a educação, considerando a capacidade das crianças de se envolverem em discussões filosóficas.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS FILOSÓFICAS

Utilizaram-se muitas histórias infantis, fábulas, e até mesmo desenhos animados com dilemas éticos ou questões existenciais (ex: *O pato, a morte e a tulipa*, de Erlbrüch, 2009; e *Pinote, o fracote e Janjão, o fortão*, de Almeida, 2008). Personagens e situações do cotidiano das crianças se transformavam em exemplos práticos de dilemas filosóficos. A cada nova história, viam-se os olhinhos brilhando, as mãozinhas levantando e as vozes se misturando em um coro de "e por quê?" e "e se...". Nada mais rico que o diálogo e a discussão em grupo na construção do conhecimento filosófico. Tiburi e Chui (2010) destacam a importância da "Filosofia Brincante" como uma forma de aproximar a criança do pensamento filosófico de maneira prazerosa.

CAIXA DA FILOSOFIA

Criou-se a caixa da Filosofia para colocar perguntas sobre situações que ocorriam durante os dias que antecipavam o encontro de Filosofia. Essa atividade surgiu a partir da história “A Caixa das Preocupações” e no dia do encontro tais questões filosóficas eram retomadas e discutidas.

JOGO FILOSÓFICO

Criaram-se jogos com a participação do boneco Nicolau, que trazia dilemas éticos buscando estimular o raciocínio lógico e a argumentação a partir de perguntas como: “O que você faria?”. O jogo é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento do pensamento crítico, pois, como aponta o Sebrae (s.d.), ele “proporciona um olhar mais reflexivo sobre a vida, que possibilita construir saberes a partir do questionamento, do confronto de ideias através do diálogo”. O mais fascinante foi observar como a filosofia e as rodas de conversa auxiliaram no desenvolvimento de habilidades essenciais, como a capacidade de ouvir o outro, de respeitar opiniões diferentes, de formular perguntas e de argumentar suas próprias ideias floresceu de maneira notável. Eles aprenderam que não existe uma única resposta certa para tudo, e que a busca pelo conhecimento é uma jornada contínua. A Escola Portal Sorocaba (s.d.) reforça que o pensamento crítico “ativa nosso cérebro, nos desafiando a refletir ainda mais sobre o que notamos” e que “ser curioso é ser inquieto – é sempre buscar mais conhecimento”.

ANTIGOS FILÓSOFOS

Conhecemos a história de filósofos como Sócrates, Aristóteles e Platão a partir de histórias infantis que de maneira lúdica e simples relatavam a história deles enquanto crianças, apresentando também quais eram seus legados para a história da Filosofia. Hassen (2021) em sua coleção “Filosofinhos”, por exemplo, oferece um caminho para essa contextualização histórica de forma acessível.

DEBATES FILOSÓFICOS

Realizar um debate filosófico com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental pode parecer desafiador, mas foi uma excelente oportunidade para desenvolver o pensamento crítico e a expressão oral. Realizou-se o debate como atividade de encerramento dos encontros de filosofia. Utilizaram-se temas concretos como “Amizade”, “Felicidade” e “Regras”, seguidos de registro das reflexões e ideias levantadas a partir de texto coletivo e ilustração individual. Segundo Juvenal e Galli (2018), a filosofia na educação infantil e anos iniciais é um “desafio do pensar e agir”, e o debate se encaixa perfeitamente nesse propósito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de introduzir a filosofia no primeiro ano do Ensino Fundamental revelou-se um percurso surpreendente e profundamente enriquecedor. Longe de ser um desafio insuperável, a curiosidade inata das crianças e sua capacidade de questionamento transformaram cada aula em um convite ao pensar, ao sentir e ao expressar. Descobriu-se juntos que a filosofia não se restringe a conceitos complexos ou nomes de pensadores antigos; ela reside nas perguntas simples e poderosas que as crianças fazem sobre o mundo, sobre si mesmas e sobre os outros. Como destacou o educador Paulo Freire (1996, p. 23), "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Os resultados superaram as expectativas. Observou-se um florescimento notável no pensamento crítico, à medida que os alunos aprendiam a ir além das respostas superficiais e a explorar os "porquês". A capacidade de argumentação se aprimorou, com as crianças construindo ideias e defendendo seus pontos de vista de forma respeitosa. Mais do que isso, a filosofia demonstrou ser uma ferramenta potente para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais: a escuta ativa, a empatia e o respeito à diversidade de opiniões tornaram-se mais presentes em suas interações. Ao discutir temas como justiça, amizade e felicidade, eles não apenas compreendiam os conceitos, mas também os integravam em seu comportamento diário. Conforme Maria Montessori (apud PENSADOR, [s.d.]), "A prova do sucesso da nossa ação educativa é a felicidade da criança".

Este relato de experiência reafirma que a filosofia, mesmo em seus primeiros contatos, não é um saber distante, mas um hábito de questionar e refletir que pode e deve ser cultivado desde a infância. Ela não só complementa os saberes tradicionais, mas os aprofunda, formando cidadãos mais conscientes, críticos e humanos. Acredita-se que semear a semente da filosofia tão cedo é um investimento valioso no futuro, preparando mentes abertas e corações curiosos para os desafios e as belezas da vida. Foi uma experiência que ensinou, antes de tudo, que a curiosidade inata das crianças é o ponto de partida mais potente para qualquer aprendizado, inclusive o filosófico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **Pinote, o fracote e Janjão, o fortão**. São Paulo: Ática, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 24 de junho de 2025.

ERLBRUCH, Wolf. **O pato, a morte e a tulipa**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

ESCOLA PORTAL SOROCABA. **Pensamento Crítico na Infância: Importância e Pilares**. [S.d.]. Disponível em: <<https://escolaportalsorocaba.com.br/blog/pensamento-critico-infancia/>>. Acesso em: 24 de junho de 2025.

EQUIPE EDITORIAL DO PENSADOR. **47 frases sobre Educação Infantil para educar com empatia**. Disponível em: <https://www.pensador.com/frases_sobre_educacao_infantil/>. Acesso em: 25 de junho de 2025.

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

HASSEN, Maria de Nazareth Agra. **Coleção Filosofinhos**, vol. 10 – Frantz Fanon. [S.l.]: Tomo Editorial, 2021.

JUVENAL, Sandra; GALLI, Sílvia Maria (Org.). **Filosofia na Educação Infantil e Anos Iniciais: o desafio do pensar e agir**. Porto Alegre: Penso, 2018.

KOHAN, Walter O. **Filosofia para crianças**. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

KOHL, Margareth; WAJSKOP, Gisela (Org.). **Filosofia para Crianças: pensando a infância**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. Tradução de Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1994.

ROCHA, Ruth. **Nicolau tinha uma ideia**. São Paulo: Editora Moderna, 2013.

SEBRAE. **Pensamento crítico em crianças e adolescentes: como desenvolver?** [S.d.]. Disponível em: <<https://cer.sebrae.com.br/visualizar/pensamento-critico-em-criancas-e-adolescentes:-como-desenvolver>>. Acesso em: 25 de junho de 2025.

TIBURI, Márcia; CHUI, Fernando. **Filosofia brincante**. São Paulo: Record, 2010.

SOARES PINHEIRO, Barbara Carine. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2023.

Elisandra Fracalossi Justen¹

O livro “Como ser um educador antirracista”, da autora Bárbara Carine (2023), é uma obra direcionada especialmente a educadores, com o objetivo claro de provocar uma reflexão necessária sobre a prática pedagógica em relação às questões raciais no ambiente escolar. Com uma linguagem acessível, a autora propõe uma caminhada de aprendizado e transformação, tanto pessoal quanto profissional, na busca por uma educação mais justa e igualitária.

A obra está organizada em 10 capítulos curtos, o que facilita a leitura e permite pausas para reflexão. A autora mescla suas experiências como mulher negra, cientista e educadora com dados históricos e referências legislativas, criando uma narrativa ao mesmo tempo afetiva e informativa. Ao longo dos capítulos, ela constrói uma ponte entre o conteúdo e a prática docente, com perguntas provocadoras e exemplos concretos do cotidiano escolar.

Logo no início, Bárbara Carine nos convida a refletir sobre o que é ser um educador antirracista, destacando que não basta “não ser racista”; é necessário ser ativo na luta contra as desigualdades. Ela nos lembra que a escola é um espaço de reprodução, mas também de transformação social, e que o silêncio diante do racismo é uma forma de convivência. Como professora branca, confesso que senti desconforto em alguns momentos da leitura, especialmente quando a autora faz afirmações mais duras. No entanto, esse incômodo é necessário — ele nos move, nos provoca e nos tira da zona de conforto, exatamente como a autora pretende.

A autora também apresenta os conceitos de racismo estrutural e institucional, que muitas vezes passam despercebidos no dia a dia das escolas, por isso podemos ter a falsa impressão de que o racismo não está presente. Contudo, como educadores, precisamos entender que o combate ao racismo não depende apenas da presença de alunos negros, mas sim de uma postura ética e ativa diante das desigualdades históricas e sociais.

Outro ponto forte do livro é quando Bárbara trata da importância da representatividade nos espaços escolares. Ela nos convida a olhar com atenção para

¹Normal Superior – IESA. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Educação. elisandra.justen@educacaosr.com.br

os livros que lemos com nossos alunos, para os brinquedos que oferecemos, para as imagens que estão nas paredes da escola. Tudo isso comunica valores. E, se não tivermos o cuidado de garantir que todas as crianças se vejam representadas, corremos o risco de reforçar exclusões.

Ao longo da leitura, percebemos que a proposta da autora não é apenas denunciar o racismo, mas também oferecer caminhos possíveis para enfrentá-lo dentro da escola. Ela nos apresenta leis, diretrizes e exemplos práticos de como podemos aplicar a educação antirracista na sala de aula, respeitando a faixa etária das crianças e considerando os diferentes contextos socioculturais.

A finalidade principal da obra é justamente essa: fazer o educador pensar, refletir e agir. E, nesse ponto, acredito que a autora alcança seu objetivo com êxito. Ela não impõe respostas prontas, mas provoca questionamentos e estimula a construção coletiva de novos caminhos pedagógicos.

A proposta de Bárbara Carine vai além da escola. Ela nos chama à responsabilidade como sujeitos sociais que educam para um mundo mais justo. E, ao final do livro, faz um convite emocionante e profundo: que sejamos doadores de memória. Essa expressão nos chama a atenção de forma especial. Somos nós, professores, os portais entre o passado e o futuro. A pergunta que ela nos deixa ecoa fortemente: Para qual sonho você educa? Essa pergunta nos faz repensar não apenas nossa prática, mas também o sentido da nossa profissão.

Embora o tema do racismo nem sempre se apresente de forma evidente em nossa realidade local, a leitura da obra nos convida a ampliar nosso olhar. Compreendo que se trata de uma pauta de grande relevância no cenário educacional. Por isso, considero importante ler este livro com a mente aberta, dispostos a ouvir outras vozes e perspectivas, mesmo quando elas nos desafiam.

Finalizo esta resenha afirmando que “Como ser um educador antirracista” é uma leitura provocativa. Recomendada a todos os profissionais da educação, a obra cumpre com o propósito de despertar uma consciência mais crítica e responsável em relação ao racismo. E mais do que isso: nos convoca a agir, com coragem, empatia e compromisso ético.

REFERÊNCIA

SOARES PINHEIRO, Barbara Carine. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2023.

ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL 9º ANOS

“CAMINHOS: APONTAR E TRANSFORMAR”

Maritê de Oliveira⁴

Juliana B. Turra⁵

RESUMO

Com o objetivo de auxiliar os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Francisco Xavier Giordani na transição para o Ensino Médio e o futuro profissional, foi criado o “Projeto Orientação Profissional 9º anos: Caminhos: apontar e transformar”. Desde 2023, o projeto oferece atividades voltadas a profissões com alta demanda, como palestras com profissionais de diferentes áreas, que compartilham suas trajetórias e conquistas, e testes vocacionais realizados em parceria com a Unijuí. Os alunos também participam de visitas a instituições de ensino técnico, como o IFFAR, a Escola Fronteira Noroeste e a Visconde de Cairu. O projeto é dividido entre atividades internas, conduzidas pela orientação educacional, equipe diretiva e professores, e atividades externas, promovidas pelas parcerias. A proposta busca trabalhar a ansiedade e as incertezas dos jovens diante de suas escolhas, apontando caminhos e incentivando a transformação pessoal e profissional desde o ambiente escolar.

Palavras-Chave: educação; escolha profissional; orientação educacional; objetivo de vida.

INTRODUÇÃO

Segundo Pimenta (1988), a Orientação Educacional teve início por volta de 1930, inspirada na orientação profissional que acontecia nos Estados Unidos. Aqui no Brasil, essa prática se mostrou útil na organização da sociedade brasileira que passava por mudanças na década de 1940, ajudando especialmente os adolescentes a escolherem suas carreiras.

Em 1958, o exercício da função e o registro de Orientador Educacional foram regulamentados provisoriamente pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria n. 105, de março daquele ano. (BRASIL,1958) Essa regulamentação permaneceu provisória até 1961, quando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4.024 passou a regulamentar a formação do Orientador Educacional. (BRASIL,1958) Já o Art. 1º da Lei 5.564/68 define que:

A Orientação Educacional se destina a assistir ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito das escolas e sistemas escolares de nível médio e primário, visando o desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência

⁴Mestra em Tecnologias Educacionais em Rede. Prefeitura Municipal de Santa Rosa – RS. mariteoliveira@gmail.com

⁵ Pós graduada em Gestão Escolar com Ênfase em Coordenação e Orientação Escolar. Prefeitura Municipal de Santa Rosa – RS. juliana.b.turra@hotmail.com

em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas.
(Brasil, 1968, p.1)

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) subsequente, de número 5.692/71, no artigo 10, estabelece que "será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional em cooperação com os professores, a família e a comunidade", enfatizando o papel crucial do Orientador Educacional. (BRASIL,1958).

Assim, enquanto Orientação Educacional pensou-se no projeto da Orientação Profissional para os alunos dos 9º anos, buscando encaminhar esses alunos para a educação profissional, oportunizando o aperfeiçoamento e direcionamento destes estudantes ao mundo do trabalho através da formação técnica.

O Projeto Orientação Profissional 9º anos "Caminhos: apontar e transformar" é um projeto que traz a proposta de auxiliar os estudantes nessa fase de conclusão do Ensino Fundamental, orientando-os para o caminho que pretendem buscar, demonstrando as possibilidades e as trajetórias necessárias para alcançar seus objetivos.

A Base Nacional Comum Curricular (2018), nos traz que:

A escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social. (BRASIL, 2018, p. 472)

O projeto destaca para os estudantes que a adolescência é uma fase crucial que requer maturidade, influenciando seu futuro. É importante se dedicar e buscar informações úteis para suas escolhas profissionais. Durante o projeto, os estudantes aprendem sobre diferentes carreiras e o mercado de trabalho através de conversas com profissionais. Também são realizadas atividades de orientação vocacional com especialistas. Além disso, eles visitam escolas técnicas da cidade para conhecer as oportunidades disponíveis nesta fase de decisões.

OBJETIVO GERAL

Auxiliar os alunos do 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Francisco Xavier Giordani na compreensão sobre carreiras, mercado de

trabalho e formação técnica, promovendo reflexões e vivências que favoreçam escolhas conscientes para o futuro.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Proporcionar atividades de autoconhecimento e reflexão sobre o projeto de vida dos estudantes;
- Apresentar diferentes áreas profissionais por meio de palestras com especialistas;
- Oportunizar o contato direto com instituições de ensino técnico, por meio de visitas presenciais;
- Estimular o interesse pela formação técnica como possibilidade de inserção no mundo do trabalho;
- Oferecer apoio emocional e orientação vocacional para enfrentar ansiedades e incertezas relacionadas à escolha profissional;
- Incentivar os estudantes a participarem de processos seletivos e a se prepararem adequadamente para eles.

CAMINHOS DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL: RELATO E AÇÕES DESENVOLVIDAS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) é fundamental na educação, pois orienta o aprendizado de todos os alunos. Ela ajuda os professores a definir metas e planejar aulas inclusivas e inovadoras, criando um ambiente escolar que apoia diferentes formas de aprendizado. A BNCC (2018) propõe metodologias ativas, incentivando a participação dos alunos na construção do conhecimento. Supervisores e orientadores educacionais devem ajudar os estudantes a se tornarem autores de suas histórias, desenvolvendo criatividade e habilidades de resolução de problemas. É essencial que as práticas escolares considerem os adolescentes como indivíduos únicos em transição e que os orientadores ajudem na compreensão de seus próprios anseios e sentimentos.

Diante dessa necessidade de orientação, principalmente pensando no futuro destes adolescentes, criou-se o projeto com a intenção de orientar e propiciar oportunidade de estudo em instituições de ensino do município, buscando o pleno desenvolvimento, ensino de qualidade e formação técnica visando também o mercado de trabalho.

Em anos anteriores ao projeto, já eram divulgados, de forma bem restrita, alguns cursos técnicos. Essa divulgação ocorria de forma oral ou por folders. Porém, percebia-se que esse tipo de divulgação não despertava o interesse dos alunos exatamente por ser sucinta e sem muitas informações. A partir disto e do conhecimento acerca da importância de uma formação técnica como oportunidade para os adolescentes e para a própria comunidade escolar, elaborou-se o projeto, com a intenção de divulgar e proporcionar maior conhecimento quanto às instituições públicas de Ensino Médio com oferta de curso técnico integrado.

No projeto, que é desenvolvido durante o ano letivo, é oportunizado aos alunos visitas nas instituições públicas, onde é possível conhecer essas escolas, suas dependências, entender suas práticas e escutar, através da fala de professores e outros alunos estudantes, explicações do funcionamento e dos ambientes visitados. Essas visitas são fundamentais, pois é nelas que os alunos conseguem visualizar um pouco daquilo que poderão vivenciar nos anos seguintes, caso optem por continuar seus estudos ali.

Além das visitas nestas instituições, são realizadas palestras e conversas com os alunos com profissionais de diversas áreas do mercado de trabalho, buscando esclarecer dúvidas e curiosidades.

Percebeu-se, durante as atividades desenvolvidas que a visitação às escolas que ofertam os cursos técnicos integrados são práticas de maior impacto nos alunos, uma vez que, desta forma conseguem perceber e vivenciar alguns aspectos práticos da rotina que terão, caso escolherem aquele curso para seguir no Ensino Médio.

Com o desenvolvimento das ações previstas no projeto pode-se observar maior interesse dos alunos e maior procura aos cursos técnicos e estas instituições de ensino, visando a profissionalização destes educandos.

Sabe-se que nem todos os alunos conseguem ingressar nas respectivas instituições, devido às suas formas de ingresso. Nas instituições públicas estaduais o ingresso ocorre por meio de sorteio público, enquanto na Instituição Federal é realizado processo seletivo por meio de prova.

Salienta-se que, os alunos que prestaram as provas seletivas, com a ajuda da Orientação Educacional, tiveram acesso às provas anteriores da Instituição Federal para que pudessem estudar e se prepararem para as avaliações. Dentre vários

alunos inscritos, no último processo seletivo, tivemos 6 alunos aprovados na Instituição Federal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante deste projeto, que permanece em andamento a importância do trabalho do Orientador Educacional, tanto no planejamento das ações do projeto, que proporcionam ao aluno o conhecimento destas instituições e formações técnicas, quanto após, para realizar a matrícula, as famílias necessitam de orientação e buscam este profissional para que ajude a organizar a documentação necessária e orientações sobre a burocracia exigida. Desde o início do projeto, a escola teve onze alunos que conseguiram ingressar na instituição de ensino federal, que o ingresso é concorrido, é através de processo seletivo. Conforme relatos da direção, percebe-se nitidamente a diferença comparando a anos anteriores, que um ou dois alunos ingressavam nesta instituição. Após a iniciativa deste projeto, os alunos conhecem os ambientes, conversam mais sobre o assunto, demonstram interesse e buscam por este objetivo. Observa-se no relato a seguir:

Como mãe de uma aluna do IFFar, percebo a importância do esforço e dedicação para estudar em um colégio técnico de qualidade. Minha filha deseja seguir a carreira de medicina, mas a escola oferece diversas outras opções. Ao contrário do que muitos pensam, não é fácil. O nível de ensino é puxado, mas se adaptam com o tempo. Foi essencial termos o apoio da escola anterior e da orientação educacional para entrar nesta instituição. A primeira reunião de pais neste ano me deixou emocionada e orgulhosa por minha filha estar em uma instituição tão renomada. (ENTREVISTADO 1).

Assim, destaca-se a relevância do Orientador Educacional dentro das escolas e na vida dos estudantes, dando esse suporte relacionado com a apresentação das instituições, auxílio nas inscrições, ajudando e orientando nos estudos preparatórios necessários para o ingresso, além do suporte na entrega da documentação para efetivar a matrícula. O trabalho do Orientador Educacional é fundamental para que os alunos consigam ter a percepção das possibilidades existentes e os caminhos que podem trilhar em direção ao futuro com uma formação técnica no Ensino Médio, uma vez que, a maioria das famílias não tem conhecimento para realizar essas orientações.

Ainda, é de extrema importância a oferta do Ensino Médio integrado ao ensino técnico possibilitando a formação plena dos estudantes, bem como a inserção e formação técnica dos alunos, preparando-os para o mercado de trabalho.

Por fim, as ações desenvolvidas durante o projeto são essenciais para a motivação dos alunos que, ao vivenciarem as experiências, podem perceber suas possibilidades dentro do seu território, conseguindo decidir onde dar prosseguimento aos estudos, buscando uma formação técnica e conhecimento.

Considerando a relevância do projeto na comunidade escolar e na vida dos estudantes que o vivenciam, o projeto terá sequência nos próximos anos, oportunizando para outros alunos essas vivências.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 10520**: informação e documentação: apresentação de citações em documentos. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 5.564**, de 21 de dezembro de 1968. Dispõe sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1968.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

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

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Cortez, 1988.

EDUCAÇÃO INFANTIL, DIREITO EDUCATIVO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Cristiane Muller Schroder¹

Michele de Oliveira Amarante²

Viviane Hobus³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a Educação Infantil como parte integrante dos direitos fundamentais de todos os cidadãos à educação pública, gratuita e de qualidade. A reflexão parte do reconhecimento da infância como uma etapa singular e fundamental da vida, ressaltando o papel da escola na garantia do direito de aprender e se desenvolver plenamente. Nesse percurso, busca-se compreender o contexto histórico do lugar da criança na sociedade, evidenciando como, ao longo do tempo, a concepção de infância se transformou e foi sendo valorizada como fase que requer proteção, cuidado e educação. A análise destaca ainda a consolidação do direito à infância e à educação por meio de legislações e políticas públicas implementadas no Brasil, que estabeleceram diretrizes para assegurar o acesso e a permanência das crianças na Educação Infantil, compreendida como primeira etapa da Educação Básica. Ressalta-se que tais políticas representam avanços importantes no reconhecimento da criança como sujeito de direitos, superando perspectivas assistencialistas e reforçando a centralidade das interações e brincadeiras no processo de aprendizagem. Enfatiza-se, por fim, a relevância da Educação Infantil como etapa essencial do desenvolvimento humano, uma vez que favorece não apenas a construção de conhecimentos, mas também a formação integral da criança, influenciando diretamente sua trajetória escolar e social até a vida adulta. Assim, compreender a Educação Infantil como direito educativo é fundamental para promover práticas pedagógicas inclusivas, equitativas e transformadoras.

Palavras-chave: infância; educação infantil; direito educativo.

INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe analisar a Educação Infantil como parte integrante dos direitos de todos os cidadãos a uma educação pública e de qualidade. Para isso, investiga-se o contexto histórico do lugar da criança na sociedade e a consolidação do direito à infância ao longo do tempo. Busca-se compreender como os direitos educativos foram sendo estabelecidos, assegurando a todas as crianças o pleno desenvolvimento, por meio da implementação de acordos e legislações que, progressivamente, efetivaram tais direitos no Brasil desde a primeira infância.

¹Graduada em Pedagogia. Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica, Professora de Educação Infantil- cristiane.schorder@educacaosr.com.br

²Graduada em Pedagogia. Pós-graduada em Gestão e Organização de Escola. Professora de Educação Infantil- michele.amarante@educacaosr.com.br

³Graduada em Pedagogia. Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica e Educação Infantil, Professora de Educação Infantil- Viviane.beckmann@educacaosr.com.br

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, que permite um contato mais amplo com o tema por meio da revisão de produções acadêmicas já publicadas. A pesquisa oferece subsídios para a reflexão e análise do tema, com base em autores que discutem as legislações responsáveis por expandir o acesso à educação pública no Brasil, desde a Educação Infantil. Nessa perspectiva, são analisados documentos legais fundamentais como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), os quais consolidam o direito à educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

Este estudo destaca a importância do direito ao acesso à Educação Infantil para todas as crianças, considerando que a infância é uma fase única e determinante no desenvolvimento humano, com impactos profundos que se estendem até a vida adulta.

Durante muito tempo, a educação no Brasil esteve restrita às camadas sociais mais favorecidas. A Educação Infantil, por sua vez, foi inicialmente concebida como um direito das mães trabalhadoras, que necessitavam de um espaço seguro para deixar seus filhos enquanto exerciam suas atividades profissionais. Com a promulgação da LDB nº 9.394/96, a Educação Infantil deixou de ser responsabilidade da assistência social e passou a ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, incorporando-se definitivamente ao sistema educacional.

Para que as especificidades e os direitos das crianças na primeira infância sejam devidamente contemplados, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a BNCC apontam dois grandes eixos norteadores: as interações e as brincadeiras. Esses elementos são considerados indissociáveis no processo de educar e cuidar.

Dessa forma, este artigo busca abordar o percurso histórico das legislações que fundamentaram e ampliaram os direitos educativos no Brasil, analisando, inicialmente, o lugar da criança na história das sociedades e, em seguida, o modo como esses direitos foram sendo implantados, assegurando o acesso e a permanência das crianças na Educação Infantil como um princípio fundamental é um direito garantido na primeira infância.

DESENVOLVIMENTO

BREVE HISTÓRICO SOBRE O DIREITO À INFÂNCIA E O LUGAR DA CRIANÇA NA SOCIEDADE

O papel e o lugar da criança na história das sociedades passaram por profundas transformações culturais ao longo do tempo. Desde a Antiguidade, a criança não era reconhecida como um ser que necessitava de cuidados específicos. A noção de infância, como a concebemos hoje, simplesmente não existia. Esse descaso refletia-se nas altas taxas de mortalidade infantil presentes em muitas culturas antigas.

Na Idade Média, as crianças que sobreviviam ao nascimento eram, frequentemente, retiradas do convívio familiar. Nas famílias abastadas, eram entregues aos cuidados de amas de leite. Já entre as camadas mais pobres da sociedade, as crianças ingressavam muito cedo no mundo do trabalho, auxiliando no sustento familiar. Nessa época, o lugar destinado à criança e à infância era, essencialmente, utilitário, subordinado aos interesses do grupo familiar. Não existiam leis específicas que garantissem proteção, bem-estar ou acesso à aprendizagem infantil, seja no aspecto cognitivo, econômico ou social.

O autor ARIÈS (1981) esclarece que, culturalmente, a criança era vista como um “pequeno adulto”, submetida às normas e expectativas sociais impostas pelos adultos. O direito à infância, como fase distinta e necessária ao desenvolvimento humano, era um conceito inexistente na cultura da época.

A partir do século XVI, na Europa, começam a emergir mudanças significativas na maneira como a criança era percebida pela sociedade. Uma nova mentalidade se instaura: a criança passa a ser reconhecida como um ser distinto do adulto, o que impulsiona o surgimento de diferentes correntes teóricas e discursos sobre a infância. Nesse período, observa-se a inserção de uma nova sensibilidade cultural em relação às crianças, com o nascimento de um sentimento e de um lugar social específico para a infância, trazendo à tona a necessidade de cuidados voltados a essa fase da vida.

Segundo Cordeiro e Coelho (2007):

A aparição da infância ocorreu em torno do século XIII e XIV, mas os sinais de sua evolução tornaram-se clara e evidentes, no continente europeu, entre os séculos XVI e XVII no momento em que a estrutura social vigente

(mercantilismo) provocou uma alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância (CARVALHO citado por CORDEIRO; COELHO, 2007, p.88).

No século XVIII, com o advento da industrialização, houve uma importante mudança na estrutura familiar, marcada pela separação entre o espaço doméstico e o produtivo. A família passou a se preocupar mais com questões relacionadas à higiene, à saúde e à educação das crianças, o que resultou em uma queda significativa nos índices de mortalidade infantil, além de um aumento no número de crianças que passaram a frequentar a escola. No entanto, essas transformações beneficiaram principalmente os filhos da burguesia. As crianças das classes populares, em grande parte, continuaram excluídas dos novos direitos e oportunidades, sendo ainda destinadas ao trabalho desde muito cedo.

Nessa perspectiva, o conceito de infância surge como resultado das transformações culturais, econômicas e sociais ocorridas no período pós-Idade Média. A criança passa a ser vista sob um novo olhar, assumindo lugar no discurso social dominante, especialmente com a criação e expansão das instituições educacionais, que passaram a desempenhar o papel de escolarização e formação dos indivíduos durante a Idade Moderna.

O DIREITO EDUCATIVO PARA A INFÂNCIA NO BRASIL E AS LEGISLAÇÕES VIGENTES

A educação é o princípio norteador das sociedades contemporâneas que almejam crescimento pleno e igualitário. Quanto maior o investimento em políticas educacionais que garantam condições equitativas de acesso e qualidade no ensino, maior será o desenvolvimento da cidadania entre os indivíduos. No Brasil, as ações educacionais voltadas à primeira infância passaram a se configurar como políticas públicas a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”.

Conforme destacam Bach e Peranzoni (2014, s.p.):

No Brasil, o surgimento das creches foi um pouco diferente do restante do mundo. Enquanto, no mundo, a creche servia para as mulheres terem condição de trabalhar nas indústrias, no Brasil, as creches populares serviam para atender não somente os filhos das mães que trabalhavam na indústria, mas também os filhos das empregadas domésticas. As creches populares atendiam somente o que se referia à alimentação, higiene e segurança física.

(BACH; PERANZONI, 2014).

Nesse contexto, constata-se que os diversos sistemas educacionais, de forma direta ou indireta, são impactados pelas dinâmicas globais. As relações internacionais assumem papel relevante nos processos de desenvolvimento social dos países, abrangendo, inclusive, aspectos relacionados à proteção e promoção dos direitos da infância.

O Brasil ao longo do século XX e XXI foi mobilizado pelos acordos e declarações internacionais em prol da proteção dos direitos e da promoção da educação das crianças. Sendo que estas possibilitaram a expansão do ensino e da cidadania pelo viés educativo.

Nesse contexto, a Constituição de 1988 vem organizar o Estado brasileiro e garantir os direitos e deveres essenciais a todos os cidadãos da sociedade. Sendo assim ela estabelece garantias fundamentais, abordando também princípios que constam na Declaração Internacional dos Direitos Humanos e dos direitos das crianças como garantias ao acesso à educação.

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 estabelece sobre a educação e o acesso à escola:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988.)

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído em 1990, consolida as garantias constitucionais de acesso à educação, bem como a proteção da criança por parte da família, da sociedade e do Estado. O artigo 53 do ECA prevê: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.”

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1996, estrutura o sistema educacional brasileiro com base no princípio do direito universal à educação. Em seu artigo 29, estabelece:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus

aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

O direito educativo no Brasil foi sendo incorporado a partir das mudanças que ocorreram acerca do papel e do lugar da criança na sociedade. Sendo que as políticas públicas foram sendo implementadas refletindo muita das vezes o contexto e as influências dos acordos internacionais. A partir da Lei de diretrizes e Bases da Educação, ocorre também em 1998, a implementação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), um avanço inédito que trouxe um olhar específico sobre a concepção de criança e acerca da estruturação do ensino e da educação infantil no país.

Segundo o RCNEI:

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. (BRASIL, 1998, p. 20).

Um avanço expressivo na legislação educacional brasileira ocorreu com a promulgação da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que alterou o artigo 208 da Constituição Federal e tornou obrigatória a matrícula e a frequência de crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade. Tal medida representou um marco importante, ao reconhecer a primeira infância como etapa essencial no processo educativo, garantindo o direito ao acesso à escola em uma fase crucial do desenvolvimento humano.

Sob essa perspectiva, as legislações que asseguram o direito das crianças à educação de qualidade no Brasil foram sendo construídas e reconstruídas ao longo dos anos, acompanhando os movimentos políticos e sociais do país. A educação, em sua essência, deve ser entendida como uma política de Estado que envolva toda a sociedade e que seja assumida como um compromisso coletivo, com investimentos em todas as esferas do sistema educacional.

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, consolidou um novo marco nas políticas públicas educacionais brasileiras, especialmente no que se refere à Educação Infantil. O documento define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser garantidos a todas as crianças de 0 a 5 anos em todo o território nacional, promovendo uma educação equitativa,

inclusiva e de qualidade desde os primeiros anos de vida.

A proposta da BNCC para a Educação Infantil está organizada a partir de seis direitos fundamentais das crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos visam assegurar experiências significativas e diversas, respeitando a singularidade de cada criança, bem como seu tempo, cultura e forma de aprender. Para garantir a efetivação desses direitos, a BNCC define dois eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil: as interações e as brincadeiras. Ambos constituem as bases do trabalho educativo com as crianças, reconhecendo-as como protagonistas do próprio desenvolvimento. Por meio das interações — com adultos, com outras crianças, com os espaços e com os materiais — e das brincadeiras, que promovem experiências prazerosas e desafiadoras, as crianças constroem sentidos, conhecimentos e vínculos afetivos e sociais.

Além disso, a BNCC estrutura o currículo da Educação Infantil em cinco campos de experiência, que orientam as práticas pedagógicas e contribuem para o desenvolvimento integral da criança nas dimensões física, emocional, social, cognitiva, estética e ética. O campo “O eu, o outro e o nós” promove o desenvolvimento da identidade, da autonomia, da empatia e das habilidades de convivência, valorizando o respeito às diferenças e a construção de vínculos afetivos. O campo “Corpo, gestos e movimentos” enfatiza as experiências corporais, possibilitando a ampliação da coordenação motora, da consciência corporal e da expressão por meio do movimento. Já o campo “Traços, sons, cores e formas” favorece a expressão criativa e a sensibilidade estética das crianças por meio das linguagens artísticas, como a música, a pintura, a dança e o desenho. O campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” incentiva o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, da escuta ativa, da imaginação e do pensamento simbólico e lógico, promovendo a ampliação das capacidades comunicativas. Por fim, o campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” proporciona experiências voltadas à exploração do meio físico e social, estimulando a curiosidade, o raciocínio lógico-matemático e o conhecimento sobre o mundo natural e cultural.

A BNCC destaca o brincar como eixo estruturante do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Não se trata apenas de uma atividade espontânea, mas de um recurso educativo fundamental, que atravessa todos os campos de experiência. O brincar possibilita o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e

emocionais por meio de vivências lúdicas planejadas e intencionais, que respeitam os contextos e as necessidades de cada grupo de crianças. Em conjunto com as interações, o brincar constitui a base para práticas pedagógicas que reconhecem a criança como sujeito ativo, capaz de construir conhecimentos, estabelecer relações e expressar suas múltiplas linguagens.

Assim, a BNCC reforça o compromisso com uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo, desde os primeiros anos de vida, a cidadania e a justiça social como pilares fundamentais do processo educacional brasileiro.

A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS

A educação e a busca pelo conhecimento são os pilares fundamentais de qualquer sociedade que almeja um futuro mais justo e igualitário. Cada criança carrega consigo não apenas o seu próprio potencial de desenvolvimento, mas também a esperança da construção de um mundo mais humanizado, inclusivo e equitativo.

Conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), no artigo 4º:

A criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, o direito educativo tem ampliado seus horizontes ao promover políticas sociais e ações voltadas aos cuidados essenciais desde os primeiros anos de vida, bem como à valorização dos recursos lúdicos e pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem. Todas as legislações e políticas públicas educacionais vigentes estabelecem parâmetros nacionais que reforçam a importância de um olhar sensível e qualificado sobre a infância. Reafirmam, ainda, a concepção de que a criança é um sujeito histórico, social e cultural, com direito à proteção, ao desenvolvimento integral e ao amparo necessário para se constituir subjetiva e socialmente de forma saudável e inclusiva na sociedade em que vive.

Apesar de todos os avanços históricos e com a criação de leis, acordos e planos internacionais voltados à promoção da educação e da inclusão das crianças, ainda

persistem profundas desigualdades sociais e educacionais no país. Essas desigualdades impedem que muitas crianças tenham acesso à escola, mesmo nas faixas etárias em que o ensino é obrigatório por lei. Diversos fatores econômicos, culturais e sociais contribuem para que parte significativa da infância brasileira continue excluída das políticas públicas educacionais.

A autora Monteiro (2008) reflete sobre essa problemática:

A educação se reflete em questões democráticas, desigualdade, exclusão e inclusão social, ou seja, não basta as oportunidades de acesso e criação de vagas, além da inclusão de pessoas carentes economicamente, é necessário que lhes sejam garantidos meios de permanência e de condições adequadas para os estudos. Por fim, diante de todo o exposto, valorizar a educação é oferecer condições de aprendizado, é reforçar os direitos do homem e das liberdades fundamentais, é gerar não somente a formação do cidadão consciente, que concretiza a democracia, mas do cidadão tolerante, que contribui para a paz e o entendimento entre os povos; do cidadão produtivo, econômica e culturalmente, que favorece o desenvolvimento de sua comunidade, de seus concidadãos e de si próprio. (MONTEIRO, 2008 p. 8).

Nesse contexto, compreende-se que o direito educativo, ao longo da história, passou inicialmente pela construção cultural do lugar da criança e pela própria emergência da noção de infância nas sociedades humanas. A partir de leis, acordos e convenções internacionais e nacionais, esse direito foi sendo gradualmente efetivado. Contudo, apesar dos importantes avanços legais, os desafios ainda são muitos. A exclusão social e seus efeitos diretos no acesso à Educação Infantil de qualidade continuam sendo entraves significativos.

Atualmente, o conjunto de legislações e políticas públicas existentes possui grande potencial de garantir a universalização do ensino infantil. No entanto, o maior obstáculo reside na omissão, na negligência e na ausência de cumprimento efetivo dessas normas por parte dos gestores públicos. É necessário que o Estado cumpra seu papel, assegurando que os direitos das crianças sejam plenamente respeitados, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e transformadora desde os primeiros anos de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito educativo visa não apenas garantir o acesso de todos ao conhecimento e ao capital intelectual, mas também promover a construção de um

espaço social e educacional humanizado, voltado ao desenvolvimento pleno e à formação cidadã de cada indivíduo. Trata-se de um direito que vai além da existência de leis: sua efetivação depende diretamente das ações e do comprometimento dos profissionais da educação e de toda a sociedade na luta pela concretização desses direitos.

Ao longo desta pesquisa, buscou-se refletir sobre o lugar da criança no discurso social, compreendendo como, historicamente, o acesso à educação transformou sua posição dentro da sociedade. Com o avanço das políticas públicas educacionais, tanto em âmbito nacional quanto internacional, o ensino passou a ser gradualmente democratizado, rompendo barreiras sociais e possibilitando que os saberes historicamente produzidos pelas sociedades fossem partilhados com um número cada vez maior de crianças, independentemente de sua origem social. Sabe-se que, por muito tempo, o acesso à educação formal foi restrito às camadas mais privilegiadas da população, intimamente ligadas ao poder econômico. O direito à educação pública e de qualidade é, portanto, uma conquista recente, intensificada a partir da modernidade e da contemporaneidade.

Nesse sentido, os direitos educativos devem ser efetivados por meio de políticas públicas inclusivas, capazes de assegurar a todos uma educação democrática, universal e equitativa. Mais do que uma obrigação legal, trata-se de uma postura ética e cultural frente à necessidade de expandir o acesso humanizado à educação desde a primeira infância.

No Brasil, a Educação Infantil como direito educativo começou a ganhar força a partir da Constituição Federal de 1988. Ainda que de forma tímida e sem alcançar todas as famílias, foi um marco fundamental. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) reforçaram esse direito, estabelecendo parâmetros para a universalização da educação desde os primeiros anos de vida, ultrapassando a lógica assistencialista voltada apenas às famílias trabalhadoras e passando a tratar a educação infantil como uma etapa essencial ao desenvolvimento humano.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, representa mais um avanço nesse processo. Construída por meio de intensos debates com diversos atores sociais e educacionais, a BNCC define os conhecimentos essenciais

a serem garantidos na educação básica em todo o país, desde a educação infantil. Com isso, busca-se assegurar um acesso mais equitativo ao conhecimento, valorizando o desenvolvimento integral da criança.

Diante do exposto, é possível reconhecer os avanços significativos que ocorreram nas últimas décadas no campo dos direitos educativos. No entanto, ainda persistem desigualdades educacionais profundas, especialmente no que diz respeito ao acesso e à permanência das crianças na educação pública de qualidade. A superação desses desafios requer não apenas a ampliação das vagas e da estrutura escolar, mas também o compromisso político, social e cultural com uma educação verdadeiramente transformadora.

Por fim, esta pesquisa não se encerra aqui. O tema é vasto e complexo, pois atravessa processos históricos de exclusão social e educacional, bem como as lutas dos movimentos sociais pelo direito à cidadania e à justiça social. A efetivação plena do direito à educação infantil ainda é uma construção em curso, que exige vigilância constante, resistência e participação ativa de toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

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

ARAUJO, J.C. S (Org.). **A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho**. Uberlândia: EDUFU, 2007.

BACH, Eliane Loreni, PERANZON, Vaneza Cauduro. **A história da Educação Infantil no Brasil: fatos e uma realidade**. Buenos Aires, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**, 2017.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei nº8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 010172 de 09 de Janeiro de 2001**.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998.

CORDEIRO, Sandro da Silva; COELHO, Maria das Graças Pinto. **Descortinando o conceito de infância na história: do passado à contemporaneidade**. Junho. 2007.

KISHIMOTO, Tizuko. **O jogo e a educação infantil**. In: KISHIMOTO, Tizuko. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamento de metodologia científica**. 5 Ed. São Paulo: Atlas 2003.

MONTEIRO, Raquel Motta Calegari. **A educação no Brasil: Direito Social e bem público**. 2008.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Docência em Formação).

PROMOÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA DE SERVIDORES DA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DO EXERCÍCIO FÍSICO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Angélica Kaefer¹

Márcia Roseli Becker²

Neusa Bess Siebert³

RESUMO

As evidências de alta prevalência de inatividade física na população global são preocupantes. Os benefícios da prática regular de atividade física vão desde a redução do risco de doenças crônicas, como doenças cardíacas, diabetes tipo 2, obesidade, alguns tipos de câncer, desordens psíquicas (ansiedade e depressão), até a manutenção de funções que regredem com a idade. Entre os profissionais da educação, a prevalência de inatividade física se torna mais preocupante ainda, haja vista, o cenário atual de atuação docente. Neste relato de experiência, iremos apresentar um projeto de promoção de saúde e qualidade de vida através da prática de exercício físico regular, em grupo, direcionado aos servidores da educação, que acontece em duas escolas da rede municipal de Santa Rosa - RS.

Palavras-chave: saúde; professores; exercício físico; gestão escolar.

INTRODUÇÃO

A inatividade física é um dos problemas de saúde pública mais significativos do século XXI. As evidências científicas são contundentes com relação aos benefícios da atividade física regular para a promoção da saúde. Tais benefícios vão desde a redução do risco de doenças crônicas, como doenças cardíacas, diabetes tipo 2, obesidade, alguns tipos de câncer, desordens psíquicas (ansiedade e depressão) até a melhora e preservação das funções que regredem com a idade (SCHUCH et al., 2021).

No entanto, nunca a população global foi tão inativa fisicamente como nos dias de hoje. As evidências sugerem que 31% da população mundial não alcança as recomendações mínimas de prática de atividade física semanal propostas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) (BULL et al., 2020).

No ambiente educacional, a temática saúde, nunca esteve tão em pauta como no período corrente - pós-pandêmico. Em grande medida, isso se deve às crescentes

¹ Doutora em Educação Física, Professora da rede municipal de ensino - Santa Rosa - RS

² Diretora da EMEF Professor Francisco Xavier Giordani – Santa Rosa - RS

³ Diretora da EMEF Paul Harris – Santa Rosa - RS

evidências científicas que apontam para a preocupante situação da carreira docente, de decréscimo na qualidade de vida e adoecimento mental (DIEHL, MARIN, 2016) e físico dos professores, ocasionado por múltiplos fatores presentes no ambiente escolar, inclusive com evidência específica do território do nosso município - Santa Rosa - RS (RODRIGUES, 2021).

A crescente demanda de trabalho, as mudanças na estrutura familiar, a transferência de responsabilidade na criação e orientação das crianças e adolescentes das famílias para as escolas, a precarização do trabalho docente são alguns dos fatores que fazem com que o professor atue cotidianamente sob pressão, com pouco tempo para o cuidado com sua saúde e qualidade de vida.

Além disso, as evidências apontam para um alto índice de sedentarismo entre a classe docente. Isso é um fator preocupante haja vista que o sedentarismo pode levar a muitas doenças, em especial, obesidade e doenças cardiovasculares (JÚNIOR et al., 2020; RIBEIRO et al., 2023).

Um levantamento realizado na EMEF Paul Harris no início do ano corrente apontou que a maioria dos professores da escola são sedentários, se percebem acima do peso, possuem algum tipo de problema osteoarticular e 34% fazem uso de algum tipo de medicamento psiquiátrico.

Neste contexto de alta prevalência de inatividade física da população global e dos consequentes riscos para a saúde e qualidade de vida que disso resultam, da precarização da educação e do decréscimo na qualidade de vida e adoecimento mental de docentes, da importância do cuidado em grupo, para adesão e aderência às atividades propostas, para a conexão entre os pares, foi proposto e está sendo realizado um programa de exercício físico em grupo para servidores da educação de duas escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Santa Rosa - RS: Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Paul Harris (Academia PH) e EMEF Professor Francisco Xavier Giordani (*Move On Giordani*).

No presente relato de experiência abordaremos o teor da proposta, as finalidades que perseguimos com a sua realização, a metodologia utilizada e os impactos iniciais.

OBJETIVO GERAL

O Projeto de Exercício Físico em grupo para servidores da educação tem como objetivo geral, promover a qualidade de vida e a saúde física e mental dos participantes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Melhoria da aptidão física relacionada à saúde (aptidões cardiorrespiratória, musculoesquelética, flexibilidade e mobilidade das articulações;
- Melhoria da qualidade de vida e motivação.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES E DISCUSSÃO

O Projeto de Exercício Físico em grupo para os servidores da educação está acontecendo em duas escolas da rede municipal de educação do município de Santa Rosa - RS: EMEF Paul Harris e EMEF Professor Francisco Xavier Giordani. Em ambas as escolas o Projeto é promovido e incentivado pela direção da escola e conta com o apoio para sua execução da professora de Educação Física da rede municipal, Angélica Kaefer (CREF/RS 13037-G), que atua de maneira voluntária com vínculo de voluntariado para esta carga horária, firmado junto ao Departamento de Recursos Humanos do município. As atividades acontecem com frequência semanal, nas dependências de ambas as escolas logo após o expediente do turno da tarde (17h31min).

METODOLOGIA E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Em ambas as escolas (*Academia PH* e *Move On Giordani*), as atividades têm como ênfase, a promoção de saúde dos participantes, com a prática de modalidades de exercícios físicos recomendadas pela OMS para atingir metas relacionadas à saúde, quais sejam: treinamento de força e potência muscular, treinamento aeróbio, flexibilidade e mobilidade das articulações. As atividades acontecem semanalmente, em grupo, com duração de uma hora, nas dependências das escolas, gratuitamente a todos os servidores.

Com relação aos espaços e materiais utilizados, a EMEF Giordani conta com uma sala de ginástica/academia exclusiva para a finalidade da prática de exercícios físicos, com alguns equipamentos, barras, anilhas, halteres, caneleiras, *steps*, colchonetes, bolas de pilates, etc. e, é neste local que as atividades são realizadas. Na EMEF Paul Harris, as atividades são realizadas na sala de dança, que conta com um piso de madeira e parede com espelhos. Os materiais utilizados são frutos de doações de outra academia da cidade que não mais os utilizava: caneleiras, anilhas, barras e colchonetes.

Em cada encontro, são realizados exercícios de força e mobilidade das articulações. Tais exercícios são antecidos por um período de aquecimento preparatório para as atividades principais. As sessões de treino são compostas de, pelo menos, um exercício de mobilidade de articulação, para um grupo articular específico, e exercícios de força para os grupos musculares.

A cada cinco encontros, cumprimos um ciclo de cinco treinos em que os grupos musculares são estimulados por exercícios diferentes. Ainda, cada um dos cinco treinos enfatiza determinados grupos musculares, embora músculos de membros superiores e inferiores são trabalhos sempre, por exemplo: Treino 1: Ênfase em membros superiores (bíceps, tríceps e peitoral); Treino 2: Ênfase em membros inferiores (quadríceps, posterior da coxa, glúteos, abdutores da coxa); Treino 3: Ênfase em músculos do core; Treino 4: Ênfase em membros superiores (bíceps, tríceps, costas, antebraço); Treino 5: Ênfase em membros inferiores (quadríceps, posterior da coxa, adutores, panturrilha e glúteos. Após completar um ciclo de cinco treinos, além da reavaliação, é realizado um treino cardiorrespiratório em forma de *High-Intensity Interval Training* (HIIT) - modalidade de exercício que alterna entre períodos de alta intensidade e baixa intensidade -, corrida intervalada e/ou circuito funcional.

IMPACTOS INICIAIS

Em um levantamento realizado através de uma questão aberta aos participantes sobre os impactos iniciais, entre as principais percepções estão: maior disposição para as atividades da vida diária, maior motivação geral, sensação de corpo e mente conectados, sensação de realização de terapia e autocuidado em

grupo, momento de lazer, sentimentos de alegria e gratidão por pertencer a um grupo, maior integração entre os colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto gestores de uma instituição escolar e professora de educação física, temos a consciência que ações que promovam a qualidade de vida dos servidores da educação, neste cenário nacional de precarização da carreira docente, das mudanças no mundo do trabalho docente, em que os mesmos atuam sob pressão, altas demandas de carga de trabalho e sociedade que está transferindo a educação dos seus filhos à escola, são fundamentais para que esses servidores possam estar bem, motivados e de maneira plena possam exercer a docência, profissão esta que se torna cada dia mais relevante para os desafios das transformações globais.

Nosso desejo é que, ações como estas aqui relatadas, deixem de ser exceção e de depender apenas de um trabalho realizado de maneira voluntária e passe a ser política de gestão de pessoal/servidores da educação. Que essa prática seja aprimorada e expandida para toda a rede municipal de educação.

REFERÊNCIAS

BULL, Fiona C. et al. World Health Organization: Guidelines on physical activity and sedentary behaviour. **British journal of sports medicine**, v. 54, n. 24, p. 1451-1462, 2020. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1186/s12966-020-01037-z> Acesso em: 30 abr. 2025.

DIEHL, Liciane; MARIN, Angela Helena. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos interdisciplinares em Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 64-85, 2016. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/eip/article/view/25302> Acesso em: 30 abr. 2025.

JÚNIOR, Rômulo José Mota et al. Síndrome Metabólica e sua associação com fatores de risco cardiovascular em professores. **RBONE-Revista Brasileira de Obesidade, Nutrição e Emagrecimento**, v. 14, n. 86, p. 467-476, 2020. Disponível em: <https://www.rbone.com.br/index.php/rbone/article/view/1296> Acesso em: 30 abr. 2025.

RIBEIRO, Victor Barbosa et al. Relação entre o nível de atividade física e a qualidade de vida em professores da educação básica brasileira. **RBPFOX-Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício**, v. 17, n. 111, p. 392-400, 2023. Disponível

em: <https://www.rbpfex.com.br/index.php/rbpfex/article/view/2769> Acesso em: 30 abr. 2025

RODRIGUES, Marcelo Ordesto. **Mal-estar docente, trabalho e adoecimento profissional nos territórios da escola pública estadual de Santa Rosa/RS**. 2021.

SCHUCH, Felipe B. et al. Cross-sectional associations of leisure and transport related physical activity with depression and anxiety. **Journal of psychiatric research**, v. 140, p. 228-234, 2021. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S002239562100323X> Acesso em: 30 abr. 2025.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: TRANSFORMAÇÕES, LIMITES E OPORTUNIDADES

Caroline Viviane Kuhn¹

Djéssica Follmann de Lima²

RESUMO

Este artigo discute o papel da Inteligência Artificial (IA) e das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIC) na Educação a Distância (EaD), com ênfase em suas contribuições para a personalização da aprendizagem e para o fortalecimento da autonomia estudantil. A partir de uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, o estudo evidencia como recursos como tutores virtuais, assistentes conversacionais e sistemas de recomendação de conteúdos podem ampliar a interatividade, o acompanhamento individual e a acessibilidade, promovendo experiências mais eficazes e inclusivas. Ao mesmo tempo, aborda-se a importância da presença docente e das estratégias de aprendizagem, que, aliadas às tecnologias digitais, criam ambientes de estudo mais dinâmicos e colaborativos. O trabalho também problematiza os limites e desafios éticos da implementação da IA na educação, como a proteção de dados, a exclusão digital e os riscos de vigilância excessiva. Defende-se, por fim, que a EaD deve ser compreendida como modalidade legítima de ensino, desde que professores e estudantes estejam alinhados no uso das tecnologias e que haja compromisso pedagógico consistente, disciplina e organização.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; educação à distância; estudantes.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea é marcada pela velocidade da informação, pela conectividade permanente e pela integração das tecnologias digitais em diferentes dimensões da vida social. Nesse cenário, a educação enfrenta o desafio de se reinventar continuamente para responder às novas demandas de aprendizagem e às transformações que atravessam as práticas pedagógicas. A Educação a Distância (EaD), em particular, surge como uma modalidade capaz de democratizar o acesso ao conhecimento, flexibilizar tempos e espaços e atender a perfis de estudantes cada vez mais diversificados. Contudo, sua consolidação depende da incorporação crítica de recursos tecnológicos, de metodologias inovadoras e de estratégias que promovam não apenas a transmissão de conteúdo, mas também a formação de sujeitos autônomos, criativos e reflexivos.

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná. Mestranda em Tecnologia Emergentes em Educação pela Must University. Kuhnviviane657@gmail.com

² Licenciada em Letras – Português e Espanhol pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Pós Graduada em Língua Portuguesa pela Faculdade São Luís. djessica.follmann@gmail.com

Entre os recursos que se destacam nesse processo, a Inteligência Artificial (IA) tem assumido papel central ao possibilitar a personalização da aprendizagem. Sistemas inteligentes baseados em algoritmos são capazes de analisar grandes volumes de dados. Identificar padrões de desempenho, antecipar dificuldades e propor intervenções pedagógicas direcionadas. Essa capacidade de customização rompe com o modelo homogêneo de ensino e favorece experiências mais individualizadas, interativas e inclusivas. Recursos como tutores virtuais, assistentes conversacionais, mecanismos de recomendação de conteúdos e ferramentas de acessibilidade ampliam as condições de acompanhamento e diversificam as formas de aprender, ao mesmo tempo em que exigem reflexão ética sobre o uso e a proteção dos dados dos estudantes.

Paralelamente à IA, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) continuam a desempenhar papel determinante na transformação dos processos de ensino e aprendizagem. Sua inserção em ambientes virtuais promove novas linguagens, práticas colaborativas e possibilidades de interação, mas também evidencia limitações relacionadas à infraestrutura, à formação docente e à exclusão digital. Para que tais recursos cumpram sua função de promover aprendizagens significativas, é necessário que alunos e professores estejam alinhados: de um lado, os estudantes precisam desenvolver disciplina, planejamento e autonomia, organizando cronogramas de estudo e engajando-se ativamente no processo; de outro, os professores devem atuar como mediadores e orientadores, estimulando a criticidade, a cidadania digital e a apropriação consciente da tecnologia.

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo discutir o papel da Inteligência Artificial e das Tecnologias Digitais na Educação a Distância, refletindo sobre suas contribuições, limites e desafios. O trabalho enfatiza a personalização do ensino possibilitada pela IA, a importância das estratégias de aprendizagem e da presença docente, bem como as implicações éticas e pedagógicas associadas à implementação desses recursos. Busca-se, assim, contribuir para o debate acadêmico sobre as potencialidades e riscos da integração tecnológica no ensino superior e defender a EaD como modalidade legítima e transformadora, capaz de promover acesso, equidade e qualidade quando orientada por princípios pedagógicos consistentes e humanizadores.

O PAPEL DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA PERSONALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM CURSOS EAD

A customização do aprendizado emergiu como um dos elementos mais relevantes na Educação a Distância, com a Inteligência Artificial se posicionando como uma ferramenta essencial neste contexto. Ao invés de aplicar um método genérico, as plataformas que utilizam IA possibilitam um acompanhamento individualizado, levando em conta os ritmos, estilos de aprendizado e desafios específicos de cada estudante. A habilidade de reunir, processar e avaliar grandes quantidades de dados — conhecida como big data educacional — oferece fundamentos sólidos para a criação de trajetórias de aprendizado personalizadas, ajustando conteúdos, avaliações e atividades conforme o desempenho e os interesses de cada aluno.

Conforme apontado por Lima, Merino, Merino e Triska (2020), a inteligência artificial na educação contribui para a criação de experiências mais relevantes ao personalizar o aprendizado de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Recursos como tutores virtuais, assistentes conversacionais e sistemas de sugestão de conteúdos estão sendo implementados em várias plataformas de ensino, proporcionando um acompanhamento interativo e adaptável. Essas tecnologias simulam a interação humana, fornecendo respostas instantâneas, esclarecendo perguntas e apresentando novos desafios com base no avanço do estudante.

A autonomia do estudante é amplamente beneficiada pela presença de algoritmos que monitoram seu envolvimento nas atividades, sua frequência nos ambientes virtuais e sua taxa de acertos em exercícios. De acordo com Oliveira (2014), o grande diferencial da IA está em sua capacidade de antecipar comportamentos e propor intervenções pedagógicas antes mesmo que o aluno perceba dificuldades. Essa inteligência preditiva é essencial em cursos a distância, onde o acompanhamento contínuo e personalizado representa um dos maiores desafios da prática docente.

Ademais, a inteligência artificial facilita um aprendizado mais acessível e inclusivo ao ajustar os materiais conforme as necessidades ou preferências individuais de cada aluno. Por exemplo, ferramentas de leitura automática, legendas em tempo real, tradução instantânea e interfaces de voz devem ser integrados para apoiar

alunos com deficiência. De acordo com Santos (2014), a tecnologia, quando utilizada de maneira conscientizada, pode aumentar o acesso à educação e assegurar igualdade nas oportunidades de aprendizado.

Outro aspecto significativo relaciona-se ao envolvimento dos alunos. Ferramentas que empregam inteligência artificial para gamificar o processo de aprendizagem ou elaborar trajetórias personalizadas tendem a manter os estudantes mais motivados e engajados. Segundo Lima et al. (2020), a interação com agentes virtuais facilita o desenvolvimento de autonomia e autorregulação, competências fundamentais para o êxito em cursos de Educação a Distância. Essa abordagem também promove uma aprendizagem mais ativa, centrada na solução de problemas e na construção do conhecimento por meio da vivência.

Embora haja benefícios claros, é fundamental levar em conta os desafios éticos e pedagógicos que a implementação da IA na educação pode trazer. É necessário abordar seriamente questões como a proteção de dados, a clareza dos algoritmos e o risco de uma dependência excessiva de tecnologias automatizadas. Conforme ressalta Oliveira (2014), a integração da tecnologia deve ser guiada por fundamentos pedagógicos robustos e não pode substituir a interação humana, mesmo que a IA desempenhe um papel de suporte no contexto educacional.

Resumidamente, a Inteligência Artificial tem desempenhado um papel crucial na customização da educação em cursos online, proporcionando experiências mais eficazes, acessíveis e focadas no aluno. Entretanto, para aproveitar totalmente esse potencial, é essencial investir na capacitação dos educadores, na clareza dos algoritmos e na adoção de uma visão crítica acerca da função da tecnologia no processo educacional. Desta forma, a personalização por meio da IA não é apenas uma inovação tecnológica, mas também uma chance de redefinir as práticas de ensino e aprendizagem no contexto digital.

DESAFIOS ÉTICOS E LIMITAÇÕES DO USO DA IA NO ENSINO A DISTÂNCIA

A incorporação da Inteligência Artificial no âmbito da Educação a Distância (EAD) tem gerado tanto animação quanto apreensão. Enquanto a IA proporciona uma personalização aprimorada do aprendizado, ela também traz à tona questões éticas significativas que requerem um olhar atento de educadores, administradores e

criadores de conteúdo. Temas como a proteção de dados, a clareza nos algoritmos, a justiça no acesso e a interação humana são fundamentais nessa discussão e demandam uma abordagem responsável e sensível no campo educacional.

Um dos desafios mais prementes é a coleta e o gerenciamento dos dados pessoais dos alunos. As tecnologias de inteligência artificial funcionam a partir de amplas quantidades de dados, que abrangem desde o histórico de navegação até o desempenho em tarefas e comportamentos em plataformas educativas. Lima, Merino, Merino e Triska (2020) destacam que a implementação dessas tecnologias deve respeitar princípios de proteção de dados, assegurando que o aluno tenha clareza sobre como suas informações são coletadas e aproveitadas, além de proporcionar a ele a liberdade de decidir sobre seu uso. A ausência de transparência nesse processo pode prejudicar a confiança no ambiente de aprendizado online.

Um ponto ético delicado diz respeito à exclusão digital. A implementação de soluções que utilizam inteligência artificial requer uma infraestrutura tecnológica apropriada, conexão à internet e familiaridade com dispositivos digitais – condições que não estão presentes em todas as realidades socioeconômicas. Santos (2014) ressalta que, ao pensar em práticas inclusivas para alunos com deficiência, é fundamental que a inteligência artificial seja desenvolvida considerando a acessibilidade e a diversidade, assegurando a promoção da equidade. Caso essa atenção não seja dada, a tecnologia pode acentuar disparidades já existentes, ao invés de mitigá-las.

A implementação de algoritmos na educação levanta discussões sobre possíveis preconceitos. Caso não sejam devidamente elaborados ou treinados, esses sistemas podem perpetuar estigmas, classificar estudantes de maneira simplista ou restringir suas chances com base em desempenhos passados. Oliveira (2014) aponta a ilusão de que a tecnologia é neutra, evidenciando que cada ferramenta incorpora valores e interesses associados. Dessa forma, a crítica pedagógica se torna crucial para que os educadores não apenas adotem a inteligência artificial, mas também entendam suas implicações e realizem escolhas embasadas em princípios éticos.

Um ponto importante a ser levado em conta é a busca por um equilíbrio entre a autonomia do aluno e a vigilância. Diversos sistemas de inteligência artificial empregados na educação a distância incluem mecanismos para monitorar e acompanhar o desempenho dos estudantes, o que pode gerar uma impressão

constante de supervisão. Embora essas ferramentas sejam destinadas a prevenir a evasão e oferecer um suporte mais individualizado, elas podem impactar de maneira negativa o bem-estar emocional e a independência dos alunos em sua trajetória de aprendizagem. Lima et al. (2020) destacam a importância de uma abordagem pedagógica atenciosa, que reconheça os limites dessa vigilância e valorize o estabelecimento de relações pautadas na confiança e no respeito mútuo.

A mediação humana, portanto, não pode ser desconsiderada ou substituída pela automação. A IA deve atuar como aliada do educador, e não como substituta. A ausência de uma presença pedagógica sensível pode esvaziar a dimensão humana da educação, reduzindo-a a um processo técnico e padronizado. Santos (2014) destaca que o acompanhamento docente é essencial para interpretar as necessidades dos estudantes, adaptar estratégias e promover um ensino inclusivo e dialógico — algo que nenhuma tecnologia, por mais avançada, consegue realizar de forma plena.

Para que a IA seja implementada de forma ética, é imprescindível investir na formação crítica dos docentes. Não basta saber operar plataformas digitais: é preciso compreender as lógicas por trás dos algoritmos e suas consequências pedagógicas. Oliveira (2014) propõe o uso de metodologias como o Design Thinking para desenvolver soluções mais empáticas e centradas no usuário. Embora essa abordagem não substitua o julgamento ético, ela pode contribuir para decisões mais coerentes com os princípios de inclusão e justiça social.

Diante desse panorama, percebe-se que os desafios éticos da IA na EAD não dizem respeito apenas à tecnologia em si, mas ao modo como ela é incorporada nas práticas pedagógicas e nas políticas educacionais. A construção de uma educação mediada por IA requer mais do que inovação técnica: exige um compromisso profundo com os valores humanos que orientam o ato de educar. O respeito à diversidade, a garantia de equidade e a preservação da autonomia do estudante devem estar no centro de qualquer proposta de inovação tecnológica no ensino a distância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas ao longo deste artigo evidenciam que a Inteligência Artificial e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação têm

potencial para transformar a Educação a Distância em uma experiência mais personalizada, inclusiva e significativa. A capacidade da IA de analisar dados, antecipar dificuldades e propor intervenções pedagógicas, somada à flexibilidade das TIC, amplia as oportunidades de acesso, de interação e de construção coletiva do conhecimento. Contudo, tais recursos não podem ser entendidos como substitutos da mediação humana, mas sim como aliados que fortalecem o papel do professor e potencializam a autonomia do estudante.

Ao mesmo tempo, torna-se imprescindível considerar os desafios éticos que envolvem a adoção dessas tecnologias, como a proteção de dados, a exclusão digital e os riscos de vigilância excessiva. O enfrentamento dessas questões exige formação crítica dos educadores, clareza nos objetivos pedagógicos e políticas públicas comprometidas com a equidade e a inclusão.

Conclui-se, portanto, que a EaD deve ser reconhecida como modalidade legítima e transformadora, desde que sustentada por fundamentos pedagógicos sólidos e por uma articulação consciente entre professores e alunos. O alinhamento entre ambos, aliado à disciplina e ao planejamento dos estudantes, garante que a aprendizagem a distância não seja vista como inferior, mas como uma alternativa capaz de promover inovação, qualidade e democratização do acesso ao conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALLIPRANDINI, P. M. Z. et al. **Estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes na Educação a Distância: implicações educacionais.** Revista Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 19, n. 2, p. 45-67, 2014.

LIMA, G. F. de A., MERINO, G. S. A. D., MERINO, E. A. D., & TRISKA, R. (2020). **O design instrucional no ensino a distância a partir do ponto de vista do design centrado no usuário.** Actas de Diseño, Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo. (31), 41-252.

OLIVEIRA, A. C. A. (2014). **A contribuição do Design Thinking na educação.** Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial-ISSN-1983-1838, 105-121.

SANTOS, C. E. R. dos. (2014). **A prática de Design Instrucional no planejamento de um curso a distância de Educação Financeira oferecido a pessoas cegas e pessoas surdas.** Universidade Anhanguera de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNIBAN, 1-12.

SILVA, A. A.; MACIEL, R. **A presença docente do professor-tutor online como suporte à autonomia do estudante.** Revista Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 19, n. 2, p. 83-104, 2014.

MARTINS, R. X.; GIRAFFA, L. M. M. **O uso das tecnologias digitais em educação: seguindo um fenômeno em construção.** Revista Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 19, n. 2, p. 11-28, 2014.

WINNICOTT, Donald W. **Bebês e suas mães**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

Camila Kunzler Machado Lopes¹

Donald Woods Winnicott escritor da obra, foi pediatra e psicanalista, viveu no período de 1896-1971, com obras de âmbito médico, psiquiátrico, psicanalítico e para o público em geral, sua teoria versa sobre o amadurecimento pessoal, que parte da dependência absoluta - dependência relativa - independência relativa. Nascido na Inglaterra, trabalhou como pediatra e psicanalista infantil por 40 anos, entre 1943-1966 proferiu mais de sessenta palestras na rádio, muitas das quais estão presentes em suas obras escritas.

Nesta obra, somos apresentados a uma coletânea de nove textos, acrescidos de mais três da nova edição, totalizando doze, organizados por Clare Winnicott, Ray Shepherd e Madeleine Davis, que decidiram publicar os trabalhos do autor em coleções que são assinadas pelo mesmo com a finalidade de que sejamos “capazes de se valer da habilidade de Winnicott de enxergar o permanente no efêmero”(p.15, 2020), ou seja de observar que é na simplicidade das ações, deste primeiro relacionamento humano, mãe-bebê, que se formam estruturas permanentes para toda a vida. Os ensaios reunidos no livro abordam conceitos como mãe dedicada comum ou mãe suficientemente boa, segurar e manusear, sobrevivência do seio, relação de objeto ou apresentação de objetos, necessidades do corpo (contato) e a noção da experiência.

Com uma leitura de fácil compreensão, embora possua teor técnico, a cada capítulo somos inundados por um conhecimento que causa no leitor a urgente necessidade de comunicar, compartilhar com todos ao seu redor, que a simplicidade das ações desses primeiros relacionamentos do bebê tem efeito permanente em sua vida, logo percebo que a finalidade dos organizadores é alcançada, pois começamos a ver “o permanente no efêmero”. Segundo o autor “As coisas mais importantes que uma mãe faz para um bebê não são feitas com palavras.” (p.75), o ato de segurar e manusear bem um bebê é o alicerce sobre o qual a confiança no mundo é construída,

¹Especialista em Gestão educacional e municipal para o desenvolvimento de cidades educadoras, em orientação educacional, Pedagoga. Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Santa Rosa - RS. Email: camila.lopes@educacao.rs.gov.br

quando segurado bem o suficiente este é capaz de avançar nas etapas de seu crescimento emocional. Por ser algo tão simples e corriqueiro, por vezes não damos a importância que tal ato tem, de ser permanente na vida do indivíduo, pois é a base de toda a sua vida. A mãe que segura o bebê, pode não saber sobre as fases do desenvolvimento em que o bebê está passando, no entanto o desenvolvimento só acontece se a confiança humana no ato de segurar e manusear estiver lá.

A experiência individual, segundo Winnicott, é muito mais que um conjunto de fatos, mas é o “modo como percebemos nossas experiências e a forma como elas estão entrelaçadas com nossos sonhos” (p.92), com a nossa vida. No início da vida tudo nos afeta ao extremo, estamos armazenando (acumulando) memórias, sobre o mundo, se é confiável e seguro, logo a necessidade de contato, as necessidades do corpo são urgentes, necessidades que muitas vezes só podem ser satisfeitas por meio do contato humano. Os bebês, segundo o que o autor nos traz, “estão sujeitos aos tipos mais severos de ansiedade que se pode imaginar, se ficarem sozinhos por muito tempo (horas, minutos) sem um contato humano e familiar” (p.100).

Logo a leitura torna-se extremamente importante para os profissionais que trabalham com bebês e suas mães. Como professora de educação infantil, ousou dizer, que torna-se obrigatória para aqueles que trabalham em turmas de berçário, pois com a chegada de bebês cada vez mais novos na escola, a “dedicação comum” que encontra muitas vezes estas crianças, vêm da professora e das monitoras da turma, o que causa grande preocupação e a necessidade de pensarmos nas nossas escolas de educação infantil, principalmente nestas primeiras turmas, na preparação e formação de quem trabalha com os bebês e crianças pequenas, bem como na quantidade de crianças por turma, para realmente possibilitar um ambiente facilitador do desenvolvimento emocional e de aprendizagens significativas.

Dessa forma recomendo a leitura da obra, para que possamos refletir sobre as mais singelas atitudes e seus reflexos permanentes na vida de cada um que é ou não encontrado por uma “dedicação comum”. Acredito na responsabilidade de todos pela educação, cuidado e em promover um ambiente seguro para que o desenvolvimento integral e os direitos de aprendizagem sejam assegurados a todas as crianças.

REFERÊNCIA

WINNICOTT, Donald W. **Bebês e suas mães**. São Paulo: Ubu Editora, 2020. 160p.

GÊNEROS ORAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA

Tamires Regina Diel¹

RESUMO

Este trabalho aborda a importância dos gêneros orais como instrumentos no processo de ensino-aprendizagem. Tal problema consiste em verificar o espaço destinado aos gêneros orais na apropriação da leitura e escrita. Essa questão se justifica pelo fato de que o ensino do gênero oral não é entendido como responsabilidade da escola, logo levando em conta que a língua oral se dá majoritariamente no cotidiano. O objetivo deste trabalho é verificar de que forma os gêneros orais contribuem no processo de ensino aprendizagem de leitura e escrita e a relação do trabalho docente e a linguagem. No processo de leitura, a participação dos gêneros orais ajuda a desenvolver a capacidade de perceber e manipular sons da fala. Essa consciência fonológica é fundamental para a aquisição da leitura. Os gêneros orais influenciam como os leitores abordam, interpretam e compreendem os textos escritos e desempenham um papel importante no desenvolvimento da leitura e escrita, especialmente nas fases iniciais. Portanto, a relação entre gêneros orais e o desenvolvimento dessas habilidades linguísticas está ligada ao fato de que a oralidade é a base natural da linguagem humana, e as interações verbais moldam o entendimento conceitual e estrutural que sustenta a leitura e a escrita. Nessa perspectiva, a pesquisa evidenciou a essencialidade de se trabalhar com gêneros orais nesse processo, levando em conta que o indivíduo está a todo tempo dialogando e interagindo uns com os outros, além disso é oferecer aos alunos uma rica experiência linguística, preparando-os para enfrentar os desafios da comunicação.

Palavras-chave: gênero; oralidade; leitura; escrita.

INTRODUÇÃO

A fala é uma das formas mais antigas e fundamentais de comunicação entre os seres humanos. Desde os primórdios da humanidade, a oralidade foi a principal maneira pela qual as pessoas compartilhavam informações, se comunicavam e se conectavam.

Concomitantemente, a oralidade está profundamente integrada à vida cotidiana, desempenhando um papel essencial na transmissão de informações, construção de relacionamentos e na condução de atividades sociais e profissionais. Logo, a presença da oralidade no dia a dia é uma característica fundamental da comunicação humana. As interações verbais proporcionam a exposição contínua a

Licenciada em Letras- Português e Espanhol e suas respectivas literaturas- Universidade federal da Fronteira Sul; Pedagogia- Uninter. Especialista em Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira- Uninter. Professora da Rede Pública Municipal de Santa Rosa e da Rede Particular. E-mail: tamires.diel@educacaosr.com.br

uma variedade de palavras e expressões, contribuindo para o enriquecimento do repertório linguístico.

Sob este viés, a oralidade refere-se à habilidade de se expressar e compreender por meio da fala, e desempenha um papel crucial em diversas situações cotidianas. Assim, a oralidade e os gêneros orais estão intrinsecamente ligados, uma vez que a oralidade é a manifestação verbal da linguagem falada, e os gêneros orais referem-se a diferentes formas de expressão verbal em contextos específicos.

Os gêneros orais desempenham um papel fundamental no processo de leitura e escrita, pois oferecem modelos linguísticos, estruturais e contextuais para os aprendizes. Eles ajudam na compreensão e na produção de textos escritos, pois fornecem exemplos de como a linguagem é utilizada em diferentes situações comunicativas.

Nessa sequência, o trabalho em questão tem por objeto de investigação o ensino dos Gêneros Orais no processo de leitura e escrita. Portanto, a finalidade principal do estudo é apresentar a importância dos Gêneros Orais no processo de leitura e escrita para a formação crítica de sujeitos, verificando de que forma esse processo contribui para a formação do aluno enquanto sujeito.

No cotidiano, a linguagem é a principal ferramenta de interação entre os sujeitos que, ao longo de sua trajetória, buscam aprimorar sua comunicação através de conhecimentos e pesquisas. Assim, a língua é vista como lugar de interação humana, como ação social, em que os sujeitos interagem uns com outros, influenciando e sendo influenciados a todo momento.

Sobre o exposto, o ensino tem por finalidade a expansão das possibilidades de uso da linguagem, através do desenvolvimento de quatro habilidades linguísticas: falar, escutar, ler e escrever, as quais devem ser desenvolvidas na escola. Portanto, se o objetivo é formar sujeitos autônomos que produzam enunciados e que saibam adequá-los aos diferentes contextos de uso da linguagem, é preciso ensinar-lhes a usar os gêneros textuais, orais e escritos, apropriados a determinadas situações comunicativas.

Partindo do pressuposto que o ensino educacional prioriza a escrita, é notável a pouca atenção que se dedica aos Gêneros Orais no ambiente escolar. Dessa forma, visando dar maior atenção e visibilidade, os gêneros orais funcionam como modelos

vivos e dinâmicos que auxiliam na compreensão das estruturas linguísticas e textuais, enriquecendo a capacidade de leitura e escrita dos indivíduos.

DESENVOLVIMENTO

Leitura e escrita estão em toda parte. Logo, são habilidades essenciais que permeiam todos os aspectos da vida. O domínio dessas habilidades não apenas facilita a comunicação, mas também capacita as pessoas a participarem plenamente da sociedade, a aprenderem continuamente e a expressarem suas ideias de maneira eficaz.

Em um mundo dinâmico e interconectado, a leitura e a escrita continuam a ser ferramentas importantes para a comunicação, aprendizado e expressão. Adaptar-se às demandas do mundo contemporâneo envolve o desenvolvimento contínuo dessas habilidades, não apenas como meios de interação, mas como ferramentas de capacitação para o indivíduo na sociedade moderna.

Portanto, para dar conta dessas inúmeras situações de comunicação, a leitura torna-se uma ferramenta de extrema importância no processo de aprendizagem, uma vez que “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2011, p. 27).

Uma conversa, um diálogo entre os alunos e professores na sala de aula é uma boa estratégia de construção e troca de conhecimentos, pois permite trocas de experiências, confronto de opiniões e compartilhamento de ideias. Porém, essa interação não dá conta das múltiplas exigências dos gêneros orais. Assim como prevê os PCNs (1997),

No entanto, nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola- a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões- os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos e discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. Reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações (BRASIL,1997, p.25).

Além disso, eles recomendam que seja realizado um trabalho efetivo com a oralidade a partir dos gêneros orais que circulam na sociedade. Para isso é preciso que ocorra um planejamento prévio para desenvolver atividades voltadas para os gêneros orais.

Diante do exposto, nos dias de hoje, é sabido sobre a importância de se trabalhar com propostas metodológicas orais em sala de aula com intuito de fornecer novas experiências aos alunos no processo de leitura e escrita. Atividades que envolvem exposição oral torna o aluno mais crítico, interativo e participativo dentro e fora do ambiente escolar, atividades como debate, simulações de entrevista, apresentações pessoais, dramatizações, apresentações de trabalho e outras.

Marcuschi (2001) define oralidade e fala

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. [...] A fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano (MARCUSCHI, 2001, p.25).

Deste modo, além das habilidades de comunicação, as atividades orais capacitam os sujeitos nas competências sociais e emocionais que são fundamentais para a formação do sujeito crítico e atuante em sociedade.

Nessa sequência, integrar atividades orais na educação não apenas aprimora as habilidades linguísticas dos alunos, mas também contribui para o desenvolvimento pessoal, social e emocional. Essas atividades proporcionam oportunidades valiosas para os alunos praticarem e refinarem suas habilidades de comunicação em diversos contextos.

Os gêneros orais influenciam o desenvolvimento da leitura e escrita a partir da construção de vocabulário, desenvolvimento da compreensão oral, modelagem das estruturas linguísticas, desenvolvimento da expressão oral, interação social e consciência fonológica. Aliás, os gêneros orais como histórias contadas oralmente, podem despertar a imaginação, a curiosidade e o interesse nas crianças, criando um ambiente propício para a exploração da leitura e posteriormente a escrita.

Nesse sentido, Marcuschi (2001) ressalta que

O trabalho com a oralidade pode, ainda, ressaltar a contribuição da fala na formação cultural e na preservação de tradições não escritas que persistem mesmo em culturas em que a escrita já entrou de forma decisiva [...] Dedicar-se ao estudo da fala é também uma oportunidade singular para esclarecer aspectos relativos ao preconceito e à discriminação linguística, bem como suas formas de disseminação (MARCUSCHI, 2001, p. 83).

Dessa forma, é essencial oferecer oportunidades para os sujeitos aprimorarem e ampliarem suas habilidades como sujeito falante, o qual está, a todo momento, interagindo com o professor e colegas, opinando, concordando e discordando, nas mais distintas situações de comunicação.

No processo de escrita, os gêneros orais influenciam desde o estilo até a estrutura dos textos. Os diálogos do cotidiano apresentam um estilo mais informal e coloquial, e essa informalidade muitas vezes influencia a escrita. Aliás, ao incorporar elementos da oralidade na escrita, é possível criar textos mais dinâmicos, autênticos adaptando-se à diversidade de situações de comunicação.

Vale ressaltar, que o processamento da leitura se desenvolve em três momentos: decodificação, compreensão e interpretação, os quais ocorrem de maneira associadas uma a outra. A primeira capacidade de leitura mobilizada pelo leitor é o ato de decodificar, o qual consiste num processo associativo de aprender as correlações dos grafemas (escrita) e os fonemas (fala) para identificar o significado do texto. A capacidade de compreensão abrange a ativação de conhecimentos de mundo do próprio leitor, as crenças, expectativas de modo de ver o mundo, referenciação (texto-mundo) e exige a participação efetiva do leitor. Por fim, dá-se a capacidade de interpretação, que refere-se ao ato de analisar todo e qualquer discurso, levando em conta a ideia principal que o texto apresenta, portanto, exigindo do leitor a identificação das relações de intertextualidade, interdiscursividade e a atividade responsiva (ROJO, 2002).

Nesse sentido, trabalhar com o oral em sala é poder identificar a imensa variedade de usos da linguagem no cotidiano, mas, para isso, é preciso abandonar a ideia de que o oral é uma realidade única, que normalmente é identificada com a conversa espontânea, bem como deixar de lado a ideia de que o trabalho com o oral se resolve com exercícios que envolvem a escrita oralizada. Trabalhar com o oral vai além disso, é orientar o sujeito sobre os contextos sociais de uso dos gêneros, também familiarizá-lo com as características textuais.

Em virtude disso, os PCNs também destacam que a escola deve privilegiar o ensino dos gêneros orais formais públicos, assim como os autores Dolz & Schneuwly (2004) também afirmam que há uma variedade de gêneros orais formais públicos que devem ser dominados e compreendidos pelo o aluno.

Os gêneros formais públicos constituem objetos autônomos para o ensino do oral. Eles são autônomos no sentido de que o oral (os gêneros orais) é abordado como objeto de ensino e aprendizagem em si. Não constituem um percurso de passagem para aprendizagem de outros comportamentos linguísticos (a escrita ou a produção escrita) ou não-linguísticos (em relação somente com os outros saberes disciplinares. Também não estão subordinados a outros objetos de ensino-aprendizagem (SCHENEUWLY, 2004 p.177)

Aliás, o sujeito precisa saber que apresentar um seminário não é apenas ler em voz alta um texto escrito ou dialogar sobre determinado assunto; é preciso que conheça e domine a funcionalidade desse gênero, e que não seja apenas dito ao sujeito o nome do gênero a ser produzido. Para isso, é necessário realizar atividades de leitura e escrita com grande frequência para que o aluno se aproprie do gênero em estudo.

Conforme preveem os PCNs: "...Reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações (1997, p.25)". Então, cabe à escola propor ao aluno situações reais que ele possa utilizar a linguagem oral na elaboração e na realização de apresentações públicas, como por exemplo: na realização de entrevistas, seminários, teatros e debates.

É importante destacar que os gêneros são flexíveis, apesar de típicos e estáveis, variam com o decorrer do tempo, das situações, da cultura, assumem novas formas, representações e valores (Marcuschi, 2010). O estudo do gênero discursivo é inicialmente apontado por Bakhtin (1979), segundo o qual "os gêneros são apreendidos no curso de nossas vidas como membros de uma comunidade", logo, tem-se que os gêneros são padrões comunicativos, que socialmente socializados funcionam como uma espécie de modelo comunicativo que representa um conhecimento social de situações concretas (Marcuschi, 2010).

Nessa sequência, Marcuschi (2010) também ressalta os gêneros como funcionamento da língua em práticas comunicativas, construídas por sujeitos que

interagem com o outro a partir das relações de comunicação. Aliás, é durante a vida que se aprende os diferentes gêneros como constituinte de comunidade.

É sabido, que os alunos precisam ter capacidades para se apropriar dos mais variados gêneros que circulam em nossa sociedade e competência para os ler e os produzir, nas diferentes situações de comunicação com as quais se defrontam. Rojo (2000) destaca que a definição de um gênero discursivo está vinculada a uma esfera da comunicação. Dessa forma, para dar conta dessas inúmeras situações de comunicação, o ato de ler e falar torna-se o ato de se colocar em relação a um gênero do discurso que consiste em uma forma de agir diante de uma determinada situação de comunicação.

Em consonância, Marcuschi (2007) ressalta que

O trabalho com a oralidade pode, ainda, ressaltar a contribuição da fala na formação cultural e na preservação de tradições não escritas que persistem mesmo em culturas em que a escrita já entrou de forma decisiva [...] Dedicar-se ao estudo da fala é também uma oportunidade singular para esclarecer aspectos relativos ao preconceito e à discriminação linguística, bem como suas formas de disseminação (MARCUSCHI, 2007, p.83)

Portanto, gêneros orais desempenham um papel essencial em nossas vidas, desde influenciar a maneira como nos comunicamos até moldar nossa compreensão do mundo e de nós mesmos. Essa diversidade de formas de expressão verbal é fundamental para o desenvolvimento pessoal e social.

O ato de ler abarca diversas capacidades de leitura. Assim como afirma Rojo (2002, p.2) “Ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práticas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguística)”, dependendo de cada situação e dos propósitos de leitura. Além disso, a capacidade de leitura não apenas contribui para o sucesso acadêmico, mas também é essencial para a participação efetiva na sociedade, permitindo que as pessoas compreendam informações complexas, expressem ideias e tomem decisões informadas.

Em consonância, a exposição a uma variedade de gêneros orais durante o processo educacional prepara os indivíduos para se comunicarem de maneira eficaz em diferentes contextos, o que é essencial para a comunicação escrita em situações formais e informais.

Portanto, trabalhar com debates e discussões, oferecem aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades de argumentação, expressar opiniões de maneira fundamentada e praticar o respeito às diferentes opiniões.

A BNCC descreve como deve ser o trabalho com oral na escola

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (BRASIL, 2016, p. 78 e 79)

Vale salientar que muitas profissões exigem habilidades eficazes de comunicação oral. A exposição a gêneros orais variados prepara os alunos para situações futuras, como entrevistas de emprego, apresentações de trabalho e reuniões profissionais. Aliás, a exposição a diferentes gêneros orais desenvolve as habilidades de escuta ativa dos alunos. Eles aprendem a compreender informações, identificar pontos principais e responder adequadamente em diferentes contextos.

A linguagem é uma ferramenta poderosa que não apenas facilita a comunicação, mas também desempenha um papel crucial na expressão da cultura, na construção de relacionamentos e na transmissão de conhecimento ao longo das gerações. Através dela o sujeito tem a capacidade de construir sua própria trajetória, tornando-se assim, um ser histórico e social.

Dessa forma, a linguagem é a principal ferramenta para a instrução. Os professores utilizam uma linguagem clara e adaptada ao nível de compreensão dos alunos para transmitir conteúdos e conceitos de maneira acessível, ainda utilizam a linguagem oral para fazer perguntas, facilitar discussões e interagir com os alunos.

Buin (2006) afirma

Sendo a linguagem construída pela interação, não há como pensar um ensino de escrita não permeado pelo processo interativo; também não é possível pensar em construção de “mundos”, construção de conhecimento, aprendizagem, sem passar pela linguagem (BUIN, 2006, p. 123).

Assim, a linguagem é construída nas relações sociais, é a partir da interação humana que os sujeitos influenciam e são influenciados, momento este de atuação sobre o outro. Ela permite a expressão de pensamentos, emoções, ideias e a comunicação de informações. Dessa maneira, a língua passa a ser vista como dinâmica, viva, interativa, como lugar de interação social (ANTUNES, 2009, p.35)".

A língua é uma parte fundamental da experiência humana, desempenhando um papel crucial na construção de sociedades, na transmissão de conhecimento e na expressão de identidade. Além disso, ela influencia o trabalho docente e desempenha um papel importante pois a comunicação eficaz é essencial para o processo educacional.

Cabe ressaltar que a língua oral se desenvolve primariamente no ambiente familiar, especialmente durante os primeiros anos de vida de uma criança. A família desempenha um papel crucial no desenvolvimento da linguagem oral, e esse período inicial é fundamental para a aquisição de habilidades linguísticas.

Com relação ao trabalho docente e a linguagem, sabe-se que a língua é a ferramenta principal para a comunicação entre professores e alunos. Professores utilizam a linguagem verbal para explicar conceitos, instruir, responder a perguntas e facilitar discussões em sala de aula.

O domínio eficaz da língua é, portanto, uma habilidade central para os educadores, impactando significativamente o sucesso da comunicação, do ensino e da aprendizagem em contextos educacionais.

Tendo em vista que

"a linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico" (TRAVAGLIA, 2002, p.23).

Entende-se que o trabalho docente está extremamente interligado com o uso da linguagem, pois é a partir dela que são compartilhadas ideias, visões de mundo, opiniões e sentimentos. Em vista disso, no ambiente escolar, a linguagem passa a ser utilizada para mediar a busca de possíveis sentidos do trabalho docente, materializando-se nos diversos textos presentes em um mesmo ambiente.

Conforme Chauí (2006) explica que

A linguagem é nossa via de acesso ao mundo e ao pensamento, ela nos envolve e nos habita, assim como a envolvemos e a habitamos. Ter experiência da linguagem é ter uma experiência espantosa: emitimos e ouvimos sons, escrevemos e lemos letras, mas, sem que saibamos como, experimentamos e compreendemos sentidos, significados, significações, emoções, desejos, ideias. [...] É que a linguagem tem a capacidade especial de nos fazer pensar enquanto falamos e ouvimos, de nos levar a compreender nossos próprios pensamentos tanto quanto os dos outros que falamos conosco. As palavras nos fazem pensar e nos dão o que pensar porque se referem a significados, tanto os já conhecidos por outros quanto os já conhecidos por nós, bem como os que não conhecíamos e que descobrimos por estarmos conversando (CHAUI, 2006, p. 155).

Faz-se necessário compreender a linguagem como fenômeno social, enquanto ação social para orientar o trabalho docente. É de fundamental relevância entender a linguagem como processo de interação entre sujeitos, para que possam influenciar, agir e atuar sobre o outro, pois, como é sabido, o sujeito se constituiu no momento da interlocução. Desse modo, a linguagem é a principal ferramenta de trabalho docente. É por meio dela que o professor consegue não somente realizar sua atividade e interagir com os alunos, mas, sobretudo, refletir sobre seu trabalho, produzindo textos sobre sua prática.

Trabalhar com oral em sala de aula vai além de rodas de conversas, de colocar o aluno para falar sobre determinado assunto ou realizar uma leitura em voz alta, é fazer com que o aluno reflita sobre a modalidade oral da língua de forma consciente e produtiva, sabendo se posicionar e se impor a qualquer situação comunicativa.

A argumentação faz parte do cotidiano do trabalho docente, é uma ferramenta valiosa para o professor em várias dimensões de sua prática, contribuindo para uma comunicação eficaz, engajamento dos alunos e promoção do pensamento crítico. Ela é vista dessa maneira porque precisa comunicar informações de forma clara e persuasiva para garantir que os alunos compreendam os conceitos. Uma boa argumentação ajuda na transmissão eficaz de ideias. Tanto em conversas formais quanto em conversas mais informais, a argumentação oral é empregada para expressar opiniões, justificar decisões e responder a perguntas de maneira coerente.

O trabalho docente exige habilidades orais, pois é preciso se comunicar eficazmente por meio da fala. Essas habilidades são fundamentais em diversas situações, desde interações sociais cotidianas até ambientes profissionais. Aliás, a capacidade de expressar pensamentos de maneira clara e compreensível é essencial. Isso inclui a pronúncia correta, a escolha de palavras apropriadas e uma articulação nítida.

Cabe destacar que ser capaz de falar de maneira fluida, sem hesitações excessivas ou interrupções, contribui para uma comunicação mais eficiente. Além disso, o profissional docente precisa estar atento a capacidade de escuta ativa, ou seja, habilidade de ouvir atentamente, responder de forma apropriada e fazer perguntas relevantes demonstra uma comunicação oral eficaz, assim demonstrando na prática ao aluno a importância da habilidade oral.

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acessos a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 67).

Portanto, a linguagem é uma ferramenta essencial no arsenal do educador, impactando diretamente o processo de ensino e aprendizagem, a construção de relações e a promoção do desenvolvimento acadêmico e social dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita é um desafio no século XXI da sociedade contemporânea, pois as informações chegam em ritmo cada vez mais acelerado e constante. Esse fenômeno é resultado de várias mudanças sociais, tecnológicas e culturais. Portanto vive-se em um mundo tecnológico em que o prazer pela leitura fica em segundo plano, por isso é algo que precisa desenvolver nos alunos, sendo uma tarefa bastante complexa, pois eles têm acesso a diversas ferramentas que lhe trazem fascínio. Em consonância, a era digital, a globalização e os avanços tecnológicos contribuíram para uma velocidade significativa na disseminação de informações.

A oralidade desempenha um papel significativo no processo de leitura e escrita. A relação entre oralidade, leitura e escrita é complexa e interconectada, e compreender essa dinâmica pode ser fundamental para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos.

Portanto, é necessário refletir sobre o lugar da oralidade na escola, em específico, nas atividades que envolvem leitura e escrita. As habilidades linguísticas de ler e falar acompanham o sujeito antes mesmo de ele frequentar a escola, mas ao

chegar nesse ambiente, essas habilidades, muitas vezes, são esquecidas, pois o sujeito é restrito em utilizar sua linguagem. Nesse contexto, a escola precisa perceber que os usos da língua representam uma necessidade social, pois a construção do conhecimento ocorre pela interação com o outro. Mesmo em interações diárias, as pessoas frequentemente usam a argumentação oral para persuadir, explicar, convencer e defender pontos de vista em discussões informais. As habilidades orais precisam ser desenvolvidas dentro do espaço escolar a partir de atividades diversificadas, em que o aluno possa vivenciar situações práticas de entrevistas, debates, seminários e outras.

A interação constante com gêneros orais desde a infância fornece a base sólida para o desenvolvimento bem-sucedido da leitura e escrita. Essa relação é bidirecional, com a proficiência em gêneros orais influenciando positivamente as habilidades de leitura e escrita, e vice-versa. A integração efetiva desses elementos promove uma alfabetização mais sólida e uma comunicação mais eficaz.

Na mesma direção, o domínio dos gêneros por parte dos alunos tem uma importância significativa no processo de sua inserção na sociedade, já que será por meio dos gêneros que eles conseguirão se colocar diante aos interlocutores.

REFERÊNCIAS

ANTUNES. Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: língua portuguesa. Ensino de sexta à nono ano**. Brasília, 1997.

BUIN, Edilaine. O impacto do bilhete orientador do professor na construção do sentido do texto do aluno. In: PENTEADO ET al. **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006

CHAUÍ, M. A linguagem. In: _____. **Convite à filosofia**. 13 ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 136-151.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. 2ª ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI. Luiz Antônio. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In: DIONISIO. Angela Paiva. MACHADO. Anna Rachel. BEZERRA. (Org). **Gêneros Textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares- das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/ São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma perspectiva para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2002.

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA AO AR LIVRE PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Angélica Leite Fernandes¹

RESUMO

O presente artigo tem como temática a importância das brincadeiras ao ar livre na infância, sendo o principal objetivo: compreender a importância das brincadeiras ao ar livre no desenvolvimento global das crianças de Educação Infantil. Para alcançar o objetivo traçado, procurou-se saber como e de que forma os profissionais educadores das instituições de Educação Infantil, contemplam o tema nos seus projetos educativos, reconhecendo o valor do brincar ao ar livre como promotor de saúde, aprendizagem e bem-estar infantil. Realizou-se um questionário online via google formulário. Os resultados alcançados para esta investigação foi de que as instituições de ensino, família e sociedade precisam priorizar atividades e espaços abertos e em sintonia com a Natureza, pois essas ações desempenham um papel essencial no desenvolvimento da criança, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Esta interação a qual tanto almejamos favorecem a aquisição de habilidades em suas mais diversas áreas, como por exemplo, o movimento.

Palavras-chave: infância; brincadeira; desenvolvimento; saúde; natureza.

INTRODUÇÃO

Brincar ao ar livre é uma atividade essencial para o desenvolvimento da criança, partindo desta primícia, é fundamental destacar seus benefícios e necessidades em resgatar esse hábito como parte importante da infância. Em consequência da complexidade do brincar para o desenvolvimento infantil, o estudo proposto apresenta-se relevante para contribuição ao mundo acadêmico ao agregar informações acerca da compreensão sobre a importância das brincadeiras durante a infância, mais especificamente sobre os diferentes tipos e formas de brincar ao ar livre.

Sabemos que a infância se configura como uma fase bastante importante do desenvolvimento humano a qual, em nossa sociedade contemporânea, encontra-se sempre vinculada ao ato de brincar. É por meio da brincadeira que as crianças interagem consigo mesmas e com o meio no qual convive, promovendo a socialização entre seus pares. Desse modo, o ato de brincar principalmente ao ar livre constitui-se necessário durante a infância na medida em que contribui para o processo de construção da criatividade, autonomia, aprendizagem, sendo assim, seu

¹Licenciatura em Letras Espanhol e Literatura (UFSM), Pós Graduação em Ludopedagogia TGD e TEA. Professora de Educação Infantil. angelica43.fernandes@gmail.com

desenvolvimento de forma integral em todos seus aspectos, físico, social, afetivo, cognitivo e emocional.

Infelizmente nos dias atuais, as crianças passam muito tempo nas telas e conectadas à internet do que brincando ou brincando ao ar livre, resultando em consequências para sua vida. Os relevantes sinais se apresentam de forma muito evidenciada na atualidade em que o sedentarismo, o isolamento social, ansiedade, entre outros sinais fazem parte da vida de muitas crianças. Portanto, se faz necessário refletir sobre os sinais apresentados, principalmente pelas crianças em sua relação com espaços naturais, já que estes permitem e possibilitam que a criança vivencie diferentes experiências dos ambientes fechados. Neto (2020) já manifestava a necessidade de se repensar espaços e tempos para brincar promovendo ambientes que promovam a liberdade e despertem o interesse das crianças.

A escolha do tema pretende aprofundar o conhecimento sobre a importância das brincadeiras ao ar livre. Surge de angústias, sendo eu, professora de Educação Infantil da rede municipal de Santa Rosa - RS. Sinto-me motivada a realizar esta pesquisa partindo da experiência de trabalhar em uma escola com muita natureza no ano de 2023, e já no ano de 2024, atuar em uma escola com pouco espaço para atividades ao ar livre, vivenciando os diferentes espaços. Diante disso, tem-se como objetivo principal: *compreender a importância das brincadeiras ao ar livre no desenvolvimento global infantil das crianças de Educação Infantil*, e o impacto das atividades para as crianças da Educação Infantil, ao investigar as considerações dos docentes sobre a importância das brincadeiras ao ar livre na Educação Infantil.

De maneira a responder os objetivos propostos da pesquisa, desenvolveu-se uma revisão literária para aprofundamento do tema, realizado por meio de pesquisas bibliográficas. Um dos grandes inspiradores do tema, foi Richard Louv (2005) em sua Teoria do Transtorno do Déficit de Natureza, publicado no livro "A Última Criança na Natureza: Resgatando Nossos Filhos do Transtorno de Déficit de Natureza" (2005), muitos dos problemas comportamentais e emocionais das crianças resultam da falta de interação com a natureza. Embora não seja um diagnóstico médico formal, Richard Louv, apresenta o conceito de "Transtorno de Déficit de Natureza" (TDN), sendo assim este conceito aborda os problemas decorrentes do afastamento das crianças do ambiente natural que resultam em uma série de problemas, incluindo obesidade infantil, distúrbios de atenção, depressão e outras questões de saúde mental.

Outro grande referencial teórico é David Kolb (1984), um teórico da educação, conhecido por seu modelo de aprendizagem experiencial, que enfatiza a importância da experiência na construção do conhecimento. Sua teoria é amplamente utilizada em diversos contextos educacionais e profissionais para promover uma aprendizagem mais eficaz e significativa. Para ele a aprendizagem é um processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência ressaltando a experiência concreta como base na construção do conhecimento.

Dessa forma, brincar na natureza oferece oportunidades ricas para a aprendizagem experiencial, onde as crianças podem explorar, experimentar e refletir sobre suas descobertas de maneira concreta e significativa. Esta teoria pode ser aplicada na educação infantil para promover um aprendizado mais ativo e envolvente, utilizando experiências práticas como base para a aprendizagem. As práticas estão alinhadas à experiência concreta de envolver as crianças em atividades práticas, como brincadeiras ao ar livre, experiências sensoriais, jardinagem e exploração da natureza.

Posteriormente procedemos à construção de um questionário estruturado composto por perguntas fechadas e abertas, de forma a analisar informações obtidas juntamente com alguns educadores atuantes na Educação Infantil. Ao término apresenta-se as considerações finais pertinentes a este tema.

METODOLOGIA

Este estudo se faz exploratório, de abordagem qualitativa. Para Gil (2019) esse tipo de pesquisa é um importante instrumento que permite que as pessoas se expressem diretamente fornecendo dados que valorizem o campo de abordagem, no caso este em questão.

O público-alvo para a coleta de dados foi um grupo de 4 educadoras de uma escola de Educação Infantil na cidade de Santa Rosa - RS. A coleta de informações se deu por meio de um questionário online, feito no google formulário, onde os participantes tiveram plena autonomia e sigilo para opinarem sobre o tema abordado.

O campo de pesquisa escolhido para a coleta de dados foi uma EMEI (Escola de Educação Infantil). Na escolha do público alvo procurou-se envolver diferentes profissionais atuantes nas mais diversas turmas. No primeiro momento aconteceu o

contato via telefone para agendamento de um horário para apresentação da carta de apresentação. Com local e horário marcado a equipe diretiva me recebeu e na oportunidade já ficou determinado o momento da reunião para explicar ao grupo docente os objetivos da pesquisa. A equipe diretiva considerou oportuno um espaço para a explanação durante a reunião pedagógica mensal que ocorre conforme calendário estabelecido pela Secretaria de Educação do Município.

A proposta foi bem acolhida durante o encontro, com a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido validado. Na oportunidade foi informado aos participantes os recursos utilizados para a realização e conclusão do mesmo. Reconhecendo as plataformas digitais com importante instrumento no campo de pesquisa, conforme citado, usou-se o google formulário para a elaboração do questionário. No conteúdo apresentou questões variadas fundamentadas no tema em questão, o questionário pode ser encontrado nos apêndices do presente trabalho. A primeira questão refere-se à formação e tempo de atuação na função.

ANÁLISE DOS DADOS

Nesse tópico, realizamos a análise de dados interpretando as informações coletadas a partir dos dados coletados durante a pesquisa. As respostas foram lidas atentamente, para extrair percepções significativas sobre as práticas pedagógicas.

As respostas das participantes da pesquisa, já no primeiro momento evidenciam que o contato com a natureza influencia de forma positiva no desenvolvimento das crianças, estabelecendo uma conexão com outras dimensões que perpassam aos espaços fechados. Importante perceber nas falas das educadoras que as emoções podem ser reguladas de maneira encantadora, pois algo mágico acontece quando, a natureza acolhe sem pressa convidando apenas a viver.

Por tanto, as atividades em contato com a natureza oferecem um ambiente rico e livre e sensorialmente estimulante apresentados pelas participantes quando referem que o manuseio de diferentes materiais é importante instrumento para desenvolver as habilidades competentes para cada faixa de idade. Assim, a relação natureza e crianças, é profunda e complementar, pois na natureza, as crianças interagem com outras em um ambiente mais livre e espontâneo. Elas aprendem a cooperar, respeitar o espaço do outro e criar vínculos durante brincadeiras ao ar livre, como jogos

coletivos ou explorações em grupo. O brincar na natureza é naturalmente criativo e simbólico: um galho vira varinha, pedras viram comidinha, folhas se transformam em asas. É um brincar livre, não estruturado, que valoriza a imaginação e o protagonismo da criança.

O conceito de desemparedamento das salas de aulas, também chega como provocador às participantes e acreditam que se deve romper com os limites físicos da sala de aula, promovendo uma aprendizagem mais aberta, ativa e principalmente contextualizada e integrada ao mundo real. A ideia central é que as atividades não devem acontecer somente dentro de quatro paredes. O livro de Maria Isabel A. Barros “A Escola como Lugar de encontro com a Natureza” defende que a escola deve promover o contato das crianças com o mundo natural oportunizando a aprendizagem em diferentes ambientes rompendo o estilo de vida moderna permitindo uma conexão com saberes do cotidiano preservando principalmente as diferentes culturas.

Percebe-se em uma das falas que estar ao ar livre é algo inato da criança que manifesta a necessidade desde pequena. Estão sempre perguntando: “*Profe, vamos brincar lá fora hoje?*” E quando se escuta esta fala, nos questionamos quanto ao direito da criança de brincar, direito este que é um direito fundamental reconhecido em várias leis e documentos, incluindo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brincar é essencial para o desenvolvimento da criança, promovendo aprendizagem, socialização e bem-estar.

Muitas escolas carecem de espaços abertos seguros e apropriados para as atividades ao ar livre. A escassez principalmente de áreas verdes, pátios ou parques limita as oportunidades para que as crianças brinquem. A correlação entre espaço urbano e as experiências infantis já inquieta também arquitetos brasileiros como Mayumi Souza de Lima que se dedica ao planejamento e construção de espaços públicos voltados para a educação de crianças e jovens. Esta carência é manifestada pelas entrevistadas que ainda ressaltam a falta de pessoal para supervisionar adequadamente o momento. Percebe-se que esta cultura ainda em algumas instituições não é reconhecida em sua devida importância prevalecendo uma visão tradicional, na qual o brincar é visto como uma atividade secundária e não como parte integrante do processo de aprendizagem. Esta falta de importância é pontuada na entrevista em que a educadora percebe que algumas famílias se mostram pouco

sensíveis ao assunto, proporcionando poucos momentos de brincadeiras ao ar livre com seus filhos.

As atividades em contato com a natureza são mágicas, esta magia manifestada nas falas expressa o quanto as emoções positivas de alegria, liberdade, curiosidade e encantamento são vivenciadas pelas educadoras, suprir o momento não é apenas mais um momento, e sim, “o momento”. O docente percebe o brilho no olho dos pequenos em um ambiente repleto de possibilidades o que motiva a empatia, o respeito e, principalmente, a autonomia. Em outra fala a professora Bela relata se sentir mais inspirada e conectada aos seus alunos, isso de fato é comprovado cientificamente, pois consegue observar as crianças em sua forma mais autêntica: curiosa, espontânea e criativa. Nestes momentos consegue renovar suas práticas pedagógicas, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico, significativo e prazeroso, estabelecendo uma maior proximidade com as crianças, fortalecendo os laços afetivos.

Integrar atividades ao ar livre no cotidiano infantil, é sem sombra de dúvidas promover uma infância mais saudável para o desenvolvimento integral infantil. Por meio destas ações a criança se descobre em outra dimensão, pois se conecta consigo mesma e ao mundo ao redor ao pular, correr, rolar, explorar. Estudos indicam que estas brincadeiras melhoram todos os marcos importantes da infância.

É na natureza e ambientes externos que as crianças encontram elementos para atuarem positivamente, fato estes percebidos pelas as entrevistadas que relataram a percepção de que as crianças se sentem mais motivadas e envolvidas, brincam, criam, recriam explorando seus estímulos sensoriais como cores, cheiros e texturas. Todas estas conexões neurais melhoram os sentidos. Essas vivências não só fortalecem os sentidos, mas contribuem para o desenvolvimento cognitivo e principalmente emocional em as professoras perceberam que as crianças demonstram mais calma, brincam com amigos diferentes, têm mais empatia, melhorando muito o convívio com os colegas.

Tantos são os autores que se preocupam com essa abordagem e perceber que escritores de relevância são indicados nas falas, é afirmar que a inquietação está muito presente nas realidades entre profissionais da Educação Infantil. Buscar alternativas por meio de bibliografias é permitir que esta lacuna seja menos difícil, já

que esta, emerge mundialmente, revelando que espaços dão lugares às paredes, e o contato com a natureza muitas vezes se dá por uma janela.

Portanto, inevitavelmente quando se fala em práticas ao ar livre logo nos remete às nossas infâncias, em que exploramos e criamos brincadeiras simples e nos divertimos muito, aquele simples pega-pega, o cabo de guerra, o esconde-esconde eram momentos de pura alegria. Alegria esta que mesmo perpassando gerações ainda motivam nas crianças imensurável prazer e alegria. O brincar fora é crescer por dentro, na paciência, na cooperação, no respeito, na cumplicidade e principalmente na alegria. Crianças que brincam ao ar livre, que se sujam, que correm sem direção exata, estão construindo algo maior do que momentos de alegria, estão edificando a base de um futuro equilibrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou evidente que o envolvimento ativo dos educadores de infância nesta retomada do processo em preservar as brincadeiras ao ar livre é fundamental, contudo, para que tal aconteça é necessário haver um olhar mais sensível dos gestores da educação, bem como das famílias, todos precisam trabalhar em conjunto.

Parece-me que se faz necessário maiores investimentos para organizar estes espaços e reconhecer a necessidade por parte das instituições e dos governos. É importante salientar que a família sendo seu primeiro grupo social deve estar engajada neste novo pensar. Garantir esse tempo e espaço para as crianças é investir em desenvolvimento, saudável, equilibrado e feliz. Promover tais experiências é enriquecer a infância oferecendo vivências autênticas e em sua plenitude protegendo o direito de brincar. Em suma, pelos resultados acima apresentados, pode-se dizer que foi possível responder aos objetivos propostos, buscou-se compreender a importância das brincadeiras ao ar livre no desenvolvimento global das crianças da Educação infantil, em que se evidenciou que as brincadeiras possuem um papel essencial para que a criança se desenvolva positivamente em todas as áreas, portanto as brincadeiras ao ar livre têm valor imensurável para uma infância feliz e saudável.

Tão importante quanto as brincadeiras, é preciso atentar-se as considerações dos docentes que positivamente reconhecem que brincar ao ar livre é o coração da Educação Infantil que pulsa para a vida porém também assim com Barbosa(2009)

atentam para a necessidade de uma visão da educação infantil como um espaço de formação integral em que o currículo deve emergir do diálogo entre, crianças, educadores e famílias adaptando-se a realidade e a necessidade da criança.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. **Práticas cotidianas para a educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, 2009

BARROS, M. I. **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a Natureza**. 2.ed. Rio de Janeiro: Alana 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF MEC, 2017. Disponível em <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso 22abr.2025

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. 14. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KOLB, David A. **Experiential Learning**: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

LOUVM, R. **A última criança na natureza, resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza**. São Palo: Editora Aquariana, 2016

LIMA, M. W. **A cidade e a criança**. São Paulo: Editora Nobel 1989, 101

NETO, C. (2020). **Brincar o direito (des)conhecido**. *Cadernos de Educação de Infância*,120, 37-41

APÊNDICE A

CONTRIBUIÇÃO PARA ARTIGO - A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR AO AR LIVRE PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL.

O objetivo deste questionário é compreender a percepção sobre o valor do brincar ao ar livre para o desenvolvimento físico, emocional e social das crianças. Sua

participação é essencial para estimular práticas que promovam uma infância mais saudável, livre e conectada à natureza.

1) De que forma o contato com a natureza pode influenciar no bem estar emocional das crianças?

2) 02-Na sua opinião as escolas oferecem oportunidades suficientes para o contato das crianças com a Natureza? Justifique.

3) Você acredita que o desemparelamento das escolas (aprendizado para além das salas) pode melhorar o interesse e motivação das crianças? Por quê? Justifique

4) Você acredita que as crianças que passam mais tempo ao ar livre apresentam maior curiosidade e criatividade? Por qual motivo? Justifique.

5) -Quais são os principais desafios para promover brincadeiras ao ar livre nas escolas atualmente?

6) -Como você se sente ao realizar atividades em contato com a natureza com as crianças?

7) -Cite benefícios que você acredita que a criança pode ter ao ter contato com a natureza/ar livre.

8) -A partir de suas observações durante o contato das crianças com ambientes externos, descreva o que percebe.

9) -Você estuda ou conhece autores que defendem o contato das crianças com a natureza?

10) -Cite atividades que você realiza ao ar livre com as crianças ou que se utiliza da natureza.

Nome:

Formação:

Tempo de Atuação na Função:

O IMPACTO DA REALIDADE VIRTUAL E AUMENTADA NA EDUCAÇÃO: desafios e oportunidades

Eleni Teresinha Lugoch¹

RESUMO

A educação contemporânea exige a reconfiguração de tempos, espaços e relações nos ambientes de aprendizagem, sobretudo diante da incorporação de novas tecnologias. Neste contexto, Realidade Virtual (RV) e Realidade Aumentada (RA) despontam como recursos capazes de tornar o conhecimento mais significativo ao ultrapassar fronteiras entre o abstrato e o concreto. Este estudo, de natureza qualitativa, fundamenta-se em revisão bibliográfica exploratória, com foco em pesquisas em livros, revistas e artigos sobre o tema. O marco teórico aborda convergências entre RV, RA, metodologias ativas e o perfil docente requerido para mediação tecnológica eficaz. O objetivo central é analisar o impacto pedagógico dessas tecnologias, identificando oportunidades e desafios para sua implementação. Os resultados evidenciam que esta forma de abordar o conteúdo amplia a motivação, favorecem a aprendizagem significativa e potencializam competências socioemocionais, ao mesmo tempo em que impõem barreiras relacionadas a custos, infraestrutura e formação continuada de professores. Verifica-se que a adoção de RV e RA depende de investimentos institucionais, políticas públicas e estratégias formativas que integrem saberes técnicos e pedagógicos. Constatou-se que o uso da realidade virtual e aumentada levam os estudantes no processo de aprendizagem do mundo abstrato à visualização da realidade. Concluiu-se que a implementação da realidade virtual e aumentada gera custos, implica na formação de professores e investimentos, mas no mundo midiático que vivemos será a forma de tornar a aula agradável e dinâmica, conquistando os alunos para aprendizagem significativa.

Palavras-chave: aprendizagem; Realidade Virtual; Realidade Aumentada; formação continuada; metodologias ativas.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a Realidade Virtual (RV) e a Realidade Aumentada (RA) têm surgido como tecnologias para transformar significativamente a aprendizagem dos alunos. Essas ferramentas oferecem a possibilidade de superar limitações tradicionais do ensino, ao proporcionar experiências imersivas e interativas que potencializam a aprendizagem ativa. Com base em metodologias inovadoras, a aplicação dessas tecnologias busca engajar os estudantes em novos formatos de ensino mais alinhados com as demandas do século XXI.

¹Licenciatura Plena em Pedagogia; Pós-Graduada em Autismo; Pós-graduada em Gestão e Organização de Escola – UNOPAR. Pós-graduada em Educação Especial – IECOS; Pós-graduada em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional – Faculdade Nossa Senhora de Fátima – IECOS; Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must – Califórnia – EUA. Vinculação profissional. E-mail: lugocheleniteresinha@gmail.com. Monitora de Creche.

Diante desse contexto, compreende-se que os alunos estão cada vez mais inseridos no universo digital desde a infância, muitas vezes tendo o primeiro contato com dispositivos como celulares e computadores ainda nos primeiros anos de vida. Essa familiaridade precoce com as tecnologias torna a incorporação da RV e da RA na educação não apenas uma inovação, mas uma evolução natural para acompanhar os hábitos e expectativas das novas gerações de aprendizes.

No entanto, o acesso à RV e RA já vem sendo usado em livros didáticos ofertados pelas escolas particulares, a grande preocupação é sua implantação em escolas públicas, que também possuem livros didáticos de qualidade, porém faltam estas metodologias. Diante deste desafio, percebe-se que essas tecnologias apresentam uma série de dificuldades que precisam ser enfrentadas, como a falta de infraestrutura adequada, o uso de equipamentos, a necessidade de formação continuada dos professores e o planejamento pedagógico eficaz para integrar essas ferramentas ao currículo. Nesse sentido, surge o seguinte questionamento central: como aperfeiçoar a aplicação da Realidade Virtual e da Realidade Aumentada na educação, de modo a superar os obstáculos existentes e garantir uma experiência educacional eficaz, inclusiva e equitativa?

O presente estudo justifica-se pela relevância do tema “O impacto da Realidade Virtual e Aumentada na Educação: desafios e oportunidades”, considerando o potencial transformador dessas tecnologias no ambiente escolar. Embora em ascensão e já presentes em materiais didáticos, sua aplicação ainda demanda análise crítica para que se consolide como recursos efetivos em sala de aula.

A exploração do impacto da RV e RA pode promover a inovação no processo de ensino-aprendizagem, inspirando novas abordagens pedagógicas, estratégias de aprendizagem e a reconfiguração de espaços educativos. Tais tecnologias também contribuem para o fortalecimento da prática docente, ao incentivar o uso de recursos que já fazem parte do cotidiano dos alunos.

Este estudo tem como objetivo geral analisar de forma abrangente o impacto da Realidade Virtual e Aumentada na educação, identificando os desafios e as oportunidades envolvidas em sua aplicação. Como objetivos específicos, busca-se: (1) investigar como essas tecnologias estão transformando o cenário educacional; (2) reconhecer sua relevância na melhoria do engajamento e da acessibilidade às aulas;

e (3) identificar os principais obstáculos enfrentados pelas instituições para sua implementação eficaz, promovendo uma aprendizagem significativa.

A estrutura deste artigo está organizada em três seções principais: a primeira aborda os fundamentos da RV e RA na educação; a segunda trata da aprendizagem significativa mediada por essas tecnologias; e a terceira discute os principais desafios e caminhos para sua consolidação no contexto educacional contemporâneo. Por meio de uma análise crítica e reflexiva, espera-se oferecer subsídios teóricos e práticos para o uso pedagógico efetivo dessas tecnologias emergentes.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 REALIDADE VIRTUAL E AUMENTADA

Ao observarmos a vida cotidiana atual, é perceptível a desintegração dos objetos do mundo. A biblioteca física ganha espaço on-line e arquivos digitais ganham circulação na internet. A maneira como adquirimos informações também adquire maior mobilidade, já que elas podem ser acessadas de qualquer local a qualquer momento. (FLORECHI, FLORES & MELO, 2019).

Diante desse contexto, compreende-se que as formas iniciais da Realidade Virtual e seus primeiros conceitos podem ser associados, desde os primórdios da pintura, ao registro e ao relato de histórias. Em seu livro "*Understanding Virtual Reality*", Sherman e Craig (2003), apresentam as pinturas rupestres, registradas em pedras, como um meio de transmissão de informações. (PEDROSA & ZAPALAGUIMARÃES, 2019).

Dessa forma, a realidade virtual e realidade aumentada têm suas variações que representam técnicas de interface computacional que levam em conta o espaço tridimensional. Nesse espaço, o usuário atua de forma multissensorial, explorando aspectos deste espaço por meio da visão, audição e tato. Conforme a tecnologia disponível é possível também explorar o olfato e o paladar. Percepções corpóreas, como frio, calor e pressão, estão incluídas no tato, através da pele. (RIBEIRO & ZORZAL, 2011).

A realidade virtual e aumentada na educação serve para melhorar a forma como os alunos aprendem, oferecendo desta forma experiências educacionais mais

imersivas e eficazes. Porque representam ferramentas poderosas que servem para promover a aprendizagem significativa e preparar os alunos para os desafios do século XXI. Como pode ser vista, a escola é um local da formação das novas gerações, reflete também as características da própria sociedade. A chamada “acumulação flexível” inicia outros processos de relações de trabalho, vinculados principalmente ao desenvolvimento tecnológico (FREITAS, 2009).

A RV consiste na criação de um ambiente artificial virtual no qual o usuário será inserido, de forma que o mesmo sinta que está imerso parcial ou totalmente naquele ambiente, podendo interagir com ele e isolando-se, em menor ou maior grau, do ambiente real. Tal interação pode ser mais ou menos limitada, bem como o isolamento do ambiente real, influenciando também no grau de imersão que o usuário terá em relação àquele ambiente virtual. (MARTINS, 2018).

A RA não requer a existência de uma ilusão realista, mas mistura uma visão do mundo físico com elementos virtuais para gerar, em tempo real, uma realidade misturada. Isso é obtido pela superposição de elementos artificiais, como objetos 3-D, conteúdo multimídia ou informações textuais, a imagens do mundo real, reduzindo os custos de desenvolvimento e aumentando as possibilidades de interação com o usuário. (FILATRO & CAVALCANTI, 2018).

2.2 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA POR MEIO DO RV E DO RA

A aprendizagem pode ser definida de maneira ampla, como “qualquer processo que, em organismos vivos, leve a uma mudança permanente em capacidades e que não se deva unicamente ao amadurecimento biológico ou ao envelhecimento.” (ILLERIS, 2007, p. 3). E aprendizagem significativa é a aprendizagem com atribuição de significados, com compreensão, com incorporação, não-arbitrária e não literal, de novos conhecimentos à estrutura cognitiva por meio de um processo interativo. Necessita-se de conhecimentos prévios adequados e predisposição para aprender. (MASINI & MOREIRA, 2008).

A aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida. Esses avanços realizam-se por diversas trilhas com movimentos, tempos e desenhos diferentes, que se integram como mosaicos dinâmicos, com

diversas ênfases, cores e sínteses, frutos das interações pessoais, sociais e culturais em que estamos inseridos. As pesquisas atuais da neurociência comprovam que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada pessoa aprende o que é mais relevante e o que faz sentido para si, o que gera conexões cognitivas e emocionais. (BACICH & MORAN, 2018).

Como se sabe, a escola é um espaço de fundamental importância para a Educação, para conviver em sociedade e fornecer um leque de informações para que as crianças compreendam sobre os aspectos que compõem a vida como a interação, conhecimento, desenvolvimento e crescimento. (VASCONCELOS, 2007).

A partir dessa realidade, percebe-se que no mundo atual, há necessidade dos professores, bem como da escola, a adaptarem-se aos novos interesses tecnológicos do público adolescente e utilizar-se de ferramentas inovadoras para o processo de ensino. As mídias digitais oferecem ao professor um acesso facilitado a materiais interativos que contribuem para uma aprendizagem significativa.

2.3 DESAFIOS DA RV E RA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Sabe-se que o uso de ambientes virtuais imersivos em contextos educacionais ainda é limitado por vários motivos, entre os quais se destacam os altos custos de produção e manutenção de recursos tecnológicos, a necessidade de formar professores e especialistas para utilizarem esses ambientes de forma alinhada aos objetivos de aprendizagem, a capacitação da equipe técnica para oferecer suporte aos usuários e a garantia de que os estudantes tenham acesso a ambientes tecnologicamente avançados. (FILATRO & CAVALCANTI, 2018).

No entanto, a utilização da RV na educação está relacionada a seu emprego como ambiente de aprendizagem, por meio da possibilidade de imersão em ambientes virtuais o mesmo pela criação de objetos virtuais que permitam “aumentar” ou complementar a percepção do mundo real, auxiliando no processo educacional por meio de novas formas de visualização de objetos de estudo inacessíveis, tais como a observação de galáxias, viagens pelo tempo, situações com alto grau de periculosidade, como treinamentos para combate a incêndios e simulações de voos (OTT & FREINA, 2015 citado por PEDROSA & ZAPPALA-GUIMARÃES, 2019).

Os avanços computacionais tornaram possível modelar a realidade de maneira totalmente artificial, proporcionando ao mesmo tempo uma sensação realista de presença e imersão em ambientes projetados com essa finalidade. Nesse sentido, podemos inicialmente conceituar a Realidade Virtual (RV) como uma realidade simulada, construída com *hardware* e *software* suficientemente poderosos para criar uma experiência imersiva realista (usando, por exemplo, capacetes ou óculos de realidade virtual e *software* tridimensional). (FILATRO & CAVALCANTI, 2018).

Rosenblum e Cross, como citado em Filatro e Cavalcanti apontam três características essenciais de qualquer sistema de realidade virtual, como descrito a seguir.

1. Imersão – criada com o envolvimento do usuário em tecnologias e dispositivos virtuais, como óculos virtuais, luvas com sensores de movimento, HMDs², som surround³ e qualquer outro elemento gerador de estímulos sensoriais ou sensores para a captação de estímulo e transmissão de impulsos. Esses recursos permitem que o usuário interaja com um ambiente virtual como se fosse um ambiente real.
2. Interação em tempo real – gerada pelo *feedback* imediato ao usuário sobre seus movimentos, posições e sensações, que são captados pelo sistema computacional por meio de rastreadores, luvas, teclados ou qualquer outro dispositivo de entrada que simula as reações do usuário no mundo real.
3. Ilusão realista – proporcionada por dispositivos de saída, como dispositivos visuais, auditivos ou táteis de saída, e pela renderização⁴ de detalhados cenários virtuais que manipulam a geometria, a textura e os modelos físicos de forma crível ao usuário. (FILATRO & CAVALCANTI, 2018, p. 140).

Dessa forma, a RV contribui com novas formas de visualização e métodos para as representações visuais, apresentando alternativas para a exposição de um conteúdo, ilustrando com mais precisão as características peculiares do objeto analisado. Ainda possibilita a inclusão, ao permitir que estudantes que apresentem necessidades específicas, participem de uma experiência que não seria possível pelos meios tradicionais. (PANTELIDIS, 2009 como citado em PEDROSA & ZAPALA-GUIMARÃES, 2019).

No tocante à RA, é um dos meios que pode dar suporte a abordagens pedagógicas:

² *Head-mounted display* (HMD) é um dispositivo de exibição usado na cabeça, às vezes como parte de um capacete, que possui uma pequena tela óptica para um olho (HMD monocular) ou os dois (HMD binocular).

³ Som *surround* é uma técnica que cria um ambiente com áudio mais realista, enriquecendo a qualidade de reprodução de som por meio de uma fonte com canais independentes e adicionais de alto-falantes, criando uma sensação de som proveniente de qualquer direção horizontal e em 360° sobre o ouvinte.

⁴ Ato de compilar e obter o produto final de um processamento digital. Por exemplo, no caso de um vídeo educacional, toda a sequência de imagens, sons e legendas textuais precisa ser condensada em um vídeo.

Por meio da aprendizagem construtivista, da incorporação de experimentos educacionais que complementam o mundo real na sala de aula, do aprendizado baseado em jogos e de uma aprendizagem que permita a investigação mediante a coleta e análise de dados de acordo com a utilização de modelos virtuais que são manipulados de forma simples e que apresentam informações relevantes para o assunto investigado. (BOWER *et al.*, 2014 como citado em PEDROSA & ZAPALA-GUIMARÃES, 2019, p. 139).

Diante desse contexto e avanço de novas tecnologias, as metodologias ativas, imersivas vieram para auxiliar o professor em suas aulas, tornando-as atrativas através do uso da RV e a RA que podem facilitar a colaboração entre os alunos, permitindo que eles trabalhem juntos, realizem projetos, possam resolver problemas, além de explorar conceitos de forma colaborativa em um ambiente virtual compartilhado.

Ao usar novas metodologias desde cedo, o professor irá preparar seu aluno para o mundo digital, e irão adequar suas aulas nessa nova realidade de ensino, inserindo as tecnologias emergentes como RV e RA na sala de aula. O professor que se adequar às novas metodologias irá apresentar ao seu aluno novas habilidades e recursos que serão cada vez mais importantes no mundo digital e no mercado de trabalho do futuro, sendo que hoje tudo gira em torno da tecnologia. O professor precisa estar aberto para receber a formação contínua e querer essa mudança, além da escola ter e oferecer estes recursos.

Em pleno século XXI, um dos maiores desafios enfrentados pelas instituições de ensino ainda é o receio, pois alguns professores possuem dificuldade em inovar suas práticas pedagógicas. A utilização das tecnologias, entretanto, surge como uma importante aliada no processo de transformação metodológica, possibilitando a adoção de técnicas que valorizam as diferentes formas de aprendizagem dos alunos, despertando maior interesse e promovendo uma participação mais ativa nas aulas.

Diante das resistências em abandonar o método tradicional de ensino, torna-se necessário buscar novos modelos e estratégias pedagógicas que integrem o uso das tecnologias. Se o professor ensinar com o apoio das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), seus alunos, futuros professores, provavelmente seguirão o seu exemplo, em um processo de modelagem comportamental, no qual atitudes e práticas são reproduzidas a partir das experiências vivenciadas em sala de aula. (CAVALHEIRI *et al.*, 2013, p. 134).

As tecnologias facilitam a aprendizagem colaborativa, entre colegas próximos e distantes. É cada vez mais importante a comunicação entre pares, entre iguais, dos

alunos entre si, trocando informações, participando de atividades em conjunto, resolvendo desafios, realizando projetos, avaliando-se mutuamente. Fora da escola acontecem o mesmo, na comunicação entre grupos, nas redes sociais, que compartilham interesses, vivências, pesquisas, aprendizagens. A educação se horizontaliza e se expressa em múltiplas interações grupais e personalizadas. (BACICH & MORAN, 2018).

O momento em que o professor se convence de que os resultados que obtém do processo ensino e aprendizado são bons com os mesmos métodos que ele vem usando repetidamente por um longo período e não com o processo de inovação:

Podemos dizer que a opção pela utilização de ambientes enriquecidos em tecnologia é perfeitamente justificada, tanto mais que desta forma estamos a aproximar a escola da sociedade, local onde afinal os alunos estão inseridos e terão de sobreviver, seja na sua vida pessoal, seja na sua vida profissional. (CAVALHEIRI *et al.*, 2013, p. 137).

Diante desse contexto, a convergência digital exige mudanças muito mais profundas que afetam a escola em todas as suas dimensões: infraestrutura, projeto pedagógico, formação docente, mobilidade. A chegada das tecnologias móveis à sala de aula traz tensões, novas possibilidades e grandes desafios. Elas são cada vez mais fáceis de usar, permitem a colaboração entre pessoas próximas e distantes, ampliam a noção de espaço escolar, integram alunos e professores de países, línguas e culturas diferentes. E todos, além da aprendizagem formal, têm a oportunidade de se engajar, aprender e desenvolver relações duradouras para suas vidas. (BACICH & MORAN, 2018).

A educação no século XXI exige que o professor esteja em constante processo de aperfeiçoamento, por meio da formação continuada, a fim de propor práticas pedagógicas inovadoras em sala de aula. Entre essas práticas, destacam-se o uso da Realidade Virtual (RV) e da Realidade Aumentada (RA), tecnologias que já começam a integrar os livros didáticos e que devem ser utilizadas como aliadas no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para tornar a aprendizagem mais significativa e envolvente.

Dessa forma, essas práticas inovadoras exigem que os professores adquiram novos conhecimentos, habilidades e competências, nas quais devem ser incluídos treinamentos, uso de novas tecnologias, metodologias ativas, sempre acompanhando as mudanças na educação. Portanto, o novo perfil do docente precisa estar com

disposição para aprender continuamente e se adaptar às mudanças no campo da educação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os primórdios da humanidade, o ser humano já fazia uso de técnicas que, com o tempo, foram sendo aperfeiçoadas e deram origem às tecnologias utilizadas atualmente, incluindo as tecnologias digitais. Nesse contexto, torna-se fundamental o estudo sobre Realidade Virtual (RV) e Realidade Aumentada (RA), a fim de avaliar os impactos dessas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem.

Atualmente, buscam-se aplicar diversas estratégias para manter o aluno focado em sala de aula. Lutar contra as novas tecnologias é, muitas vezes, afastar o estudante do processo de aprendizagem. Por isso, é fundamental utilizá-las como aliadas no ensino, promovendo o aprendizado de forma mais atrativa e eficaz.

Neste contexto, observou-se que a adoção de metodologias inovadoras, como o uso da Realidade Virtual (RV) e da Realidade Aumentada (RA) em aulas interativas, pode aumentar significativamente o engajamento dos alunos, tornando-os mais participativos nas atividades propostas. Dessa forma, tais recursos contribuem para tornar o aprendizado mais envolvente e significativo.

No entanto, apesar dos inúmeros benefícios, o uso dessas tecnologias na educação ainda enfrenta diversos desafios. Entre eles, destacam-se os altos custos de implantação, a necessidade de infraestrutura adequada, a formação continuada dos profissionais da educação, além das questões de acessibilidade e equidade no acesso aos recursos tecnológicos.

Um dos principais desafios para a efetiva integração das tecnologias no ambiente escolar é a formação adequada dos professores, com o objetivo de transformar práticas tradicionais em metodologias inovadoras. Embora muitos educadores já reconheçam o potencial pedagógico das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), ainda há uma parcela significativa que demonstra resistência à sua adoção em sala de aula, seja por falta de familiaridade, receio de mudanças ou pela ausência de apoio institucional. É necessário, portanto, promover uma mudança cultural no ambiente educacional, incentivando a experimentação e o uso consciente das tecnologias, a fim de aproximar o ensino da

realidade cotidiana dos estudantes e tornar o processo de aprendizagem mais significativo e engajador.

Os professores do século XXI, precisam utilizar as metodologias ativas na aprendizagem, uma vez que estas têm se mostrado cada vez mais eficazes e relevantes no contexto educacional em que vivemos. A utilização da RV e RA vêm proporcionando uma abordagem mais participativa, engajadora e significativa para os alunos, promovendo uma aprendizagem significativa. A partir da utilização de novas metodologias durante as aulas, fará com que os alunos se sintam mais desafiados e motivados a aprender. Com isso, a aprendizagem torna-se mais efetiva, pois mostra uma realidade que se vive na abstração e a partir da RV e RA reflete de forma mais concreta a aprendizagem.

Além disso, ao colocar o aluno como protagonista do processo de aprendizagem, a utilização da RV e RA irão estimular a curiosidade, a autonomia e a responsabilidade dos estudantes em relação ao seu próprio conhecimento. Os alunos são desafiados a refletir sobre sua aprendizagem e aplicar o conhecimento em situações práticas.

Portanto, esses recursos podem ser usados em diferentes metodologias ativas como uma rotação por estações virtualizadas. Diante desse contexto, os recursos RV e RA desenvolvem habilidades essenciais para os alunos no mundo atual, desenvolvendo pensamento crítico, resolução de problemas, aprendem a trabalhar em equipe e são desafiados a usar a criatividade focando na aprendizagem significativa alcançando os objetivos propostos no estudo.

O problema deste estudo foi respondido quando se constatou que as novas metodologias articuladas com recursos como a RV e RA, além de já estarem contempladas em muitos livros didáticos, também contribuem para uma educação inclusiva, valorizando a diversidade de habilidades, estilos de aprendizagem e perspectivas dos alunos, possibilitam a personalização do ensino, permitindo que cada aluno progrida em seu próprio ritmo e de acordo com suas necessidades individuais levando ao processo da aprendizagem significativa.

Sendo assim, é importante ressaltar que a implementação efetiva da RV e RA requer planejamento, custos, infraestrutura, tecnologia adequada, apoio pedagógico e recursos adequados. Lembrando que professores desempenham um papel

fundamental como facilitadores e mediadores nesse processo, orientando, estimulando e avaliando o progresso dos alunos.

Ao finalizar esta pesquisa cabe ressaltar que a temática não foi esgotada, trazendo apenas um dos muitos aspectos que a temática permite abordar e, assim, pode contribuir com outros pesquisadores para que possam realizar nova investigação, ampliando o campo educacional e científico.

REFERÊNCIAS

BACICH, L. & MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico] Porto Alegre, 2018.

CAVILHEIRI, A.; ENGERROFF, S. N. & SILVA, J. C. **As Novas Tecnologias e os Desafios para uma Educação Humanizadora**. Santa Maria: Biblos. 2013.

FORECHI, M.; FLORES, N. M. & MELO, C. O. de. **Jornalismo digital e cibercultura** [recurso eletrônico] [revisão técnica: Fabiana Rossi da Rocha Freitas]. – Porto Alegre: SAGAH. 2019.

FREITAS, M. T. de A. **Cibercultura e formação de professores**. Autêntica. 2009.

ILLERIS, K. **Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana**. Teorias contemporâneas da aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2007.

MARTINS, B. D. **Aplicações de realidade aumentada e virtual para auxiliar a educação**. Dissertação. Rio de Janeiro: 2018.

MASINI, E.; MOREIRA, M. A. A teoria de Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. In: Masini, Elcie. F. Salzano (Org) **Aprendizagem Significativa: condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos**. 1ª ed. São Paulo: Vetor, 2008.

PEDROSA, S. M. P. de A., & ZAPPALA-GUIMARÃES, M. A. (2019). **Realidade virtual e realidade aumentada: refletindo sobre usos e benefícios na educação**. Revista Educação e Cultura Contemporânea, 16(43), 123–146. Disponível em <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/6258>.

VASCONCELLOS, C. S. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 9, 2011.