

CADERNOS DE PRODUÇÕES
ACADÊMICO-CIENTÍFICAS
DA LICENCIATURA

VOLUME I

ELAINE NICOLODI
(ORGANIZADORA)



CENTRO UNIVERSITÁRIO ARAGUAIA - UNIARAGUAIA
1ª Edição – 2025

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, por qualquer meio e para qualquer fim. Obra protegida pela Lei de Direitos Autorais

REITOR

Professor Mestre Arnaldo Cardoso Freire

PRÓ-REITORIA ADMINISTRATIVA E FINANCEIRA:

Professora Adriana Cardoso Freire

VICE PRÓ-REITORIA ADMINISTRATIVA:

Professor Hernalde Luiz de Menezes

PRÓ-REITORIA ACADÊMICA:

Professora Ana Angélica Cardoso Freire

PRÓ-REITORIA PEDAGÓGICA:

Professora Doutora Tatiana Carilly Oliveira Andrade

COORDENAÇÃO DO NÚCLEO DE EXTENSÃO PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO:

Professor Doutor Ronaldo Rosa dos Santos Junior

COORDENADORA GERAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL:

Professora Mestra Karla Kellem De Lima

COORDENADORA DO NÚCLEO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Professora Mestra Érica Sandoval Garcêz

COORDENAÇÃO DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DE PRODUÇÃO DE CONTEÚDO:

Professora Doutora Tatiana Carilly Oliveira Andrade

DIAGRAMAÇÃO DO CONTEÚDO TEXTUAL

Leonardo Luciano Guimarães de Melo

REVISÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Elaine Nicolodi

CENTRO UNIVERSITÁRIO ARAGUAIA – UNIARAGUAIA
NÚCLEO DE TECNOLOGIA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Av. T-10 nº 1.047, Setor Bueno - Goiânia-GO, CEP: 74.223.060

Correio eletrônico: coord.ead@faculdadearaguaia.edu.br

Site Institucional: www.uniaraguaia.edu.br

FICHA CATALOGRÁFICA – CADERNOS DE PRODUÇÕES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS DA LICENCIATURA

Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)

E37c Nicolodi, Elaine.

Cadernos de Produções Acadêmico-Científicas da Licenciatura / Elaine Nicolodi – Goiânia: NUTEC, 2025.
197 p.: il. - (Educação a distância UniAraguaia).

Possui bibliografia.
ISBN 978-65-85833-50-9

1. Pedagogia. 2. Educação Infantil. 3. Educação Inclusiva. 4. Inclusão. 5. Ensino I. Centro Universitário Araguaia. II. Título.

CDU: 376

Ficha catalográfica elaborada por Bibliotecário Vinicius Brito Vasconcelos
CRB/3674

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
PARTE I – ESTUDOS NO CAMPO DA PEDAGOGIA	9
TEXTO 1 AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS E IMPACTOS NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE CRIANÇAS DE 3 A 4 ANOS	9
NATHÁLIA REIS DA SILVA ÉERICA SANDOVAL GARCÊZ	
TEXTO 2 AS REPRESENTAÇÕES INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS	42
PRISCILA CRISTIANE LEMOS ALBUQUERQUE ÉERICA SANDOVAL GARCÊZ	
TEXTO 3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROFESSOR E ESCOLA CONSTRUINDO NOVAS APRENDIZAGENS	58
MAXCELAINE DE SOUZA RODRIGUES MOURA ÉERICA SANDOVAL GARCÊZ	
TEXTO 4 TRANSFORMANDO VIDAS: A IMPORTÂNCIA DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E DA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL (EAN)	73
SHIRLY CRISTINA PINHEIRO LEITE CARDOSO ALINE HELENA DA SILVA CRUZ	
TEXTO 5 NOVAS ROTINAS, NOVOS DESAFIOS: A EXPERIÊNCIA DA TRANSIÇÃO DE INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL PARA INFANTIL NA PANDEMIA DE COVID-19	92
SAMUEL MARCELINO DA COSTA	

ALINE HELENA DA SILVA CRUZ

TEXTO 6 EVASÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES 105

RODRIGO BARBOSA SANTANA

ALINE HELENA DA SILVA CRUZ

**TEXTO 7 DEFASAGEM DA APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO:
ATRASO/DIFICULDADE NO APRENDER A LER E ESCREVER 116**

GISELLE ALVES MARQUES MORAES

ELAINE NICOLODI

**TEXTO 8 EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE É A PRÉ-ESCOLA E SUA IMPORTÂNCIA
PARA O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS 124**

ISABELLA ARAÚJO DE SOUZA

ELAINE NICOLODI

**TEXTO 9 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS
PARA A PROMOÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA 131**

JULIA MARIA GOMES DOS SANTOS

ELAINE NICOLODI

**TEXTO 10 INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA (TEA) 138**

ANNA CLARA HONORATO NAVES E SILVA

LORENA BORGES ALMEIDA

**TEXTO 11 O IMPACTO DOS RECURSOS PEDAGÓGICOS NA ALFABETIZAÇÃO
INFANTIL: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO 145**

DANIELLE DA SILVA GAMA

LORENA BORGES ALMEIDA

PARTE II – ESTUDOS NO CAMPO DA HISTÓRIA 152

**TEXTO 12 REVOLUÇÃO FRANCESA: CONCEITO HISTÓRICO E OS IMPACTOS
QUE TRANSFORMARAM O MUNDO** 152

FÁTIMA PEREIRA DE SÁ
SANDRA MARIA DE OLIVEIRA

**TEXTO 13 A FUNÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA PARA A
PROTEÇÃO E VALORIZAÇÃO DA MEMÓRIA HISTÓRICA** 163

JULIO CESAR GONÇALVES AFONSO
SANDRA MARIA OLIVEIRA

**TEXTO 14 A GUERRA DA CISPLATINA: O PRIMEIRO CONFLITO
INTERNACIONAL DO IMPÉRIO BRASILEIRO** 169

GUILHERME LEMES SOARES DA SILVA
ELAINE NICOLODI
THIAGO DE MOURA SILVA

PARTE III – ESTUDOS NO CAMPO DA TEOLOGIA 186

**TEXTO 15 A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO RELIGIOSA NA FORMAÇÃO DE
VALORES ÉTICOS E MORAIS DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL**
186

NEWTON CÉSAR PEREIRA DE SOUSA
SABRYNA THAIS SILVA NOGUEIRA

APRESENTAÇÃO

Cara leitora/caro leitor, esta coletânea na área de formação de professores trará algumas produções realizadas pelas/pelos concluintes dos Cursos de Licenciatura no Centro Universitário Araguaia – UniAraguaia em 2024. A intenção é divulgar as pesquisas realizadas no processo de formação inicial, incentivando a leitura de temas tão relevantes para o campo educacional.

É notório que o desenvolvimento de pesquisas nesta área, evidenciando os estudos e as observações por estudantes das licenciaturas, contribuirão, significativamente, em sua futura atuação na prática pedagógica. Isso considera a pesquisa como princípio educativo no processo de formação de professores, trazendo reflexões e diálogos ocorridos durante essa etapa.

Problematizar o processo ensino-aprendizagem e buscar respostas a essa problematização, mediadas pelo aprofundamento em pesquisa bibliográficas e nos estágios nas escolas-campo, é sobremaneira importante para observar o contexto sociohistórico contemporâneo no qual a sala de aula está inserida.

Neste Volume I, a obra está dividida em três partes, a saber: Pedagogia, História e Teologia. Na Parte I – Estudos no Campo da Pedagogia, são apresentadas discussões importantes que devem fazer parte do trabalho pedagógico.

Na Parte II – Estudos no Campo da História, traz a percepção de diferentes pontos de vista em relação a determinados temas que podem ser abordados no ensino da História.

Na Parte III – Estudos no Campo da Teologia, é dado destaque à importância da formação do professor que atuará no Ensino Fundamental na disciplina Ensino Religioso.

Espera-se que seja uma leitura frutífera na área de formação de professores para a Educação Básica, despertando o interesse por estudos mais aprofundados tomando por base os autores apresentados nas pesquisas.

Um abraço, a organizadora!

*Professor, sois o sal da terra e a luz do mundo
Sem vós tudo seria baço e a terra escura.
Professor, faze de tua cadeira, a cátedra de
[um mestre.
Se souberes elevar teu magistério, ele te
[elevará à magnificência.
Tu és um jovem, sê, com o tempo e
competência, um excelente mestre. [...]
(Cora Coralina)¹*

¹ CORALINA, Cora. **Vintém de Cobre**. Meias Confissões de Aninha. 1. ed digital. São Paulo: Global, 2012.

PARTE I – ESTUDOS NO CAMPO DA PEDAGOGIA

TEXTO 1

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS E IMPACTOS NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE CRIANÇAS DE 3 A 4 ANOS

NATHÁLIA REIS DA SILVA²

ÉRICA SANDOVAL GARCÊZ³

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar a afetividade na educação infantil, focando nas estratégias e nos impactos que essa dimensão relacional exerce sobre o desenvolvimento integral de crianças de 3 a 4 anos, especialmente na relação professor-aluno. A pesquisa foi realizada por meio de uma revisão bibliográfica, que incluiu obras de autores renomados na área da educação e do desenvolvimento infantil, como Vygotsky e Wallon, abordando conceitos fundamentais sobre afetividade e práticas pedagógicas que promovem vínculos afetivos saudáveis. Os resultados evidenciaram que relações afetivas positivas entre professores e alunos são cruciais para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças, proporcionando um ambiente escolar seguro e motivador, que estimula a participação ativa e o fortalecimento da autoestima. Concluiu-se que a afetividade é um componente essencial na educação infantil, ressaltando a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem essa dimensão relacional para promover o desenvolvimento integral dos alunos.

Palavras-chave: Afetividade. Educação Infantil. Relação Professor-Aluno. Estratégias Pedagógicas.

²Concluinte do Curso de Pedagogia – UniAraguaia.

³Professora orientadora. Mestra em Educação – Universidade Federal de Goiás. Pós-graduação em Psicopedagogia. Pós-graduação em Neuropedagogia. Pós-graduação em Gestão e Docência do Ensino Superior. Graduada em Pedagogia – Faculdades Estácio de Sá.

1 INTRODUÇÃO

A afetividade tem sido amplamente discutida no contexto educacional, especialmente no que diz respeito à educação infantil, período crucial para o desenvolvimento integral da criança. No ambiente escolar, a construção de vínculos afetivos entre professores e alunos é fundamental para a formação emocional, social e cognitiva das crianças. Estudos indicam que a interação afetiva positiva com os professores contribui significativamente para o bem-estar e o aprendizado, influenciando diretamente o desenvolvimento global.

Na educação infantil, em especial com crianças de 3 a 4 anos, a relação professor-aluno baseada na afetividade ganha uma relevância ainda maior. Essa fase é caracterizada pela formação dos primeiros laços fora do núcleo familiar, e o professor se torna uma figura de referência para o aluno.

A construção de um ambiente afetivo seguro e acolhedor pode promover o desenvolvimento da confiança e autonomia, além de favorecer o engajamento da criança nas atividades pedagógicas. Dessa forma, a afetividade desempenha um papel central no processo educativo, impactando diretamente o desenvolvimento integral das crianças.

Diante dessa importância, o presente trabalho propõe-se a investigar como a afetividade na educação infantil influencia a relação professor-aluno e o desenvolvimento integral de crianças de 3 a 4 anos. O problema de pesquisa que norteia este estudo é o seguinte: quais são as estratégias afetivas utilizadas pelos professores da educação infantil e de que maneira elas impactam o desenvolvimento emocional, social e cognitivo de crianças de 3 a 4 anos? A escolha por essa faixa etária se deve à importância dessa fase na formação da personalidade e do comportamento das crianças.

Para responder a essa questão, o estudo parte de algumas hipóteses. Primeiramente, supõe-se que a afetividade positiva entre professor e aluno contribui para o desenvolvimento emocional, ajudando a criança a lidar melhor com as emoções. Em segundo lugar, considera-se que essa relação afetiva favorece o desenvolvimento social, facilitando a interação entre os colegas e a construção de relações interpessoais saudáveis. Por fim, acredita-se que a afetividade também tem

um papel importante no desenvolvimento cognitivo, promovendo maior engajamento e interesse nas atividades de aprendizagem.

O objetivo geral deste trabalho é analisar as estratégias afetivas utilizadas na educação infantil e seus impactos no desenvolvimento integral das crianças de 3 a 4 anos. Especificamente, o estudo busca identificar as principais práticas pedagógicas que favorecem a construção de vínculos afetivos, compreender os impactos dessas práticas no desenvolvimento emocional, social e cognitivo, e propor possíveis intervenções que possam otimizar essas relações no contexto escolar.

A relevância deste estudo reside na necessidade de aprofundar a compreensão sobre a relação afetividade-desenvolvimento na educação infantil, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Além disso, o trabalho busca oferecer subsídios para professores e gestores escolares na elaboração de estratégias que fortaleçam a relação afetiva em sala de aula, promovendo um ambiente educativo mais acolhedor e eficaz.

Ao abordar a temática da afetividade, o estudo também visa ampliar o debate sobre sua importância no contexto escolar, com possíveis contribuições para a formação docente e a qualidade da educação infantil.

Metodologicamente, este trabalho se baseia em uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de revisar a literatura existente sobre o tema e identificar as principais estratégias afetivas adotadas por educadores na educação infantil. A pesquisa também explora estudos de caso e relatos de práticas pedagógicas que demonstram os impactos dessas estratégias no desenvolvimento das crianças. A metodologia adotada permite uma compreensão ampla e fundamentada do tema, proporcionando uma base teórica sólida para a análise.

Este trabalho está estruturado em seis partes. Na primeira parte, apresenta-se uma revisão teórica sobre a educação infantil no Brasil e a importância da afetividade no desenvolvimento infantil. A segunda explora as principais teorias sobre o papel da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, com base nos estudos de autores como Piaget, Vygotsky e Wallon. A terceira discute as estratégias pedagógicas afetivas e suas aplicações práticas na sala de aula. Na quarta, são analisados os impactos da afetividade no desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. A quinta apresenta a análise dos dados coletados e os resultados

encontrados; já a sexta e última traz as considerações finais e sugestões para futuras pesquisas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Educação Infantil no Brasil

A educação infantil no Brasil desempenhou um papel crucial na formação inicial das crianças, sendo reconhecida oficialmente como uma etapa fundamental da educação básica. Historicamente, a educação infantil passou por um processo de transformação que refletiu as mudanças sociais e culturais do país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída em 1996, consolidou a educação infantil como um direito da criança de 0 a 5 anos e definiu suas diretrizes, afirmando que essa fase deveria ser encarada como uma etapa essencial para o desenvolvimento integral da criança (Brasil, 1996).

O desenvolvimento da educação infantil no Brasil foi impulsionado pela Constituição Federal de 1988, que garantiu a educação como um direito de todos. Segundo a LDB, a educação infantil teve como objetivo a formação integral da criança, respeitando suas particularidades e promovendo um ambiente propício ao seu desenvolvimento. Nesse contexto, o Ministério da Educação (MEC) elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que propôs diretrizes pedagógicas voltadas para a construção de uma prática educativa que atendesse às necessidades das crianças, valorizando a afetividade e a interação social (Brasil, 1998).

A importância da educação infantil no Brasil foi também abordada por autores renomados, como o pedagogo Paulo Freire. Em sua obra *A Educação como Prática da Liberdade*, Freire (1974) destacou a relevância da educação como um espaço de formação e transformação social, enfatizando que a educação deve considerar as vivências e a cultura da criança. Ele argumentou que, para que a educação infantil cumpra seu papel social, é fundamental que os educadores reconheçam a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem, o que implica a criação de um ambiente de afetividade e respeito.

Além disso, o documento "Criança, Educação e Direitos" do Fundo das Nações

Unidas para a Infância é uma agência das Nações Unidas (Unicef, 2010) reforçou a importância de garantir os direitos das crianças, incluindo o direito à educação de qualidade. O relatório destacou que a educação infantil não deve ser vista apenas como um espaço de cuidados, mas como um ambiente rico em aprendizagens significativas. O Unicef enfatizou que as experiências proporcionadas na educação infantil têm um impacto direto no desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças, defendendo a necessidade de uma abordagem pedagógica que considere a afetividade como um elemento central.

A legislação e os documentos oficiais também enfatizaram a importância de um currículo que respeitasse as diversidades culturais e regionais do Brasil. O RCNEI (Brasil, 1998) propôs que as práticas educativas na educação infantil fossem pautadas pela valorização da cultura local e pelo desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Essa perspectiva reforçou a ideia de que a educação infantil deveria ser um espaço de construção de identidade, onde a afetividade e o vínculo entre educadores e alunos fossem fundamentais para o aprendizado.

Nos últimos anos, a educação infantil no Brasil também enfrentou desafios significativos, como a falta de infraestrutura adequada e a formação continuada dos profissionais da educação. Estudos indicam que a formação de professores deve incluir a discussão sobre afetividade e suas implicações no processo educativo (Gadotti, 2010). A formação inicial e continuada deve preparar os educadores para reconhecerem a importância da afetividade na construção de um ambiente escolar seguro e acolhedor, onde as crianças possam se desenvolver plenamente.

Por fim, a educação infantil no Brasil tem avançado em sua concepção e práticas, buscando se alinhar às necessidades contemporâneas das crianças e da sociedade. O fortalecimento de políticas públicas que promovam a educação infantil de qualidade é essencial para garantir que todas as crianças tenham acesso a experiências significativas que favoreçam seu desenvolvimento integral. É fundamental que a afetividade continue sendo valorizada e reconhecida como um pilar central na educação infantil, pois é por meio de relações afetivas que as crianças conseguem construir conhecimentos e desenvolver competências necessárias para a vida em sociedade.

2.2 O Papel da Afetividade no Desenvolvimento Infantil

O papel da afetividade no desenvolvimento infantil é um tema amplamente discutido na literatura educacional e psicológica, reconhecendo-se a importância das relações afetivas para o crescimento integral das crianças. A afetividade, entendida como a capacidade de sentir e expressar emoções, desempenha um papel crucial no desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças, influenciando não apenas suas interações sociais, mas também seu aprendizado e autoestima.

Autores como Vygotsky (2001) destacaram que o desenvolvimento humano ocorre em um contexto social e emocional, sendo as interações afetivas fundamentais para a construção do conhecimento. Segundo Vygotsky, a mediação social é essencial para o aprendizado, e as relações que a criança estabelece com seus educadores e pares influenciam diretamente seu processo de desenvolvimento. Essa perspectiva foi corroborada por Oliveira (2013), que enfatizou a importância do ambiente afetivo na educação infantil, sustentando que as experiências emocionais positivas são determinantes para o desenvolvimento saudável das crianças.

A relação entre afetividade e desenvolvimento infantil também foi explorada por Ainsworth (1979), que conduziu estudos sobre o apego e suas implicações nas interações sociais. Ainsworth argumentou que as crianças que desenvolveram um apego seguro tendem a apresentar um desenvolvimento emocional mais estável e habilidades sociais mais adequadas. Essa teoria do apego sugere que a qualidade das relações iniciais estabelecidas pelas crianças influencia sua capacidade de se relacionar com os outros ao longo da vida. Essa perspectiva é corroborada por Campos (2010), que discutiu como um ambiente afetivo seguro pode estimular a curiosidade e a exploração, fundamentais para o aprendizado.

De acordo com o documento *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Brasil, 2009), o ambiente educacional deve ser acolhedor e estimulante, promovendo vínculos afetivos entre educadores e crianças. A afetividade, segundo esse documento, não é apenas um aspecto da relação pedagógica, mas uma condição essencial para o desenvolvimento integral da criança. A presença de vínculos afetivos positivos na educação infantil pode promover a aprendizagem

significativa, uma vez que as crianças se sentem mais seguras e motivadas para explorar e aprender.

A importância da afetividade na educação também foi enfatizada por Rodrigues (2015), que afirmou que a afetividade é um elemento central no processo educativo. O autor apontou que as práticas pedagógicas devem incorporar a dimensão afetiva, visando não apenas à transmissão de conteúdos, mas ao desenvolvimento de relações humanas significativas. A afetividade, portanto, torna-se um alicerce para a formação de um ambiente educacional saudável, onde as crianças se sintam valorizadas e respeitadas.

Além disso, a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2006) destacou a importância do desenvolvimento emocional e social na infância como parte integrante da saúde e do bem-estar da criança. A OMS apontou que o desenvolvimento de habilidades emocionais, incluindo a capacidade de expressar e regular emoções, é crucial para o sucesso em diferentes áreas da vida, como nas relações interpessoais e na aprendizagem acadêmica. Essa perspectiva global reforça a necessidade de políticas educacionais que priorizem a afetividade como um componente essencial da formação infantil.

Por fim, a afetividade na educação infantil mostra-se fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, pois as relações afetivas estabelecidas nas primeiras etapas da vida influenciam diretamente seu aprendizado e socialização. O ambiente educacional deve, portanto, ser projetado de forma a promover interações positivas e significativas, reconhecendo a criança como um ser social e emocional. Assim, a educação infantil deve ir além do ensino de conteúdos, priorizando a formação de vínculos afetivos que favoreçam um desenvolvimento saudável e integral.

2.3 A Relação Professor-Aluno e o Desenvolvimento Integral

A relação professor-aluno é um elemento central no processo educacional e desempenha um papel significativo no desenvolvimento integral das crianças. Essa interação não se limita à transmissão de conhecimento, mas envolve um complexo conjunto de práticas, emoções e atitudes que podem impactar diretamente

o aprendizado e o desenvolvimento social e emocional dos alunos.

A literatura educacional reconhece que a qualidade das relações estabelecidas entre professores e alunos é crucial para o desenvolvimento integral. Segundo Piaget (1976), a aprendizagem é um processo ativo, e a interação social é fundamental para a construção do conhecimento.

O autor (Piaget, 1976) argumentou que as crianças aprendem melhor em ambientes onde se sentem seguras e valorizadas, condições frequentemente proporcionadas por relações afetivas positivas com os educadores. Nesse sentido, a figura do professor se torna não apenas um transmissor de saberes, mas um mediador das experiências educativas.

Um aspecto essencial da relação professor-aluno é a comunicação. Segundo Freire (1981), a educação deve ser um ato de comunicação e diálogo, em que tanto o educador quanto o educando são sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem. Freire enfatizou que a comunicação horizontal, em que há troca de saberes e experiências, fortalece a relação entre professor e aluno, contribuindo para um aprendizado mais significativo. A prática dialogal proposta por Freire também favorece a construção de um ambiente escolar onde os alunos se sentem respeitados e ouvidos, o que é fundamental para seu desenvolvimento integral.

A afetividade também se destaca como um fator determinante na relação professor-aluno. De acordo com Oliveira e Carvalho (2016), a criação de vínculos afetivos entre educadores e alunos promove um clima escolar positivo, facilitando o aprendizado e o desenvolvimento emocional. As interações afetivas que ocorrem em sala de aula contribuem para a autoestima das crianças e para a construção de sua identidade, elementos que são essenciais para o desenvolvimento integral.

Essa ideia é corroborada por Figueiredo (2012), ao defender que a afetividade deve ser considerada uma competência pedagógica fundamental, pois influencia não apenas o aprendizado cognitivo, mas também o emocional e social.

Além disso, a abordagem socioemocional da educação tem ganhado destaque nas discussões sobre a relação professor-aluno. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 2015) ressaltou a importância de integrar competências emocionais e sociais no currículo escolar, enfatizando que a formação integral do aluno deve contemplar não apenas o desenvolvimento

acadêmico, mas também o emocional. Essa perspectiva holística reforça a ideia de que a qualidade das relações interpessoais no ambiente escolar é determinante para o bem-estar e o aprendizado dos alunos.

A importância da relação professor-aluno também é abordada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que reconhecem a necessidade de construir vínculos afetivos e respeitosos entre educadores e crianças. O documento enfatizou que o desenvolvimento integral da criança se dá em um ambiente onde as interações são pautadas pelo respeito, pela empatia e pela confiança (Brasil, 2009). Essa visão pedagógica reforça a ideia de que a educação infantil deve ser um espaço de acolhimento e valorização das singularidades de cada criança.

2.4 Teorias Psicopedagógicas e Afetividade (Piaget, Vygotsky, Wallon)

As teorias psicopedagógicas desenvolvidas por Piaget, Vygotsky e Wallon oferecem importantes contribuições para a compreensão da afetividade no desenvolvimento infantil e no processo educativo. Cada um desses teóricos, por meio de suas investigações e concepções, enfatizou aspectos distintos da relação entre afetividade e cognição, fornecendo bases sólidas para práticas pedagógicas que valorizam o papel das emoções e dos vínculos afetivos na aprendizagem.

Jean Piaget, em sua teoria do desenvolvimento cognitivo, enfatizou o papel ativo da criança na construção do conhecimento, considerando que o desenvolvimento cognitivo é resultado da interação entre o sujeito e o meio. Embora Piaget seja mais conhecido por suas contribuições à compreensão dos processos cognitivos, ele também reconheceu a importância da afetividade no desenvolvimento.

Piaget (1976) afirmou que a afetividade exerce influência sobre a direção e a intensidade das ações cognitivas, sendo responsável por mobilizar o sujeito em suas interações com o mundo. No entanto, Piaget acreditava que a afetividade e a cognição, embora interligadas, desempenham papéis distintos no desenvolvimento, com a afetividade sendo mais responsável pela motivação do que pela construção de estruturas cognitivas.

Lev Vygotsky, por sua vez, ofereceu uma visão mais integrada entre afetividade e cognição, argumentando que ambas as dimensões se entrelaçam no processo de desenvolvimento. Em sua teoria sociocultural, Vygotsky (2007) defendeu que o desenvolvimento infantil ocorre por meio da interação social e da mediação cultural, destacando que as relações afetivas são cruciais para o aprendizado. O autor argumentou que a aprendizagem ocorre em contextos sociais nos quais o afeto, as emoções e os laços afetivos influenciam diretamente o desenvolvimento das funções cognitivas superiores.

Vygotsky (2007) introduziu o conceito de "zona de desenvolvimento proximal", que se refere à distância entre o que a criança pode fazer sozinha e o que pode realizar com a ajuda de um adulto ou de um colega mais experiente. A presença de uma relação afetiva positiva nesse processo de mediação é fundamental, pois é por meio dela que a criança se sente motivada e segura para aprender.

Henri Wallon, por sua vez, deu à afetividade um papel central em sua teoria do desenvolvimento humano. Wallon (1979) acreditava que o desenvolvimento da criança ocorre por meio da integração entre o corpo, as emoções e a cognição, enfatizando que o aspecto emocional é o principal motor das primeiras fases do desenvolvimento infantil.

Para Wallon (1979), a afetividade é a base das primeiras interações sociais e determina a forma como a criança constrói suas relações com o mundo. Ele destacou que as emoções são as primeiras formas de comunicação da criança, precedendo a linguagem, e que a qualidade dessas interações emocionais têm um impacto significativo na construção da personalidade e no desenvolvimento cognitivo subsequente.

Wallon (1979) também introduziu a ideia de que o desenvolvimento da criança ocorre em estágios que alternam entre momentos de predominância da afetividade e momentos de predominância da cognição, mostrando como esses dois elementos se inter-relacionam ao longo do tempo.

As contribuições desses três teóricos mostram que, embora a cognição e a afetividade possam ser vistas como aspectos distintos do desenvolvimento, elas estão profundamente interconectadas. Piaget, Vygotsky e Wallon concordam que a afetividade desempenha um papel importante na forma como as crianças

interagem com o mundo e aprendem, mas oferecem diferentes perspectivas sobre a natureza dessa interação.

Essas teorias têm implicações diretas para a prática pedagógica, pois indicam que o desenvolvimento integral da criança depende não apenas de estímulos cognitivos, mas também da criação de um ambiente afetivo seguro e acolhedor.

A abordagem afetiva no contexto educacional é fundamental para a construção de relações significativas entre professores e alunos. Ao considerar as emoções como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, o educador pode promover um ambiente em que o desenvolvimento cognitivo seja favorecido pela segurança emocional e pelo vínculo afetivo.

Essa perspectiva encontra respaldo nos estudos contemporâneos sobre educação e desenvolvimento infantil, que reafirmam a importância de práticas pedagógicas que integrem o afeto e o conhecimento, contribuindo para a formação integral da criança.

2.5 A Importância da Afetividade para Crianças de 3 a 4 anos

A afetividade exerce um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças de 3 a 4 anos, sendo considerada um dos pilares para o equilíbrio emocional e cognitivo nesta fase da vida. Nessa faixa etária, as crianças estão em pleno processo de construção de sua identidade, e as relações afetivas que estabelecem com seus cuidadores e educadores têm um impacto direto na forma como percebem o mundo e a si mesmas.

O afeto, além de proporcionar segurança emocional, é também um dos principais elementos que estimulam a aprendizagem, promovendo um ambiente propício ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas.

De acordo com estudos de Wallon (1979), a afetividade, nas fases iniciais da vida, desempenha um papel decisivo no desenvolvimento psicológico da criança. Ele ressaltou que as emoções são o primeiro meio de comunicação da criança, e o vínculo afetivo estabelecido entre ela e seus cuidadores influencia diretamente suas interações sociais e cognitivas.

Em crianças de 3 a 4 anos, esse aspecto torna-se ainda mais evidente, uma

vez que estão no estágio de ampliação de suas relações sociais, começando a interagir com um círculo social mais amplo além da família, como colegas de escola e professores.

A importância da afetividade nessa fase também é destacada por Vygotsky (2007), que sublinhou que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da interação social e que o afeto é um dos mediadores desse processo. Para Vygotsky, a relação afetiva entre a criança e o adulto (ou um par mais experiente) é essencial para a aprendizagem, pois é por intermédio dela que a criança se sente motivada e confiante para explorar o mundo e desenvolver suas habilidades cognitivas. No contexto escolar, essa perspectiva ressalta a importância de o educador criar um ambiente acolhedor e afetivo, no qual a criança se sinta segura para expressar suas emoções e, ao mesmo tempo, ser estimulada a aprender.

Outro aspecto relevante da afetividade para crianças de 3 a 4 anos está relacionado ao desenvolvimento da autonomia e da autoestima. Segundo Piaget (1976), nessa faixa etária, a criança começa a perceber-se como um ser individual, distinto dos outros, e é justamente pelas interações afetivas que ela desenvolve uma imagem positiva de si mesma. O afeto recebido dos adultos, especialmente no ambiente escolar, contribui para o fortalecimento da autoestima e da autoconfiança, fatores essenciais para o desenvolvimento de uma autonomia saudável. Em um ambiente onde a afetividade é valorizada, a criança tende a explorar o ambiente com mais liberdade, o que favorece o seu desenvolvimento cognitivo e social.

Ainda sobre o papel da afetividade no contexto escolar, é importante destacar que o vínculo afetivo entre o professor e o aluno tem impacto direto no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Alves (2014), a relação professor-aluno baseada em respeito, acolhimento e empatia cria um ambiente de confiança que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança.

Isso é especialmente importante para crianças de 3 a 4 anos, que estão em um momento de transição, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo quanto ao emocional. Nessa fase, a presença de um adulto que oferece segurança e afeto permite que a criança enfrente os desafios da aprendizagem com maior tranquilidade e motivação.

Ademais, a afetividade nessa faixa etária também desempenha um papel essencial no desenvolvimento da linguagem e da socialização. A linguagem, que surge a partir das interações sociais, é estimulada em um ambiente onde a criança se sente emocionalmente segura para se comunicar e experimentar novas formas de expressão.

Segundo estudiosos, como Bowlby (1984), as interações afetivas precoces criam as bases para que a criança desenvolva habilidades sociais e de comunicação, uma vez que o afeto é o principal meio pelo qual os vínculos sociais são construídos. No contexto escolar, a afetividade, expressa pelo educador, pode facilitar o desenvolvimento dessas competências.

Por fim, é possível afirmar que a afetividade é uma dimensão indissociável do desenvolvimento infantil, especialmente em crianças de 3 a 4 anos, que se encontram em um período crítico de construção de suas habilidades socioemocionais e cognitivas.

Autores como Wallon, Vygotsky e Piaget, ao investigarem as relações entre afeto e desenvolvimento, forneceram bases sólidas para a compreensão de que a educação infantil deve considerar o aspecto afetivo como um dos pilares do processo pedagógico. O ambiente escolar, ao promover relações afetivas saudáveis, contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança, estimulando tanto seu aprendizado quanto seu bem-estar emocional.

3 AFETIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

3.1 Estratégias Afetivas na Sala de Aula

A afetividade na prática pedagógica é um elemento central que influencia diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Diversos estudos apontaram a importância das relações afetivas no ambiente escolar, mostrando que elas não apenas favorecem a construção do conhecimento, mas também promovem o desenvolvimento integral do aluno. Para que esse aspecto se concretize de maneira eficiente, é necessário que o professor adote estratégias afetivas na sala de aula que possibilitem o fortalecimento dos vínculos entre educador e aluno, criando um ambiente propício à aprendizagem e ao bem-estar emocional.

Entre as principais estratégias afetivas que podem ser implementadas na prática pedagógica, destaca-se a criação de um ambiente de acolhimento. Segundo Piaget (1976), o desenvolvimento cognitivo da criança está intimamente relacionado ao seu contexto emocional e social. Um ambiente acolhedor, no qual o aluno se sente valorizado e respeitado, favorece a sua disposição para a aprendizagem.

O professor, ao demonstrar empatia e respeito pelas diferenças individuais dos alunos, contribui para o fortalecimento da autoestima e da segurança emocional deles, o que, por sua vez, impacta diretamente no seu desempenho escolar.

Outra estratégia afetiva relevante é a valorização do diálogo e da escuta ativa. Vygotsky (2007) ressaltou que a aprendizagem ocorre por meio da interação social e que a linguagem tem papel fundamental nesse processo. O professor, ao abrir espaço para que o aluno expresse suas dúvidas, sentimentos e ideias, não só promove o desenvolvimento cognitivo, mas também fortalece o vínculo afetivo. Essa relação dialógica cria um ambiente de confiança mútua, no qual o aluno se sente à vontade para participar ativamente das atividades escolares, sabendo que suas contribuições serão ouvidas e respeitadas.

Além disso, é fundamental que o professor promova o reconhecimento das emoções no cotidiano escolar. Segundo Wallon (1979), a afetividade tem um papel central no desenvolvimento da criança, sendo as emoções a base de suas primeiras interações com o mundo. A sala de aula deve ser um espaço em que o aluno possa reconhecer e expressar suas emoções, positivas ou negativas. O educador, ao trabalhar com dinâmicas que favorecem a reflexão sobre os sentimentos e as relações interpessoais, ajuda o aluno a desenvolver uma maior inteligência emocional, o que impacta diretamente em seu comportamento social e no seu aprendizado.

A personalização do ensino é outra estratégia afetiva que pode ser adotada pelos professores. O aluno, ao perceber que o educador reconhece suas dificuldades e potencialidades de forma individual, sente-se mais motivado e seguro para enfrentar os desafios do processo de aprendizagem. Conforme estudos de Freire (1996), a educação precisa ser dialógica e humanizadora, o que implica a valorização do sujeito em sua totalidade. A prática pedagógica centrada no aluno, com atenção às suas características específicas, constitui uma maneira afetiva de promover

a aprendizagem, ao mesmo tempo em que fortalece o laço entre professor e aluno.

Por fim, é importante ressaltar que a afetividade na sala de aula também pode ser promovida por meio de atividades cooperativas, nas quais os alunos trabalham em equipe, desenvolvendo habilidades sociais e afetivas.

Segundo Perrenoud (2000), a cooperação entre alunos, mediada pelo professor, fortalece não só as relações interpessoais, mas também a aprendizagem significativa. O trabalho em grupo permite que os alunos compartilhem suas experiências e emoções, criando um ambiente afetivo que favorece a aprendizagem colaborativa.

A prática pedagógica afetiva, portanto, não se restringe apenas à construção de relações emocionais, mas também ao reconhecimento da importância do afeto no desenvolvimento cognitivo, social e emocional do aluno. Ao implementar estratégias que valorizam o acolhimento, o diálogo, o reconhecimento das emoções, a personalização do ensino e o trabalho cooperativo, o professor contribui para a criação de um ambiente escolar mais humanizado e propício ao desenvolvimento integral do aluno.

3.2 O Papel do Professor como Mediador Afetivo

O papel do professor como mediador afetivo no ambiente escolar vai além de transmitir conteúdos e facilitar o aprendizado. Ele se caracteriza pela capacidade de estabelecer um vínculo emocional e afetivo que cria condições para o desenvolvimento integral dos alunos, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Nesse sentido, o professor torna-se um facilitador do processo de ensino aprendizagem, promovendo uma interação que valoriza a individualidade do aluno e respeita suas necessidades afetivas.

A mediação afetiva exercida pelo professor envolve a criação de um ambiente seguro, no qual o aluno se sente acolhido e compreendido. Segundo Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre de forma social e o professor, como mediador, deve atuar como um elo entre o conhecimento e o aluno, utilizando a afetividade como um instrumento pedagógico. Ao reconhecer as emoções e sentimentos dos alunos, o professor pode adaptar as estratégias pedagógicas para atender às necessidades

emocionais de cada um, facilitando, assim, a construção do conhecimento. Dessa forma, o desenvolvimento cognitivo torna-se inseparável do contexto emocional em que o aluno está inserido.

Henri Wallon (1979) também enfatizou o papel crucial da afetividade no desenvolvimento infantil. Para Wallon, as emoções são as primeiras formas de interação entre o indivíduo e o meio e, no ambiente escolar, elas precisam ser consideradas como parte fundamental da aprendizagem. O professor, ao exercer seu papel de mediador afetivo, deve trabalhar com as emoções dos alunos, promovendo o equilíbrio entre o afeto e a razão. Essa abordagem contribui para que o aluno desenvolva uma relação positiva com o aprendizado, tornando-o mais motivado e envolvido no processo.

A mediação afetiva não implica apenas em demonstrar simpatia ou cordialidade, mas em cultivar relações empáticas que favoreçam a confiança mútua. Rogers (1997), com sua abordagem centrada no aluno, defendeu que o ambiente educacional deve ser pautado pela autenticidade, pela aceitação incondicional e pela empatia. O professor, ao agir com essas características, possibilita que o aluno se sinta seguro para expressar suas dificuldades e necessidades, criando, assim, um ambiente propício para a aprendizagem. A confiança estabelecida nessa relação favorece a autoconfiança e a autonomia do aluno, contribuindo para o seu desenvolvimento emocional e acadêmico.

Além disso, a mediação afetiva envolve o reconhecimento da diversidade de experiências e contextos dos alunos. Em um ambiente educacional inclusivo, o professor mediador deve estar atento às diferenças individuais e buscar estratégias pedagógicas que considerem essas particularidades.

Conforme Freire (1996), a prática pedagógica deve ser dialógica e respeitosa, baseada na escuta e na valorização das vivências dos alunos. Nesse contexto, o professor atua como mediador de conhecimentos e sentimentos, promovendo uma educação que valoriza o respeito mútuo e a solidariedade.

3.3 O Ambiente Escolar e a Construção de Laços Afetivos

O ambiente escolar exerce um papel fundamental na construção de laços

afetivos entre alunos, professores e demais membros da comunidade educativa. A escola, como espaço social, é um dos principais locais onde as crianças desenvolvem interações sociais, aprendem normas de convivência e constroem relações afetivas que influenciam diretamente o seu processo de ensino-aprendizagem. O estabelecimento desses laços afetivos é crucial para a criação de um ambiente que favoreça tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o emocional dos alunos.

De acordo com Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano ocorre a partir das interações sociais, e o ambiente escolar é um espaço privilegiado para essas interações. O autor defendeu que o aprendizado é mediado pelo outro, ou seja, pela interação com colegas e professores, e esse processo é profundamente influenciado pelas relações afetivas estabelecidas. Nesse contexto, a escola não deve ser vista apenas como um local de transmissão de conhecimento, mas também como um espaço de formação de vínculos emocionais que contribuem para o desenvolvimento integral do aluno.

A afetividade na escola também foi amplamente abordada por Henri Wallon (1979), que ressaltou a importância das emoções no desenvolvimento da criança. Para ele, o desenvolvimento cognitivo e o emocional estão interligados, e a escola, ao proporcionar um ambiente seguro e acolhedor, favorece a criação de laços afetivos que potencializam a aprendizagem.

Segundo Wallon (1979), o ambiente escolar deve ser capaz de oferecer segurança emocional para que os alunos possam se expressar, experimentar e construir o conhecimento de forma integrada.

Nesse sentido, os professores desempenham um papel central na criação de um ambiente escolar que promova a construção de laços afetivos. Conforme Tardif (2012), a relação afetiva entre professores e alunos é um dos fatores mais importantes para a motivação dos alunos, impactando diretamente no seu desempenho escolar. O autor destacou que o ambiente afetivo positivo gera um clima de confiança, no qual os alunos se sentem valorizados e mais propensos a participar ativamente do processo de aprendizagem. O papel do professor, portanto, é mediar essas relações, criando um ambiente que estimule a cooperação, o respeito e a empatia entre os alunos.

Além dos professores, a organização escolar como um todo também influencia

na construção de laços afetivos. Bronfenbrenner (1996), em sua teoria bioecológica do desenvolvimento humano, argumentou que o contexto ambiental, incluindo as interações e relações estabelecidas na escola, afeta diretamente o desenvolvimento da criança. Nesse modelo, a escola é vista como um dos principais microssistemas que influenciam o desenvolvimento do aluno, sendo fundamental que esse ambiente seja harmonioso e acolhedor. A escola, ao promover atividades que valorizam a cooperação, o trabalho em equipe e o respeito mútuo, contribui para a construção de laços afetivos que fortalecem a socialização e o aprendizado dos alunos.

A construção de laços afetivos no ambiente escolar também reflete a importância da inclusão e do respeito à diversidade. Freire (1996) defendeu que a educação deve ser um ato de amor e respeito pelas diferenças, promovendo um ambiente no qual todos os alunos se sintam aceitos e valorizados, independentemente de suas origens ou condições. Essa abordagem, ao valorizar o respeito e a inclusão, contribui para a criação de um ambiente escolar mais afetivo, no qual os laços entre alunos e professores são fortalecidos pela empatia e pela solidariedade.

3.4 Exemplos de Atividades Afetivas na Educação Infantil

A afetividade na educação infantil desempenha um papel crucial na formação integral da criança, pois envolve não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o emocional e social. Diversas atividades pedagógicas podem ser planejadas para promover a afetividade no ambiente escolar, permitindo que as crianças expressem sentimentos, desenvolvam empatia e construam vínculos positivos com seus pares e professores. Essas atividades são fundamentais para a criação de um ambiente seguro e acolhedor, no qual o aprendizado acontece de forma natural e prazerosa.

Uma das atividades afetivas mais comumente utilizadas na educação infantil é a “roda de conversa”. Nessa atividade, as crianças são incentivadas a compartilhar seus sentimentos, preocupações e experiências, ao passo que os professores atuam como mediadores, promovendo o diálogo e o respeito às emoções

dos outros.

De acordo com Caires e Silva (2019), a roda de conversa favorece o desenvolvimento da empatia e da escuta ativa, habilidades importantes para a formação de relações saudáveis. Além disso, essa prática cria um ambiente de confiança, onde as crianças se sentem à vontade para se expressar.

Outra atividade afetiva eficaz na educação infantil é o uso de “jogos cooperativos”. Esses jogos promovem a colaboração em vez da competição, incentivando o trabalho em equipe e o respeito mútuo. Os jogos cooperativos ajudam a construir laços afetivos entre as crianças, pois as atividades são realizadas de maneira que todos se sintam incluídos e valorizados.

Segundo Piccinini e Oliveira (2015), os jogos cooperativos têm um impacto direto no desenvolvimento das competências socioemocionais, ao passo que proporcionam às crianças oportunidades de resolver conflitos e desenvolver habilidades de comunicação de forma colaborativa.

Atividades artísticas, como o “desenho livre” e a “pintura coletiva” também são exemplos de práticas que incentivam a expressão afetiva na educação infantil. Essas atividades permitem que as crianças expressem seus sentimentos e percepções de maneira simbólica, por meio de cores e formas.

Para Wallon (1979), as emoções estão diretamente ligadas ao desenvolvimento cognitivo na primeira infância, e as atividades artísticas são uma forma de canalizar essas emoções de maneira construtiva. Ao desenharem ou pintarem juntas, as crianças compartilham suas criações e sentimentos, o que contribui para o fortalecimento dos laços afetivos e da autoestima.

A “contação de histórias” é outra estratégia afetiva poderosa na educação infantil. Com elas, os professores podem abordar temas emocionais de maneira lúdica e acessível, ajudando as crianças a lidar com sentimentos complexos, como o medo, a tristeza e a alegria.

Conforme Bettelheim (1980), as histórias e os contos de fadas desempenham um papel terapêutico na educação infantil, pois permitem que as crianças projetem seus sentimentos nos personagens e vivenciem, de forma segura, situações que promovem a reflexão sobre suas próprias emoções.

Atividades relacionadas ao “cuidado com plantas e animais” também

são consideradas práticas afetivas importantes na educação infantil. Cuidar de seres vivos ajuda as crianças a desenvolverem responsabilidade e empatia, ao entenderem que suas ações podem afetar o bem-estar de outros seres.

Segundo Almeida (2017), essas atividades aproximam as crianças da natureza e despertam nelas um sentimento de cuidado e respeito, além de promover a valorização da vida em suas diferentes formas.

Por fim, o “calendário emocional” é uma atividade que tem sido cada vez mais adotada em ambientes escolares. Essa prática consiste em pedir às crianças que escolham, diariamente, uma cor ou símbolo que represente como elas estão se sentindo. Ao longo do tempo, os professores podem observar padrões emocionais e intervir quando necessário, oferecendo suporte individualizado.

Segundo Zabalza (2008), o calendário emocional permite que as crianças reflitam sobre suas emoções e que os professores compreendam melhor o estado emocional dos alunos, criando um ambiente de apoio afetivo que favorece o aprendizado.

4 IMPACTOS DA AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

4.1 Impactos Emocionais e Cognitivos da Afetividade

A afetividade desempenhou um papel crucial no desenvolvimento infantil, influenciando tanto os aspectos emocionais quanto os cognitivos da criança. A relação afetiva estabelecida entre a criança e seus cuidadores, especialmente no ambiente escolar, impactou diretamente o processo de aprendizagem e a formação de suas habilidades sociais e emocionais.

Ao longo do tempo, diversos estudiosos destacaram a importância do afeto para o desenvolvimento integral da criança, ressaltando que a ausência ou a presença de vínculos afetivos de qualidade poderia moldar as respostas emocionais e cognitivas da criança ao longo da vida.

No campo emocional, a afetividade foi fundamental para a construção da segurança emocional da criança. De acordo com Wallon (1941), a afetividade é o elo que une o desenvolvimento emocional e intelectual da criança, pois as primeiras interações afetivas são responsáveis por moldar a forma como ela percebe o

mundo ao seu redor. A presença de um ambiente acolhedor e afetuoso possibilitou que a criança desenvolvesse autoestima e autoconfiança, elementos essenciais para o enfrentamento de desafios. Crianças que se sentiram apoiadas emocionalmente por seus professores e familiares foram mais propensas a expressar suas emoções de maneira saudável, estabelecendo relações interpessoais positivas e resilientes.

Adicionalmente, o ambiente afetivo favoreceu a regulação emocional, uma habilidade essencial para o desenvolvimento social. Segundo Bowlby (1988), a teoria do apego enfatizou que as crianças que estabelecem vínculos seguros com seus cuidadores primários apresentaram maior facilidade em regular suas emoções, pois sabiam que poderiam contar com o suporte emocional necessário em momentos de angústia ou insegurança. No ambiente escolar, o professor desempenhou um papel de mediador afetivo, proporcionando segurança emocional e apoio, o que contribuiu diretamente para a estabilidade emocional da criança e para a criação de um espaço propício para o desenvolvimento.

No campo cognitivo, a afetividade também teve um impacto significativo no processo de aprendizagem. Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento cognitivo da criança ocorreu por meio das interações sociais, e a afetividade mediou essas interações. A construção do conhecimento não foi um processo isolado, mas sim dependente da qualidade das relações interpessoais estabelecidas no ambiente educacional. Quando a criança se sentiu emocionalmente segura, ela pôde explorar novos conhecimentos com maior autonomia e engajamento. Nesse sentido, a afetividade funcionou como um catalisador do aprendizado, promovendo uma disposição positiva para enfrentar desafios cognitivos e um aumento na capacidade de resolver problemas.

Além disso, estudos mostraram que a afetividade influencia diretamente a motivação da criança para aprender. Uma criança que se sentiu valorizada e compreendida foi mais motivada a se engajar nas atividades propostas, desenvolvendo maior interesse e curiosidade pelo conhecimento. Segundo Piaget (1976), as interações afetivas desempenharam um papel na organização das estruturas cognitivas da criança, favorecendo a assimilação e a acomodação de novos conhecimentos. Portanto, um ambiente afetivo positivo potencializou o desenvolvimento cognitivo, permitindo que a criança construísse de forma

progressiva suas habilidades de pensamento e raciocínio.

Outro aspecto relevante foi o impacto da afetividade no desenvolvimento da linguagem. A interação afetuosa entre adultos e crianças favoreceu a aquisição da linguagem, pois proporcionou um contexto no qual a criança se sentiu incentivada a expressar suas ideias e sentimentos verbalmente.

De acordo com Bruner (1983), a afetividade esteve intrinsecamente ligada ao desenvolvimento da comunicação e da linguagem, uma vez que a criança utilizou a linguagem como meio para estabelecer e fortalecer vínculos afetivos com os outros. Dessa forma, a afetividade não só auxiliou no desenvolvimento emocional, mas também estimulou o progresso cognitivo, possibilitando a construção de novas competências linguísticas.

4.2 Afetividade e o Desenvolvimento Social

A afetividade desempenhou um papel central no desenvolvimento social da criança, sendo considerada um dos principais alicerces para a formação de vínculos e interações sociais saudáveis. Desde cedo, a criança estabelece suas primeiras relações sociais no contexto familiar, e essas interações afetivas serviram de base para o desenvolvimento de habilidades sociais que seriam posteriormente expandidas no ambiente escolar e em outros contextos sociais.

Autores como Henri Wallon (1941) e Lev Vygotsky (1998) defenderam a ideia de que o desenvolvimento da criança ocorre de maneira integrada entre o emocional e o social, e que a afetividade esteve presente em todas as etapas dessa evolução.

No que tange à relação entre afetividade e o desenvolvimento social, Wallon (1941) afirmou que as emoções e os vínculos afetivos exercem uma função estruturante na formação da personalidade e nas interações sociais. Segundo o autor, a criança, ao interagir afetivamente com o outro, passou a construir suas referências sobre cooperação, empatia, e reciprocidade, que são essenciais para o convívio social.

Dessa forma, a afetividade não foi apenas uma expressão individual, mas também um mecanismo de mediação das relações interpessoais, permitindo que a criança se inserisse ativamente no grupo social ao qual pertence.

A teoria do apego, proposta por John Bowlby (1988), contribuiu significativamente para o entendimento do papel da afetividade nas relações sociais. Bowlby sustentou que o vínculo afetivo seguro estabelecido com os cuidadores na primeira infância criou as bases para a criança desenvolver relações de confiança e segurança no ambiente social.

Crianças que foram expostas a vínculos afetivos consistentes e acolhedores apresentaram maior facilidade em estabelecer amizades, compartilhar e participar de atividades colaborativas, ao passo que aquelas que experimentaram vínculos frágeis ou inseguros tenderam a apresentar dificuldades nas interações sociais e maior insegurança diante de novas experiências sociais.

A afetividade também desempenhou um papel na regulação dos comportamentos sociais, facilitando a internalização de normas e valores. Quando a criança experimentou um ambiente afetivo que proporcionou acolhimento e reconhecimento de suas emoções, ela pôde entender e respeitar os limites impostos pelas normas sociais.

Segundo Piaget (1976), a afetividade foi fundamental para a construção da moralidade na criança, pois os valores sociais foram internalizados por meio de interações afetivas com o outro. Esse processo de construção social e moral permitiu que a criança desenvolvesse um senso de justiça, empatia e cooperação, tornando-se mais capaz de participar ativamente na vida em sociedade.

No ambiente escolar, a afetividade também se mostrou crucial para o desenvolvimento social da criança. Vygotsky (1998) argumentou que a aprendizagem e o desenvolvimento social ocorreram por intermédio das interações com pares e adultos mais experientes, e a qualidade dessas interações dependia diretamente dos laços afetivos estabelecidos. O professor, nesse contexto, atuou como um mediador não apenas de conhecimento, mas também de relações sociais, criando um ambiente que favoreceu a construção de vínculos entre os alunos, a cooperação e a resolução de conflitos de forma pacífica.

A presença de um clima afetivo positivo na sala de aula estimula a participação ativa da criança, favorecendo a socialização e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais para a convivência em grupo.

Outro ponto a ser destacado é que a afetividade é um catalisador

no desenvolvimento da empatia e do respeito ao outro. De acordo com o conceito de "inteligência emocional" proposto por Daniel Goleman (1995), a habilidade de reconhecer e gerenciar as próprias emoções e as emoções dos outros esteve diretamente relacionada à capacidade de estabelecer relações interpessoais saudáveis e colaborativas.

Nesse sentido, a afetividade foi essencial para que a criança desenvolvesse a empatia, pois ao sentir-se emocionalmente segura e acolhida, ela pôde compreender melhor as emoções alheias e agir de forma a promover o bem-estar coletivo.

4.3 O Desenvolvimento da Autonomia e Segurança na Criança

A afetividade exerceu uma influência profunda no desenvolvimento da autonomia e segurança na criança, desempenhando um papel fundamental na construção de sua autoestima e na capacidade de explorar o mundo a seu redor com confiança. Esse processo foi fortemente respaldado por teóricos do desenvolvimento infantil, que defenderam a importância dos vínculos afetivos para a formação de uma base sólida que permitisse à criança agir de forma independente e segura.

A teoria do apego, desenvolvida por John Bowlby (1988), argumentou que a qualidade das interações afetivas iniciais, especialmente com os cuidadores, foi crucial para o desenvolvimento de um sentimento de segurança que, por sua vez, facilitou a autonomia da criança em suas ações e decisões.

O desenvolvimento da autonomia na criança esteve intimamente relacionado à sensação de segurança emocional proporcionada pelo ambiente afetivo em que ela foi inserida. Crianças que vivenciaram uma relação estável e acolhedora com seus cuidadores puderam explorar o ambiente de forma mais confiante, sabendo que poderiam contar com a presença reconfortante dos adultos em momentos de necessidade.

Para Bowlby (1988), o apego seguro proporcionou à criança a confiança necessária para explorar e interagir com o mundo a seu redor, o que é um dos pilares da autonomia. Ao se sentir emocionalmente amparada, a criança gradualmente desenvolveu a capacidade de realizar tarefas por conta própria, tomar

decisões e enfrentar desafios sem depender constantemente da aprovação ou assistência dos adultos.

Além disso, Jean Piaget (1976) destacou que a autonomia não era apenas uma questão de independência física, mas também de desenvolvimento moral e cognitivo. De acordo com o autor, a criança, ao interagir com seu ambiente de forma afetivamente segura, pôde construir suas próprias ideias sobre regras e normas sociais, desenvolvendo um senso de responsabilidade e autocontrole. O apoio afetivo fornecido pelos adultos durante esse processo foi essencial, pois possibilitou que a criança experimentasse e aprendesse com suas próprias ações, sem o medo de punição excessiva ou desaprovação. Esse processo de aprendizagem, apoiado pela afetividade, incentivou o desenvolvimento da autodisciplina, que é um componente crucial da autonomia.

Lev Vygotsky (1998), em sua teoria do desenvolvimento sociocultural, também apontou que o apoio afetivo desempenhou um papel importante na internalização de habilidades e conhecimentos que impulsionaram a autonomia da criança.

Segundo Vygotsky (1998), o aprendizado ocorreu em um ambiente social e foi mediado por interações com figuras mais experientes, como pais e professores. Essas interações, quando pautadas pela afetividade, permitiram que a criança se apropriasse de novas competências de maneira progressiva, sentindo-se segura para aplicar o que aprendeu de forma independente. Assim, o desenvolvimento da autonomia foi um processo construído gradualmente, partindo de um ambiente de apoio emocional e incentivo ao aprendizado autônomo.

A afetividade também esteve diretamente ligada ao desenvolvimento da segurança emocional, um aspecto fundamental para que a criança enfrentasse desafios e lidasse com adversidades ao longo de sua trajetória. De acordo com Daniel Goleman (1995), o desenvolvimento da inteligência emocional, que inclui a capacidade de reconhecer e gerenciar as próprias emoções, foi fortemente influenciado por um ambiente afetivo acolhedor.

Quando a criança se sentiu segura emocionalmente, ela pôde lidar melhor com situações de frustração, resolver problemas de maneira eficaz e tomar decisões mais autônomas, sem a necessidade de constante validação externa. Assim, a afetividade

criou um espaço para que a criança se tornasse resiliente, o que reforçou tanto sua autonomia quanto sua segurança.

No ambiente escolar, o papel dos professores como mediadores afetivos também foi essencial para o desenvolvimento da autonomia e segurança das crianças.

Segundo Vygotsky (1998), o professor, ao oferecer suporte emocional e encorajamento, ajuda a criança a desenvolver a confiança necessária para realizar tarefas de forma independente e participar ativamente de sua aprendizagem. A afetividade no ambiente escolar permitiu que a criança se sentisse valorizada e respeitada, o que, por sua vez, reforçou sua capacidade de agir com autonomia e segurança, tanto no contexto acadêmico quanto em suas interações sociais.

4.4 Resultados em Crianças com Relações Afetivas Positivas com o Professor

A afetividade no contexto escolar desempenhou um papel central no desenvolvimento infantil, especialmente nas interações entre crianças e professores. Relações afetivas positivas com o professor refletiram diretamente em diversos aspectos do desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Autores como Wallon (1979) e Vygotsky (1998) exploraram amplamente a importância dessas interações no processo de ensino-aprendizagem, destacando que a afetividade favoreceu a motivação e o engajamento das crianças nas atividades escolares.

Estudos sobre a relação professor-aluno demonstraram que um ambiente afetivo acolhedor e de respeito mútuo fortalece a autoestima da criança e promove melhores resultados acadêmicos. Isso ocorre porque, quando a criança se sentiu valorizada pelo professor, ela estava mais disposta a participar ativamente das atividades escolares, bem como a enfrentar desafios e lidar com dificuldades.

O vínculo afetivo estabelecido nessa relação contribuiu para um ambiente de confiança, que, segundo Piaget (1976), é essencial para que a criança explore, questione e construa o conhecimento de forma autônoma.

A segurança emocional proporcionada pelo professor foi um dos fatores

mais importantes para o desenvolvimento das crianças. Segundo Goleman (1995), crianças que se sentem emocionalmente seguras tendem a desenvolver maior resiliência, capacidade de lidar com frustrações e habilidades para resolver conflitos.

Nesse sentido, a presença de um professor que ofereceu suporte afetivo consistente auxiliou na criação de um ambiente de aprendizagem seguro, onde a criança pôde expressar suas emoções, dúvidas e dificuldades sem medo de repreensão ou julgamento. Esse acolhimento emocional não apenas fortaleceu a confiança da criança em suas capacidades, mas também contribuiu para uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

Outro impacto relevante de relações afetivas positivas com o professor foi observado no desenvolvimento das habilidades sociais. De acordo com Vygotsky (1998), o aprendizado é, em grande parte, mediado por interações sociais, e o professor desempenhou o papel de facilitador nesse processo. Ao estabelecer uma relação afetuosa e respeitosa com seus alunos, o professor modelou comportamentos positivos, como cooperação, empatia e respeito ao outro, que foram internalizados pelas crianças.

Esse tipo de interação proporcionou às crianças oportunidades de desenvolverem habilidades de comunicação, resolução de conflitos e trabalho em equipe, que são fundamentais tanto no ambiente escolar quanto em outros contextos sociais.

Além disso, o vínculo afetivo entre professor e aluno influenciou positivamente a motivação intrínseca das crianças. Segundo Wallon (1979), a afetividade e a cognição estão intimamente ligadas, e o professor que demonstra interesse genuíno pelo progresso de seus alunos favoreceu o desenvolvimento de uma atitude positiva em relação à aprendizagem.

Crianças que sentiram o apoio e o encorajamento do professor estiveram mais motivadas a participar das atividades e a se empenhar na superação de dificuldades. Esse aumento da motivação intrínseca foi essencial para que a criança adquirisse uma atitude proativa em relação à própria aprendizagem, sentindo-se mais responsável por seu progresso escolar.

No contexto da educação infantil, onde as crianças estão em uma fase de intenso desenvolvimento emocional e cognitivo, as relações afetivas com o professor

foram particularmente importantes.

Estudos de autores como Bronfenbrenner (1996) sugeriram que o professor, ao atuar como uma figura de referência afetiva e pedagógica, ajudou a criar um ambiente estruturado e seguro, no qual a criança pôde se desenvolver de maneira integral. As interações afetivas positivas no ambiente escolar também serviram como um contraponto às possíveis inseguranças ou desafios que a criança enfrentou fora da escola, proporcionando um espaço de estabilidade emocional.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A pesquisa bibliográfica realizada sobre a afetividade na educação infantil, especificamente no contexto das crianças de 3 a 4 anos, revelou que as relações afetivas entre professor e aluno desempenham um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. Os dados obtidos sustentam a hipótese de que a afetividade influencia positivamente não apenas a aprendizagem, mas também o desenvolvimento emocional e social dos alunos.

Autores renomados, como Vygotsky (1998) e Wallon (1979), fundamentaram essa análise, destacando a interdependência entre afetividade e cognição no processo educativo.

Os resultados indicaram que a criação de um ambiente afetivo acolhedor contribuiu para o estabelecimento de laços de confiança entre professores e alunos. De acordo com Vygotsky (1998), o aprendizado ocorre em um contexto social, e as interações afetivas proporcionadas pelos educadores facilitaram a construção do conhecimento. As crianças que experimentaram essas relações afetivas mostraram-se mais motivadas e dispostas a participar ativamente das atividades escolares, refletindo um aumento na sua autonomia e engajamento.

Além disso, a pesquisa evidenciou que a afetividade também teve um impacto significativo nas emoções das crianças. Wallon (1979) afirmou que a afetividade é um dos pilares do desenvolvimento humano, sendo fundamental para que a criança desenvolvesse uma autoimagem positiva. Os resultados apontaram que crianças que se sentiram apoiadas emocionalmente pelo professor apresentaram maiores níveis de autoestima e segurança, fatores cruciais para o seu

desenvolvimento integral. Essas crianças demonstraram maior resiliência diante de desafios e dificuldades, o que corroborou a teoria de Goleman (1995) sobre a importância da inteligência emocional no ambiente escolar.

Outro ponto relevante discutido foi a influência das práticas pedagógicas que priorizam a afetividade. Observou-se que estratégias como a utilização de jogos cooperativos e dinâmicas de grupo não apenas fortaleceram as relações interpessoais entre as crianças, mas também promoveram habilidades sociais essenciais, como a empatia e a colaboração.

Essa evidência foi corroborada por estudos de autores como Dessen e Almeida (2006), que ressaltaram que a afetividade nas práticas pedagógicas contribuiu para a formação de um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso, onde as crianças se sentiram à vontade para expressar suas emoções e opiniões.

As interações sociais mediadas por professores que demonstraram interesse genuíno pelo bem-estar emocional de seus alunos mostraram-se cruciais para o desenvolvimento das competências socioemocionais. Esses achados estão alinhados com os princípios da educação socioemocional, que defende a importância de promover o autoconhecimento, a autogestão, a consciência social e as habilidades de relacionamento nas primeiras etapas da educação (Casel, 2015).

Por fim, a análise dos resultados indicou que as relações afetivas positivas com os professores não apenas influenciaram o desempenho acadêmico das crianças, mas também impactaram sua capacidade de formar vínculos sociais saudáveis com os pares. Isso foi corroborado por Bronfenbrenner (1996), que enfatizou a importância do ambiente social na formação da personalidade e na construção de habilidades sociais. As crianças que se sentiram acolhidas e apoiadas pelo professor apresentaram um comportamento mais cooperativo e empático em suas interações com os colegas, demonstrando a relevância do papel do educador como mediador de relações interpessoais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a afetividade na educação infantil, com foco nas estratégias e nos impactos que essa dimensão

relacional exerce sobre o desenvolvimento integral de crianças de 3 a 4 anos, particularmente na relação professor-aluno. Ao longo do trabalho, foi possível observar que a afetividade se mostrou um fator crucial para o êxito do processo educativo, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças.

Os objetivos propostos foram atendidos por meio de uma análise crítica e fundamentada em uma extensa revisão da literatura existente. A pesquisa abordou, inicialmente, os conceitos de afetividade e sua relevância no contexto educacional.

Autores como Vygotsky e Wallon fornecem subsídios teóricos que respaldam a importância das interações afetivas no desenvolvimento infantil. Compreendeu-se que as relações afetuosas entre professores e alunos criaram um ambiente propício para a aprendizagem, permitindo que as crianças se sentissem seguras e motivadas a participar ativamente do processo educativo.

Além disso, a pesquisa explorou as práticas pedagógicas que priorizam a afetividade, destacando que essas estratégias não apenas favorecem o engajamento dos alunos, mas também promovem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

A utilização de métodos que estimulam a cooperação e a empatia, como dinâmicas de grupo e atividades lúdicas, demonstrou-se eficaz na formação de vínculos saudáveis entre as crianças e seus educadores, corroborando a relevância da afetividade nas relações escolares.

Os resultados obtidos foram claros ao mostrar que a presença de relações afetivas positivas contribuiu para o fortalecimento da autoestima das crianças, bem como para o desenvolvimento de suas habilidades sociais.

Esses achados refletem a importância do professor como mediador nas interações sociais, evidenciando que a afetividade pode influenciar diretamente a formação de competências essenciais para a convivência em sociedade.

Em suma, a pesquisa confirmou que a afetividade é um componente indispensável na educação infantil. Com a análise realizada, evidenciou-se que a construção de relações afetivas sólidas entre professores e alunos não apenas enriquece o ambiente escolar, mas também promove um desenvolvimento integral das crianças.

Assim, os objetivos delineados no início deste trabalho foram plenamente alcançados, reforçando a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorize a afetividade como um elemento central para o sucesso educacional na infância. A adoção de estratégias que priorizam as relações afetivas, portanto, se mostra fundamental para a formação de indivíduos mais seguros, empáticos e colaborativos.

Diante das evidências apresentadas, recomenda-se que instituições de ensino invistam em formações continuadas para educadores, com ênfase na afetividade e em metodologias que favoreçam o desenvolvimento de um ambiente escolar acolhedor.

Além disso, futuros estudos poderiam explorar a relação entre afetividade e outros aspectos do desenvolvimento infantil, contribuindo para a construção de um conhecimento ainda mais abrangente sobre o tema.

REFERÊNCIAS

- AINWORTH, M. D. **Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation**; Hillsdale; NJ: Erlbaum; 1979.
- ALMEIDA, R. **A educação ambiental e o cuidado com a natureza na infância**. São Paulo: Cortez, 2017.
- ALVES, R. **A arte de ensinar: uma introdução à didática para educadores iniciantes**. São Paulo: Loyola, 2014.
- BETTELHEIM, B. **Psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BOWLBY, J. **Apego e perda: apego**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- BOWLBY, J. **Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego**. Porto Alegre: Artmed, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BRUNER, J. **Child's Talk: Learning to Use Language**. New York: Norton, 1983.

CAIRES, A. M.; SILVA, J. P. **Afetividade na educação infantil**: estratégias pedagógicas e relações interpessoais. Campinas: Papyrus, 2019.

CAMPO, J. F. **O papel do afeto na educação**: uma análise do desenvolvimento infantil. São Paulo: Editora Educacional, 2010.

CASEL. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. **Effective social and emotional learning programs**: preschool and elementary school edition. Chicago: CASEL, 2015.

DESSEN, M. A.; ALMEIDA, R. M. O papel da afetividade na relação professor-aluno. *In*: GOMES, M. D.; MACEDO, M. A. (orgs.). **Educação e afetividade**: desafios e possibilidades. Brasília: Ed. Universitária de Brasília, 2006.

FIGUEIREDO, R. A. **Educação e afetividade**: uma relação necessária para o desenvolvimento integral. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

FREIRE, P. **A educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GADOTTI, M. **Educação e educação infantil**: o desafio da qualidade. São Paulo: Cortez, 2010.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

OLIVEIRA, A. S.; CARVALHO, M. A. **A afetividade na educação**: diálogos entre teoria e prática. Brasília: Ed. da UnB, 2016.

OLIVEIRA, Z. R. Educação infantil no Brasil: uma trajetória de desafios. **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 122, p. 1097-1114, 2013.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Desenvolvimento infantil**: conceitos, práticas e políticas. Genebra, 2006.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, J. **A formação da mente**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PICCININI, C. A.; OLIVEIRA, J. B. **Jogos cooperativos na educação infantil: fortalecendo vínculos e competências socioemocionais**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2015.

RODRIGUES, C. L. **Educação e afetividade: uma relação necessária**. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

UNESCO. **Educação emocional e social: a chave para a aprendizagem e o desenvolvimento integral**. Paris, 2015.

UNICEF. **Criança, educação e direitos**. Brasília: UNICEF, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança: os anos decisivos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1979.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1941.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**, Lisboa: Estampa, 1979.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil: planejamento, organização e avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TEXTO 2

AS REPRESENTAÇÕES INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS

PRISCILA CRISTIANE LEMOS ALBUQUERQUE⁴

ÉRICA SANDOVAL GARCÊZ⁵

RESUMO

Este trabalho propõe-se a discutir a representação indígena presente na educação infantil buscando romper os estereótipos. Com as teorias dos Estudos Culturais, baseados especialmente nos autores Temer, Nery (2004); Wolf (1999), Geertz (1989), pretende-se ver e analisar a educação infantil por meio de seu papel de representação social. Observa-se que quando o indígena aparece em alguma atividade em sala de aula, este povo se apresenta sempre de maneira inferior ao “homem branco”, carregando consigo, ainda, um pouco da história da colonização do Brasil, em que o indígena é dominado e visto de forma completamente estereotipada, aparecendo nas entrelinhas da história do Brasil contada pelo colonizador. Nesse sentido, a investigação rumo ao simbólico, que consiste em observar o que se esconde por detrás das aparências, revela modelos de hegemonias e supremacias na vida cotidiana por meio de imagens trabalhadas com as crianças da educação infantil em sala de aula.

Palavras-chave: Educação Infantil. Representação Social. Indígena.

⁴Concluinte do Curso de Pedagogia – UniAraguaia.

⁵Professora orientadora. Mestra em Educação – Universidade Federal de Goiás. Pós-graduação em Psicopedagogia. Pós-graduação em Neuropedagogia. Pós-graduação em Gestão e Docência do Ensino Superior. Graduada em Pedagogia – Faculdades Estácio de Sá.

1 INTRODUÇÃO

A população brasileira ainda tem uma visão desinformada e preconceituosa sobre os indígenas. A sociedade, como um todo, tende a ver o indígena ou de uma forma negativista, como se ele fosse um problema; ou romântica, como a de que indígena autêntico é o que vive isolado na floresta com os mesmos costumes do século XVI. É preciso romper com os preconceitos e aceitar que eles são diferentes e reconhecer seu valor (Meira, 2024).

Os chamados Estudos Culturais, que têm como objetivo estudar a relação entre a sociedade e as mudanças sociais, observando formas, atividades práticas, instituições culturais e suas relações com a sociedade e a transformação da cultura, são fortemente influenciados pelos princípios básicos e, sobretudo, pelos métodos de trabalho da Antropologia, e a sua proposta é a análise de uma forma específica de processo social.

Quando se diz que a nação é constituída a partir da fusão de três raças (branco, indígena e negro), se entende, erroneamente, que possa não existir o racismo e qualquer preconceito racial. Isso se torna ainda mais evidente tratando-se do indígena, muitas vezes identificado como "o primeiro brasileiro", que diferentemente do negro africano não foi tão claramente visualizado como força de trabalho e marcado pelo estigma da escravidão.

A noção de problema indígena opera como uma verdadeira ferramenta tanto para a educação infantil quanto para o processo de conhecimento, que aponta ao mesmo tempo em que explica. Traz consigo não só um diagnóstico, mas uma força de persuasão, que serve igualmente para mobilizar forças e esperanças sociais com o intuito de priorizar ou seguir certas linhas de ação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reconhecem a necessidade de um conhecimento mais aprofundado sobre as culturas indígenas, suas peculiaridades, histórias, temporalidades, cosmologias e inter-relações com outros povos.

Desse modo, questiona-se: no Brasil, os povos indígenas costumam ser retratados de forma caricata? Com a forma como a história da colonização é contada, criou-se uma ideia de que são preguiçosos, de que foram submissos à exploração

européia e de que se deixaram aculturar pelos ocidentais, deixando de ser indígenas? Outro estereótipo determina que o indígena, para ser considerado como tal, não pode utilizar celular, energia elétrica ou roupas de não indígenas?

Para romper com visões equivocadas e com a desinformação, é preciso ajudar os(as) estudantes a entenderem a importância desses povos para a formação da sociedade brasileira, reconhecendo-lhes o valor cultural e político que têm. Afinal, para valorizar algo é preciso conhecer e construir uma identidade.

Discutir a educação infantil como um campo de identificações e acreditar que são por meio das representações sociais presentes nas atividades trabalhadas em sala de aula acerca do indígena, que a escola pode organizar sentidos que vão orientar essas identificações é a intenção desta pesquisa, que abordará a representação indígena presente na educação infantil para desconstruir os estereótipos.

2 METODOLOGIA

Ao considerar o objetivo da pesquisa, a metodologia utilizada será baseada em pesquisa exploratória, bibliográfica e descritiva.

A pesquisa exploratória busca constatar algo num organismo ou fenômeno. De acordo com Lakatos e Marconi (2003), esse tipo de pesquisa tem por finalidade proporcionar maiores informações sobre determinado assunto e facilitar a delimitação de uma temática de estudo. Gil (2002) propõe que

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições (Gil, 2002, p. 41).

O planejamento da pesquisa exploratória é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Em alguns casos, assume a forma de pesquisa bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído sobretudo de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os

estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente valendo-se de fontes bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas.

Segundo Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica abrange:

[...] toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico e meios de comunicação como rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais (filmes e televisão) (Lakatos; Marconi, 2003, p. 183).

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos.

Segundo Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinadas populações ou fenômenos; visa descrever características de grupos, como também a descrição de um processo numa organização, levantamento de opiniões, atitudes e crenças de uma população etc. Também são pesquisas descritivas aqueles que visam descobrir a existência de associações entre variáveis.

Após a pesquisa exploratória, o interesse pode ser de descrever o fato ou fenômeno – exploração da descoberta ou invenção.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 As Representações Sociais: Relações e Identificações

As representações fazem parte de um ambiente social e cultural onde se dão pensamentos e ações dos seres humanos. Dessa forma, pode-se ver a sala de aula agindo como um campo de identificações, já que ela põe em relação identidades,

grupos e representações coletivas.

As representações sociais sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, constituindo, assim, formas integradoras da vida social “construídas pelos homens para manter a coesão do grupo” (Pesavento, 2003, p. 39).

Assim, as representações exprimem normas, instituições, discursos, ritos e, especialmente, imagens, que se apresentam como artefato cultural criando uma interface entre homem e mundo:

As representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade (Pesavento, 2003, p. 39).

Segundo Ribeiro (2024), a sociedade contemporânea encontra-se regida por certa virtualização das relações humanas, isto está presente na articulação das tecnologias da comunicação com o funcionamento das instituições e da vida individual.

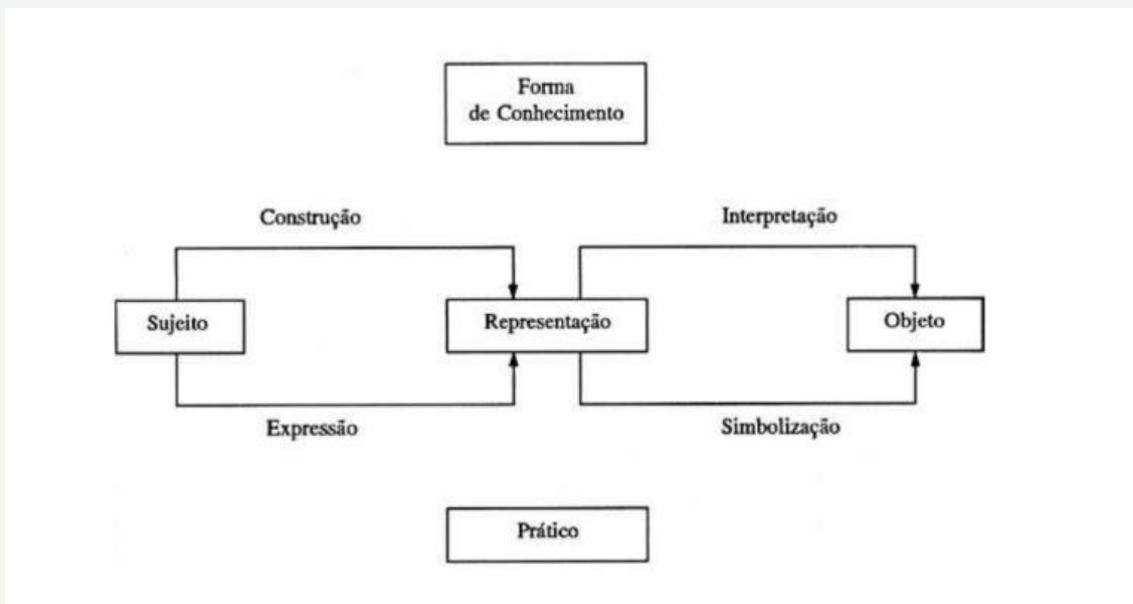
A representação envolve produzir significação forjando elos entre três diferentes ordens das coisas: o que se pode geralmente chamar de o mundo das coisas, pessoas, eventos e experiências; o mundo conceitual – os conceitos mentais que os indivíduos levam à mente; e os signos, arrançados nas línguas que “significam” ou comunicam estes efeitos.

As representações são também portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão. Há, no caso do fazer ver por uma imagem simbólica, a necessidade da decifração e do conhecimento de códigos de interpretação, mas estes revelam coerência de sentido pela sua construção histórica e datada, dentro de um contexto dado no tempo (Pesavento, 2003, p. 41).

De acordo com o que escreveu Charaudeau (2006, p. 47), “As representações, ao construírem uma organização do real através de imagens mentais [...] estão

incluídas no real, ou mesmo dadas como se fossem o próprio real”.

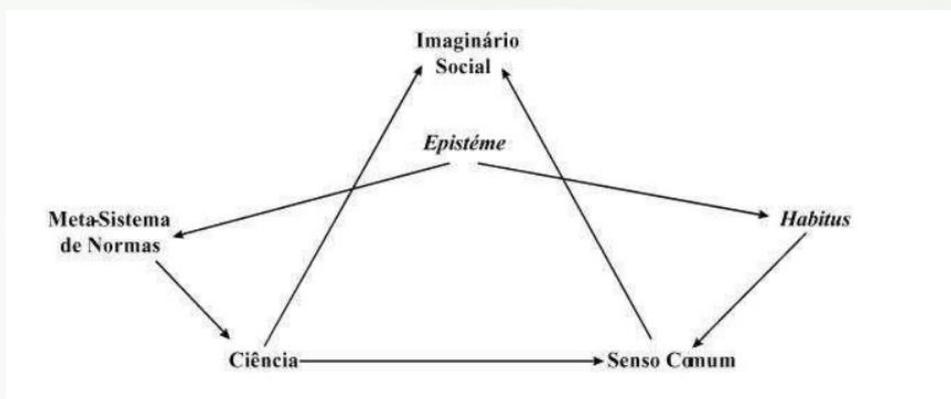
Figura 1 - O Campo de Estudos da Representação Social



Fonte: adaptado de Jodelet (1985).

A Figura 1, um esquema apresentado por Jodelet (1985), demonstra dois eixos principais deste campo de estudos, onde de um lado, as representações constituem formas de conhecimento orientadas para a compreensão do mundo; e do outro elas aparecem como elaborações (construções de caráter expressivo) de sujeitos sociais a respeito de objetos socialmente valorizados.

Figura 2 - As Representações Sociais na Teia de Significados



Fonte: adaptado de Geertz (1989).

Na Figura 2, o contexto social de longo alcance foi denominado imaginário social, que aqui está definido como um conjunto de significados construídos pelo homem ao longo da história da espécie (Geertz, 1989). O imaginário social seria, um conjunto de produções culturais que existem numa determinada sociedade sob formas mais variadas.

A força da representação ocorre pela sua capacidade de mobilização e de produzir reconhecimento e legitimidade social. As representações se inserem em regimes de verossimilhança e de credibilidade, e não de veracidade... Aquele que tem o poder simbólico de dizer e fazer crer sobre o mundo tem o controle da vida social e expressa a supremacia conquistada em uma relação histórica de forças. Implica que esse grupo vai impor a sua maneira de dar a ver o mundo, de estabelecer classificações e divisões, de propor valores e normas, que orientam o gosto e a percepção, que definem limites e autorizam os comportamentos e papéis sociais (Pesavento, 2003, p. 42).

O processo evolutivo que conduziu o ser humano ao mundo atual pode ser analisado por meio de diferentes perspectivas. Uma delas é a análise do desenvolvimento, da forma como ocorre em cada sociedade, a transmissão do produto cultural acumulado em termos de educação, ciência, arte, religião, economia, política, enfim, todas as formas de conhecimento desenvolvidas pelo homem, de uma geração para outra (Temer; Nery, 2004).

Segundo Ribeiro (2024), a sociedade contemporânea encontra-se regida por certa virtualização das relações humanas. Isto está presente na articulação das tecnologias da comunicação com o funcionamento das instituições e da vida individual, como no aspecto da educação, por exemplo.

3.2 Os Estudos Culturais

Segundo Temer e Nery (2004), nos anos 1960 e 1970, a questão do receptor como construtor do sentido da mensagem ganhou novos espaços. Ainda que o assunto já tivesse sido abordado nas décadas anteriores, ganhou força a ideia de que o desenvolvimento do Capitalismo tem um efeito pernicioso sobre as formas culturais tradicionais, seja a cultura acadêmica ou da elite, seja a cultura popular.

No final do século XVIII e no princípio do seguinte, o termo germânico kultur era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa civilization referia-se principalmente às realizações materiais de um povo. Ambos os termos foram sintetizados por Edward Tylor no vocábulo culture que tomado em seu amplo sentido etnográfico, é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. Com esta definição, Tylor abrangia em uma só palavra todas as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente o caráter de aprendizagem da cultura (Laraia, 1999, p.25).

No conceito de cultura, estão englobados quer os significados e os valores, quer as práticas efetivas por intermédio das quais esses valores se manifestam. “Cultura não é a prática, nem simplesmente a descrição da soma dos hábitos de uma sociedade. Passa por todas as práticas sociais e suas inter-relações” (Wolf, 1999, p. 108).

Para o antropólogo americano Clifford Geertz (1989):

A cultura não é um poder, algo a que os acontecimentos sociais, comportamentos, instituições ou processos podem ser relacionados de maneira causal... ela é sim, uma rede complexa de significações que confere um sentido comum ou público aos comportamentos e discursos dos atores individuais (Geertz, 1989, p. 116).

Para Laraia (1999), a herança cultural, desenvolvida por intermédio de inúmeras gerações, sempre condicionou as pessoas a reagirem depreciativamente em relação ao comportamento daquelas que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade. Por isso, o comportamento desviante é discriminado. O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura.

[...] Todos os homens são dotados do mesmo equipamento anatômico, mas a utilização do mesmo, ao invés de ser determinada geneticamente [...] depende de um aprendizado e este consiste na cópia de padrões que fazem parte da herança cultura do grupo (Laraia, 1999, p. 73).

Ainda, segundo Laraia (1999), o fato de que o homem vê o mundo por intermédio de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural. Tal tendência, denominada etnocentrismo, é responsável em seus casos extremos pela ocorrência de numerosos conflitos sociais. O etnocentrismo, de fato, é um fenômeno universal. É comum a crença de que a própria sociedade é o centro da humanidade, ou mesmo a sua única expressão. As autodenominações de diferentes grupos refletem este ponto de vista.

Os *Cheyene*, índios das planícies norte-americanas, se autodenominavam 'os entes humanos'; os *Akuáwa*, grupo Tupi do Sul do Pará, consideravam-os 'os homens'; da mesma forma que os *Navajo* se intitulavam 'o povo'. Os *Australianos* chamavam as roupas de 'peles de fantasmas', pois não acreditavam que os ingleses fossem parte da humanidade; e os nossos *Xavante* acreditavam que o seu território tribal está situado bem no centro do mundo. É comum assim a crença no povo eleito, predestinado por seres sobrenaturais para ser superior aos demais. Tais crenças contêm o germe do racismo, da intolerância, e frequentemente, são utilizadas para justificar a violência praticada contra os outros (Laraia, 1999, p. 75).

Comportamentos etnocêntricos resultam também em apreciações negativas dos padrões culturais de povos diferentes. Práticas de outros sistemas culturais são catalogados como absurdas, deprimentes e imorais.

[...] cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. Este é o único procedimento que prepara o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo novo do porvir (Laraia, 1999, p. 105).

3.3 Os Indígenas Brasileiros e a Educação Infantil

A noção de problema indígena opera como uma verdadeira ferramenta tanto para a educação infantil quanto para o processo de conhecimento, que aponta ao mesmo tempo em que explica. Traz consigo não só um diagnóstico, mas uma força de persuasão, que serve igualmente para mobilizar forças e esperanças sociais no sentido de priorizar ou seguir certas linhas de ação.

Para que se possa compreendê-la e utilizá-la, sem, no entanto, ficar prisioneiro dela, é preciso fazer um exercício crítico, dialogando com Darcy Ribeiro, que se não foi o primeiro nem o único a defini-la, com certeza foi quem lhe deu mais consistência e a difundiu mais amplamente em seus livros, palestras e entrevistas: "O problema indígena não pode ser compreendido fora dos quadros da sociedade brasileira, mesmo porque só existe onde e quando índio e não-índio entram em contato. É, pois um problema de interação entre etnias tribais e a sociedade nacional" (Ribeiro, 1970, p. 193).

A miscigenação, no caso, do indígena brasileiro, foi fruto primeiro de alianças entre portugueses e índios, no período que antecedeu a colonização propriamente dita (1500-1549), acrescida mais tarde de uniões fruto da violência. Foi corrente também, a partir do século XVII, o casamento, sugerido pelos senhores de escravos, entre escravos negros e índios das aldeias, no intuito de atrair os índios fora das aldeias em que haviam sido estabelecidos após terem sido "descidos" dos sertões (Cunha, 1986, p. 114).

Segundo Gallois (2023), territorialidade é uma abordagem que não só permite recuperar e valorizar a história da ocupação de uma terra por um grupo indígena, como também propicia uma melhor compreensão dos elementos culturais em jogo nas experiências de ocupação e gestão territorial indígenas. Território não é apenas anterior à terra e terra não é tão somente uma parte de um território. São duas noções absolutamente distintas como expuseram vários estudos antropológicos.

Ainda segundo Gallois (2023), não é da natureza das sociedades indígenas estabelecerem limites territoriais precisos para o exercício de sua sociabilidade. Tal necessidade advém exclusivamente da situação colonial a que essas sociedades são submetidas. A não equivalência entre terra e território representando, enfim, a principal contribuição da antropologia, que postula há tanto tempo a não uniformidade no tratamento da "Terra Indígena".

A necessidade de estudos "caso a caso" é papel da existência de diferentes lógicas espaciais indígenas e, portanto, de diferentes formas indígenas de organização territorial. É nesse sentido que o território de um grupo pode ser pensado como um substrato de sua cultura, portanto não se deve enxergar o indígena de forma estereotipada como ainda se faz em grande parte das salas de aula da educação infantil, notadamente ao comemorar a data festiva do "Dia do Índio".

Grupo étnico seria, então, aquele que compartilharia valores, formas e expressões culturais. Especialmente significativa seria a existência de uma língua ao mesmo tempo exclusiva e usada por todo o grupo [...] se, para identificarmos um grupo étnico, recorrêssemos aos traços culturais que ele exhibe – língua, religião, técnicas, etc. –, nem sequer poderíamos afirmar que um povo qualquer é o mesmo grupo que seus antepassados [...] a língua que hoje falamos diverge significativamente da que falavam nossos antepassados (Cunha, 1986, p. 115).

Grupos indígenas do Brasil, sobretudo, os de contato mais antigo com a população neobrasileira, foram induzidos a falar línguas novas.

A interferência nas culturas tradicionais atingiu também a religião, os costumes matrimoniais, a organização política, a tecnologia, os hábitos alimentares, estes já afetados pelo depauperamento dos territórios de caça e pesca. A resistência indígena a essa interferência manifestou-se no apego a alguns traços culturais que, enfatizados, preservavam a identidade do grupo. Esse é um processo recorrente na afirmação étnica: a seleção de alguns símbolos que garantem, diante das perdas culturais, a continuidade e a singularidade do grupo (Cunha, 1986, p. 116).

Grupos étnicos distinguem-se de outros grupos uma vez que se entendem a si mesmos e são percebidos pelos outros como contínuos ao longo da história, provindos de uma mesma ascendência.

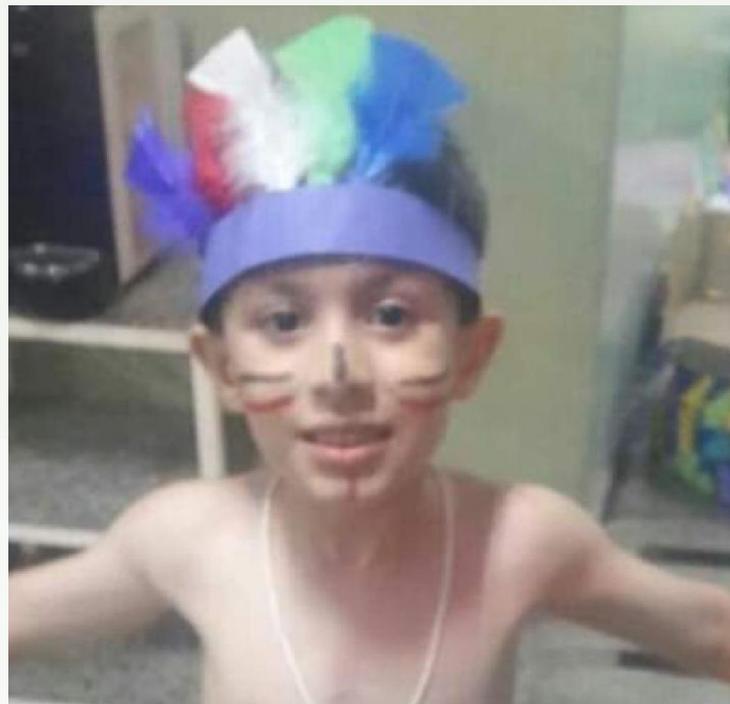
Entendem-se também a si mesmos como portadores de uma cultura e de tradições que os distinguem de outros. Origem e tradições são, portanto, o modo como se concebem os grupos: em relação ao único critério de identidade étnica, o de serem ou não identificados a se identificarem como tais, origem e tradições são, porém, elaborações ideológicas, que podem ser verdadeiras ou falsas, sem que com isso se altere o fundamento da identidade étnica (Cunha, 1986, p. 117).

Figura 3 - Crianças de 4 anos da Educação Infantil



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 4 - Criança de 5 anos da Educação Infantil



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 5 - Crianças de 2 e 5 anos da Educação Infantil



Fonte: arquivo pessoal.

Nas Figuras 3, 4 e 5, é possível observar como ainda a grande maioria das escolas de educação infantil trabalha a temática indígena com as crianças: vestindo de forma estereotipada, como se o indígena fosse apenas adereços e fantasias, retratando-os de forma inferiorizada ao homem branco, sem levar em conta seus costumes e culturas e sua imensa diversidade, pois, no Brasil, existem vários povos indígenas, como também vários tipos de costumes e culturas correspondentes.

É necessário desenvolver atividades que proporcionem experiências de cunho cultural que possibilitem às crianças não só conhecerem algumas especificidades dos povos indígenas, como também experimentarem e brincarem sem ser de forma repetida e estereotipada como se pode visualizar nas imagens.

Desinformação, os equívocos e os pré-conceitos que motivam a violência cultural contra os povos indígenas resultam das ideias eurocêntricas de 'civilização', do etnocentrismo cultural e da

concepção evolucionista da História, em que, no presente, os indígenas são classificados como ‘primitivos’ possuidores de expressões culturais exóticas ou folclóricas ainda preservadas, mas que determinadas a serem engolidas pelo “progresso” da nossa sociedade capitalista (Silva, 2011, p. 2).

Bergamaschi e Gomes (2012) dizem que para falar de educação é sempre importante lembrar que ela é um processo amplo, contínuo, que acontece ao longo da vida de cada pessoa e não se restringe às experiências de escolarização. A escola é uma instituição que adquiriu grande relevância na modernidade em sociedade ocidentais, e nelas se consagrou como espaço central de socialização da pessoa, bem como de aquisição de conhecimentos tidos como relevantes para a inserção do sujeito no mundo de trabalho. A escola não produz e socializa saberes, ela reproduz experiências cotidianas que vão se integrando em uma lógica de sociedade e, ao mesmo tempo, vão produzindo o lugar social que se pode/deve ocupar.

Preto (2017) fala que datas comemorativas como o “Dia do Índio” integram o currículo escolar de diversas escolas brasileiras, porém precisam ser contextualizadas de maneira a mostrar a realidade desses povos.

Precisamos ter o máximo de cuidado ao trabalharmos a temática indígena, para que ‘A escola não passe aos seus estudantes uma imagem de um sujeito folclórico, representado pela alegria das danças e a ingenuidade do povo’ (Vieira, 2008, p. 70).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os indígenas brasileiros não são todos iguais. Ao contrário, existe uma incrível variedade de tradições, idiomas, manifestações artísticas e modos de vida. A maioria das nações indígenas brasileiras mantém contato com os homens brancos, mas existem exceções.

Com foco no componente visual percebe-se que as aulas da educação infantil, em grande parte, ainda apresentam o indígena como personagem, perpetuando uma visão estereotipada nos alunos. Se para valorizar é preciso conhecer, é necessário que no ambiente escolar, ao estudar a temática indígena, as crianças tenham contato com seus costumes e cultura; como seus alimentos, seus hábitos do dia a dia, sua vida familiar, suas crenças e uma infinidade de conhecimentos que representam um

pouco do seu povo. É preciso que essa visão folclórica do indígena seja esquecida, pois o indígena não é personagem para se fantasiar.

Assim como ainda existem poucas comunidades indígenas vivendo isoladas, também existem famílias indígenas vivendo em contato com não indígenas e sua existência deve ser reconhecida.

Se existem "pinturas corporais", "cocares" e outros, estes são usados em rituais e em momentos pontuais e não mais no dia a dia do indígena como aquele indígena encontrado no Brasil no século XVI.

A educação é um organismo vivo que a cada dia surge novas transformações pautadas em estudos, análises e vivências de norte a sul, leste a oeste, onde hoje não se discute mais apenas igualdade na educação e na sociedade, mas sim equidade; e quando se estuda e pesquisa acerca do assunto, consegue-se compreender a real importância dessa discussão.

É de extrema importância ampliar os estudos acerca deste tema para que com isso, além de conhecer e compreender, se possa construir uma nova representação indígena na educação infantil com a real desconstrução dessa visão estereotipada, rompendo preconceitos.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, M. A.; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 53-69, Jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/291672380>. Acesso em: 3 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. Traduzido por Ângela S. M. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2006.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil**: mito, história, etnicidade. São Paulo: Brasiliense; EdUSP, 1986.

GALLOIS, Dominique Tilkin. **Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades?** 2004. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org>. Acesso em: 3 dez. 2024.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JODELET, Denise. La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. *In*: MOSCOVICI, S. (org.). **Psicología social**. Barcelona: Paídos, 1985, p. 469-494.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 12. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

MEIRA, Márcio. **Fundação Nacional do Índio**. Disponível em: <http://www.funai.gov.br>. Acesso em: 3 nov. 2024.

PESAVENTO, Sandra J. Mudanças epistemológicas: a entrada em cena de um novo olhar. *In*: PESAVENTO, Sandra J. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PRETO, F. F. **Formação de professores, interculturalidade e educação indígena**: contribuições descoloniais no espaço da escola regular. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Sall, Canoas, Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: <https://svr-net20.unilasalle.edu.br/handle/11690/815>. Acesso em: 3 nov. 2024.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**. Petrópolis: Vozes, 1970.

RIBEIRO, Raquel Ditz. Publicidade e representações sociais no contexto da midiaticização. **RuMoRes**, [S. l.], v. 2, n. 4, 2009. Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org>. Acesso em: 3 nov. 2024.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TEMER, Ana Carolina R. Pessoa; NERY, Vanda Cunha Albieri. **Para entender as teorias da comunicação**. Uberlândia: Aspectus, 2004.

VIEIRA, J. J. Jogo de mulher e jogo pra valer: revisitando as representações sociais discentes sobre uma velha dicotomia. *In*: ROMERO, E.; Pereira, E. G. B. (orgs). **Universo do corpo**: masculinidades e feminilidades. Rio de Janeiro: Shape, 2008. p. 255-66.

WOLF, Mauro. **Teorias da comunicação**. 5. ed. Lisboa: Presença, 1999.

TEXTO 3

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROFESSOR E ESCOLA CONSTRUINDO NOVAS APRENDIZAGENS

MAXCELAINE DE SOUZA RODRIGUES MOURA⁶

ÉRICA SANDOVAL GARCÊZ⁷

RESUMO

Este estudo abordou a temática da educação inclusiva, focando no papel do professor e da escola na construção de novas aprendizagens para alunos com necessidades educacionais especiais. O objetivo central foi analisar como as práticas pedagógicas e a formação docente podem ser adaptadas para promover um ambiente escolar inclusivo, capaz de atender à diversidade. A metodologia utilizada foi uma revisão de literatura, com abordagem qualitativa, que permitiu a análise crítica de estudos publicados nos últimos dez anos sobre o tema. As fontes foram consultadas em bases de dados acadêmicas como SciELO e Capes, utilizando palavras-chave relacionadas à educação inclusiva, práticas pedagógicas e formação de professores. Os resultados evidenciam que, apesar dos avanços nas políticas públicas voltadas para a inclusão, ainda há muitos desafios a serem superados, especialmente no que diz respeito à formação inicial e continuada dos professores. A resistência às mudanças pedagógicas, a falta de recursos adequados e a necessidade de gestão escolar mais democrática foram apontados como obstáculos importantes para a implementação da inclusão. Conclui-se que, para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva, é fundamental investir na capacitação dos professores e no desenvolvimento de metodologias que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos. Além disso, o fortalecimento de políticas públicas e o envolvimento ativo da comunidade escolar são essenciais para promover um ambiente educacional inclusivo e equitativo.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Práticas pedagógicas. Formação de professores. Inclusão escolar. Aprendizagem.

⁶Concluinte do Curso de Pedagogia – UniAraguaia.

⁷Professora orientadora. Mestra em Educação – Universidade Federal de Goiás. Pós-graduação em Psicopedagogia. Pós-graduação em Neuropedagogia. Pós-graduação em Gestão e Docência do Ensino Superior. Graduada em Pedagogia – Faculdades Estácio de Sá.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas públicas representa um dos grandes desafios da educação contemporânea. O tema deste trabalho surgiu a partir da experiência profissional em uma instituição educacional que atende a essa demanda e proporcionou um olhar mais atento sobre as complexidades e as nuances desse contexto.

Os desafios que os educadores enfrentam são grandes, professores sem ajuda pedagógica, sem curso de capacitação, muitas cobranças, o dia a dia de várias crianças dentro da instituição escolar, tudo é, na verdade, apenas para elas interagirem com outras crianças. Uma vez que muitos de seus genitores não conhecem o direito de seus filhos e, assim, essas crianças e adolescentes ficam na instituição como se estivessem em um centro de educação infantil, somente ao olhar de um cuidador. Muitos desses cuidadores não têm nenhum curso de capacitação para estarem ajudando crianças e adolescentes.

O encontro diário com a diversidade de habilidades e limitações dos alunos exige não apenas uma formação sólida por parte dos educadores, mas também uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas adotadas.

O acesso à educação e o direito à aprendizagem são assegurados constitucionalmente a todos os indivíduos como uma responsabilidade do Estado. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), garante às pessoas com deficiência um sistema educacional inclusivo que atenda às suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), estabelecida em 2008, define a educação especial como uma modalidade voltada para Pessoas com Deficiência (PcD), pessoas com Transtorno do Espectro Autista e indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação. Esse modelo de ensino tem como objetivo oferecer recursos e serviços que garantam uma educação igualitária e inclusiva, por meio do desenvolvimento de tecnologias assistivas, serviços de apoio especializado e materiais didáticos adaptados às necessidades dos alunos. A educação especial deve ser, preferencialmente, oferecida em escolas regulares inclusivas e, quando isso não for

possível, em classes ou escolas especializadas (Brasil, 2001).

A PNEE destaca o papel da escola em superar a exclusão, promovendo mudanças na estrutura das instituições e das classes especiais com o objetivo de criar métodos educacionais inclusivos, focados no acesso, na participação e na aprendizagem dos alunos. A política exige que o sistema educacional seja organizado de modo a atender a todos os alunos, sem distinções em relação às suas deficiências.

Desde a educação infantil até os níveis mais avançados, a transversalidade da educação especial é garantida pela PNEE, que considera o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como uma complementação ao ensino regular (Lacerda, 2020).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), regulamentado pelo Decreto nº 7611 de 2011, surgiu para atender de forma particular os estudantes com necessidades educacionais especiais. O AEE é responsável por planejar, elaborar e executar recursos pedagógicos e de acessibilidade, eliminando barreiras à plena participação dos alunos. Sua função é identificar, desenvolver e organizar materiais pedagógicos acessíveis, levando em conta as especificidades de cada aluno (Seabra Jr.; Lacerda, 2018).

Os serviços e recursos da educação especial incluem condições de acesso ao currículo, promoção da acessibilidade a espaços e materiais didáticos, sistemas de comunicação e outras atividades escolares, sendo oferecidos nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF). As aulas ocorrem uma ou duas vezes por semana, geralmente em turno extra, para garantir a participação de alunos que precisam de acompanhamento.

Contudo, o AEE não se limita à sala de recursos, ele abrange todas as estratégias necessárias para proporcionar a aprendizagem inclusiva dos alunos com necessidades especiais, complementando sua formação e promovendo sua autonomia (Bimbati, 2020).

Nos últimos anos, observa-se uma crescente mobilização nas escolas brasileiras em prol de uma educação inclusiva, que busca ampliar o acesso das pessoas com necessidades especiais ao ensino regular. Apesar desse movimento, a implementação da educação inclusiva ainda enfrenta diversos desafios

(Rosin-Pinola; Del Prete, 2014; Dias; Rosa; Andrade, 2015).

Os professores desempenham um papel crucial como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem para os alunos com necessidades especiais, exigindo a construção de novas abordagens pedagógicas (Rocha, 2017).

Nesse contexto, a formação contínua e especializada dos professores em educação inclusiva é fundamental, dado o aumento da demanda por inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. A falta de formação adequada muitas vezes impede os profissionais de fornecerem uma educação verdadeiramente inclusiva.

A formação continuada deve capacitar os professores para adaptar suas práticas pedagógicas de forma a promover o desenvolvimento de todos os alunos, com ou sem necessidades especiais (Silva, 2015; Oliveira; Araújo; Silva, 2019).

O ensino exige que os professores reflitam constantemente sobre as melhores estratégias pedagógicas. Para isso, é necessário um aprimoramento contínuo, com formação inicial e continuada baseada em princípios e legislações que atendam à diversidade dos alunos. Essa formação deve também promover um espaço de troca de experiências entre os docentes, possibilitando a criação de estratégias pedagógicas mais eficazes (Martins; Andrade, 2016).

As crianças, ao interagir com seus pares, começam a desenvolver sua identidade e a reconhecer o outro. Na escola, elas aprendem a valorizar as diferenças e a respeitar a diversidade. Diferente dos adultos, as crianças tendem a ser mais empáticas, acolhendo e reconhecendo as necessidades de seus colegas (Abreu, 2016).

Tanto a família quanto a escola desempenham papéis fundamentais no desenvolvimento dos indivíduos. A família é o núcleo social e afetivo primário, ao passo que a escola expande esse desenvolvimento, fornecendo o ambiente para que os alunos adquiram competências e habilidades. A parceria entre família e escola é essencial para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos e obter resultados melhores em sua formação (Silva, 2015).

O envolvimento da família é crucial para a inclusão educacional, especialmente quando há uma comunicação eficaz entre a escola e os pais. O

sistema educacional deve trabalhar junto com as famílias para adaptar currículos e garantir o sucesso educacional das crianças com necessidades especiais (Santos, 2015; Saccol; Vianna; Pavão, 2021).

Dada a relevância deste tema para a sociedade, torna-se necessário um estudo aprofundado. O objetivo central é analisar o papel do professor e da escola na construção de novas aprendizagens no contexto da educação inclusiva.

Busca-se compreender como a formação docente e as práticas pedagógicas podem ser adaptadas para promover um ambiente escolar inclusivo, além de identificar os desafios enfrentados pelos professores e as estratégias adotadas para garantir a participação efetiva e o desenvolvimento de todos os alunos, com ou sem necessidades educacionais especiais.

2 METODOLOGIA

A metodologia deste estudo baseou-se em uma revisão de literatura, com o objetivo de analisar o papel do professor e da escola na construção de novas aprendizagens no contexto da educação inclusiva. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, cujo foco está na análise crítica e interpretativa dos dados obtidos em publicações científicas. Esse tipo de pesquisa permitiu explorar as contribuições teóricas e práticas que sustentam o desenvolvimento da educação inclusiva no Brasil, fundamentando-se em autores da área.

A coleta de dados foi realizada em bases de dados acadêmicos reconhecidos, como SciELO, Google Scholar, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e BVS, utilizando as palavras-chave: "educação inclusiva", "práticas pedagógicas", "formação de professores", "inclusão escolar" e "aprendizagem". A pesquisa abrangeu publicações dos últimos dez anos (2013-2023), com o objetivo de garantir a relevância e atualidade dos estudos analisados.

Os critérios de inclusão consideraram artigos e livros publicados em português, com foco em práticas pedagógicas inclusivas, formação docente para a inclusão e estratégias adotadas em escolas brasileiras para promover a educação inclusiva. Os critérios de exclusão envolveram estudos que não abordavam diretamente o contexto educacional brasileiro ou que não tratavam da relação entre

professores, escola e a construção de novas aprendizagens inclusivas.

Para a análise dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2016), que permite organizar, categorizar e interpretar as informações de maneira sistemática. A análise foi estruturada valendo-se de categorias temáticas que emergiram das leituras dos textos, como "a educação inclusiva no contexto escolar", "o papel do professor na educação inclusiva", "gestão escolar e inclusão", "formação continuada: um caminho para a inclusão", "comparativo entre os autores" e "desafios para o futuro".

Assim, a metodologia desta revisão bibliográfica pretendeu proporcionar uma visão ampla sobre os desafios e as possibilidades da educação inclusiva no Brasil, com foco no papel essencial dos professores e das escolas nesse processo de construção de novas aprendizagens.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados levantados durante este estudo evidencia uma série de desafios e possibilidades na implementação da educação inclusiva no Brasil. A construção de práticas pedagógicas inclusivas, que respeitem as diferenças e promovam o desenvolvimento de todos os alunos, demanda a superação de diversos obstáculos, tanto estruturais quanto culturais, no ambiente escolar. A seguir, apresentam-se os principais pontos abordados pelos autores selecionados e um comparativo de suas contribuições.

3.1 A Educação Inclusiva no Contexto Escolar

A inclusão escolar é um processo amplamente discutido nos estudos analisados. Segundo Guimarães (2022), a inclusão educacional enfrenta resistências históricas, em razão da tradição segregacionista que isolava alunos com necessidades especiais em escolas ou classes separadas.

A autora (Guimarães, 2022) destaca que a mudança para o paradigma da inclusão requer transformações não apenas na estrutura física das escolas, mas também nas mentalidades dos gestores, professores e alunos.

Isso reflete a necessidade de superar antigas práticas pedagógicas, o que se alinha com o que Papa, Viéguas e Zamor (2015) mencionam sobre a inclusão ser uma questão complexa, que exige uma revisão profunda das práticas de gestão e ensino.

De acordo com Oliveira, Araújo e Silva (2019), a resistência à inclusão muitas vezes está relacionada à falta de preparo dos professores, que, diante das novas demandas, se sentem inseguros para trabalhar com metodologias adaptadas e para atender às necessidades de todos os alunos (Oliveira; Araújo; Silva, 2019).

Rocha (2017) também aborda esse ponto ao afirmar que os professores, muitas vezes, se mostram reticentes em adotar novas abordagens inclusivas, o que gera um ambiente de instabilidade e insegurança. Para superar essa resistência, é fundamental que os profissionais da educação recebam formação continuada, algo que tanto Oliveira, Araújo e Silva (2019) quanto Guedes (2015) consideram essencial para o sucesso da inclusão escolar.

3.2 O Papel do Professor na Educação Inclusiva

O papel do professor na implementação de práticas inclusivas é outro ponto de destaque nos estudos. Oliveira, Araújo e Silva (2019) ressaltam que o professor é um agente fundamental no processo de inclusão, pois é ele quem adapta o currículo e promove a participação efetiva de todos os alunos no processo de ensino aprendizagem.

Rocha (2017) complementa essa visão, afirmando que os professores precisam desenvolver novas habilidades e posturas para lidar com a diversidade em sala de aula.

No entanto, como apontam Tributino e Ferreira (2017), esse processo de adaptação nem sempre é simples. Eles discutem que as escolas precisam fornecer recursos e apoio para que os professores possam desenvolver práticas inclusivas de maneira eficaz. Para que o professor consiga cumprir seu papel de facilitador, é necessário que ele tenha acesso a uma formação que contemple não apenas a teoria, mas também a prática de inclusão no cotidiano escolar, como defendem Poker, Martins e Giroto (2016).

Esses autores argumentam que a formação de professores deve ser

estruturada de modo a prepará-los para enfrentar os desafios específicos da inclusão, garantindo que tenham as competências necessárias para criar um ambiente de aprendizagem acessível a todos.

3.3 Gestão Escolar e Inclusão

Outro fator relevante para a implementação da inclusão educacional é a gestão escolar. Barros, Conceição e Santos (2024) exploram o papel da gestão democrática na construção de uma escola inclusiva, destacando a importância da participação de toda a comunidade escolar nesse processo. Segundo os autores, a inclusão apenas será efetiva se a escola, em sua totalidade, estiver comprometida com a criação de um ambiente que promova o acesso igualitário e a permanência de todos os alunos.

Nesse sentido, Guimarães (2022) acrescenta que a inclusão exige que a escola adote uma abordagem pedagógica flexível, capaz de atender às necessidades individuais dos alunos. Isso implica não apenas a adaptação do currículo, mas também o desenvolvimento de metodologias que favoreçam a acessibilidade e a inclusão social. A escola, portanto, deve ser vista como um espaço de transformação, onde todos, independentemente de suas condições, tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver.

3.4 Formação Continuada: um caminho para a inclusão

A formação continuada dos professores é uma necessidade amplamente discutida pelos autores analisados. Poker, Martins e Giroto (2016) afirmam que a formação docente é um dos principais desafios da inclusão, pois muitos cursos de Pedagogia ainda não estão plenamente adaptados às exigências da educação inclusiva. Os autores defendem que a formação inicial dos professores deve ser repensada para que contemple o ensino para a diversidade, com ênfase nas necessidades educacionais especiais.

Rocha (2017) reforça essa perspectiva ao apontar que a formação continuada é um caminho essencial para garantir que os professores desenvolvam as habilidades

necessárias para trabalhar com a inclusão. Além disso, Oliveira, Araújo e Silva (2019) destacam que a formação dos professores precisa ir além do conhecimento técnico, promovendo também uma mudança de atitude em relação à diversidade. Para eles, o verdadeiro sucesso da inclusão depende de um compromisso contínuo com a aprendizagem e o aperfeiçoamento profissional.

3.5 Comparativo entre os Autores

Embora todos os autores concordem com a importância da educação inclusiva, há diferenças na ênfase que cada um dá aos fatores que dificultam ou facilitam esse processo. Guimarães (2022) e Barros, Conceição e Santos (2024) enfatizam a necessidade de uma mudança institucional mais ampla, que envolva a gestão escolar e a comunidade educativa como um todo.

Na gestão escolar, esses autores argumentam que a mudança para uma educação inclusiva deve ser institucional e envolver todos os níveis da gestão escolar. Eles destacam a importância de políticas públicas que promovam a inclusão, envolvendo não apenas os educadores, mas também a comunidade escolar e a sociedade em geral.

Na integração da comunidade, a participação da comunidade educativa é vista como fundamental para criar um ambiente inclusivo, onde todos os membros se sintam responsáveis e engajados no processo.

Já Oliveira, Araújo e Silva (2019) e Rocha (2017) focam mais no papel do professor e na necessidade de formação continuada. Em contraste, esses autores concentram-se no papel do professor como agente central na implementação da educação inclusiva. Eles argumentam que a formação continuada é essencial para que os educadores possam atender às necessidades de todos os alunos, especialmente aqueles com deficiência ou dificuldade de aprendizagem.

No desenvolvimento profissional, a ênfase está na capacitação dos professores para que possam desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas às diversas realidades dos alunos.

Por outro lado, Guedes (2015) e Tributino e Ferreira (2017) apontam para a importância de fornecer recursos adequados, tanto em termos de infraestrutura

quanto de apoio pedagógico, para que a inclusão seja efetiva.

Esse apoio precisa ser sustentado por políticas públicas eficazes, como defendem Papa, Viégas e Zamor (2015), que veem a inclusão como um processo de mudança cultural e estrutural em toda a sociedade.

Guedes (2015) argumenta que a infraestrutura das escolas deve ser adaptada para atender às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência. Além da infraestrutura, ele destaca a importância de recursos pedagógicos, como tecnologia assistivas e materiais adaptados, que podem facilitar a aprendizagem e a participação dos alunos.

Tributino e Ferreira (2017) complementam a visão de Guedes (2015), ressaltando que a inclusão efetiva requer não apenas infraestrutura, mas também condições adequadas de ensino, como a formação de equipes multidisciplinares que ofereçam suportes a alunos com necessidades especiais.

A presença de profissionais capacitados, como psicopedagogo e terapeutas, é essencial para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo.

Papa, Viégas e Zamor (2015) defendem que a inclusão não é apenas uma questão de adaptação física, mas um processo que envolve mudanças culturais profundas da sociedade. Para eles, as políticas públicas devem promover uma cultura de inclusão que vá além da escola, impactando a comunidade como um todo. Eles enfatizam a necessidade de políticas integradas que garantam recursos, formação e suporte contínuo para a inclusão, abordando questões sociais, econômicas e educacionais de forma holística.

3.6 Desafios para o Futuro

Os desafios para a implementação da educação inclusiva no Brasil são muitos. A falta de recursos, a resistência dos profissionais da educação e as limitações da formação inicial são obstáculos significativos. No entanto, como mostram os autores analisados, há também uma grande oportunidade de transformação.

A inclusão educacional não apenas beneficia os alunos com necessidades especiais, mas toda a comunidade escolar, promovendo uma cultura de respeito às

diferenças e de cooperação.

Para que a inclusão seja uma realidade, é fundamental que as escolas adotem práticas pedagógicas flexíveis, que os professores recebam formação continuada e que as políticas públicas de apoio sejam fortalecidas. Dessa forma, será possível construir um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, em que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

A capacitação dos professores é um elemento fundamental para a implementação eficaz da educação inclusiva. Os cursos devem insistir no desenvolvimento de competências específicas relacionadas à inclusão, como a identificação de necessidades especiais, a adaptação de currículos e a utilização de metodologias diferenciadas.

É fundamental que os cursos promovam a sensibilização dos professores em relação às questões de diversidade, preconceitos e estigmas que podem afetar alunos com necessidades especiais, devem oferecer estratégias práticas e ferramentas que os professores possam aplicar em sala de aula, como o uso de tecnologias assistivas, atividades colaborativas e abordagens diferenciadas de ensino.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou que a implementação da educação inclusiva nas escolas brasileiras ainda enfrenta diversos desafios, mas também oferece inúmeras oportunidades para a transformação do sistema educacional. A inclusão requer não apenas adaptações físicas e estruturais nas escolas, mas, acima de tudo, uma mudança de mentalidade entre os profissionais da educação e a sociedade em geral.

É fundamental que educadores e gestores compreendam a importância da diversidade e do respeito às diferenças, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor.

O papel dos professores, que devem atuar como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem para todos os alunos, é central para o sucesso da inclusão. Para tanto, a formação inicial e continuada desses profissionais deve ser prioritária, garantindo que eles desenvolvam as competências e habilidades

necessárias para lidar com a diversidade em sala de aula.

A gestão escolar, por sua vez, precisa adotar práticas democráticas e inclusivas, envolvendo toda a comunidade escolar no processo. A criação de um ambiente escolar que valorize as diferenças e promova a participação de todos os alunos é fundamental para que a inclusão se concretize de forma efetiva.

Por fim, este estudo reforça a importância de políticas públicas sólidas que apoiem as escolas e os professores na implementação da educação inclusiva. Somente com o fortalecimento dessas políticas e com o compromisso contínuo dos profissionais da educação será possível construir um sistema educacional que ofereça as mesmas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem para todos os alunos, independentemente de suas condições.

A inclusão, portanto, deve ser vista como uma prioridade na busca por uma educação mais equitativa e transformadora. Essa transformação não apenas beneficia os alunos com necessidades especiais, mas enriquece toda a comunidade escolar, promovendo um ambiente mais justo, respeitoso e colaborativo. Com a dedicação e o esforço conjunto de todos os envolvidos, é possível avançar em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

ABREU, N. D. V. **Sobre a importância das interações no desenvolvimento das crianças pequenas**. 2016. Monografia (Especialização em Educação Infantil: Perspectivas de trabalho em Creches e Pré-escolas) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/30640/30640.PDF>. Acesso em: 15 out. 2024.

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

BIMBATI, A. P. O que é (e não é) o AEE? **Revista Nova Escola**, 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19688/o-que-e-e-naoe-o-ae>. Acesso em: 11 out. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 out. 2024.

CARDOSO, Maria José Pires Barros; RAMOS, Melcka Yulle Conceição; PEREIRA, Ivaldina Santos. Gestão democrática: a construção de uma escola inclusiva. **Interritórios, Revista de Educação**, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, v. 10, n. 19, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.259327>. Acesso em: 16 out. 2024.

DIAS, M. Á. L.; ROSA, S. C.; ANDRADE, P. F. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. **Psicologia USP I**, v. 26, n. 3. pp. 453-463, 2015. Disponível em: www.scielo.br/psusp. Acesso em: 11 out. 2024.

GUEDES, Claudio Pereira. **Construindo educação na perspectiva da educação inclusiva**. 2015. Monografia (Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED/IP) – Unibersidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15091/1/2015_ClaudioPereiraGuedes_tcc.pdf. Acesso em: 13 out. 2024.

GUIMARÃES, Thaliane Cristina Alves. **Educação inclusiva e os desafios da escola**. 2022. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/5047/1/NC%20Monografia%20Thaliane%20Cristina%20Alves%20Guimara%CC%83es.pdf>. Acesso em: 12 out. 2024.

LACERDA, L. Política Nacional de Educação Especial de 2008 e 2020. **Revista Luna ABA Intervenção e Pesquisa em Educação e Comportamento**, 2020. Disponível em: https://multimedia.gazetadopovo.com.br/media/docs/1607097473_comparacaopnees.pdf. Acesso em: 13 out. 2024.

MARTINS, C. A. F.; ANDRADE, L. B. P. A importância da formação continuada do professor para a inclusão da criança com deficiência na educação infantil. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 2., 2016. **Anais [...]**. Franca: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2016. Disponível em: https://www.franca.unesp.br/Home/Pos_graduacao/-planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/iisippedes2016/artigo_sippedes-clarissa.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

OLIVEIRA, F. R.; ARAÚJO, M. D. B.; SILVA, J. L. B. O papel do professor na educação inclusiva. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019. **Anais** [...]. Fortaleza, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA10_ID9047_28092019222226.pdf. Acesso em: 14 out. 2024.

PAPA, Fernanda; VIÉGAS, Silvia A. G.; ZAMOR, Anderson V. Inclusão: uma mudança no olhar da comunidade escolar para a construção de uma escola melhor inclusiva. **Boas Práticas na Perspectiva da Educação Especial Inclusiva**, v. I, 2015. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/BoasPraticas/INCLMUDANCAOLHARC OMUNESCOLARCONSTRESCOLAMELHORINCLUSIVA.pdf. Acesso em: 16 out. 2024.

POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca (orgs.). **Educação inclusiva**: em foco a formação de professores. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/educacao_inclusiva_ebook.pdf. Acesso em: 16 out. 2024.

ROCHA, A. B. O. O papel do professor na educação inclusiva. **Ensaios Pedagógicos**, v. 7, n. 2, jul./dez., 2017. Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n14/n14-artigo1-O-PAPEL-DO-PROFESSOR-NA-EDUCACAO-INCLUSIVA.pdf>. Acesso em: 14 out. 2024.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETE Z. A. P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 3, p. 341-356, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/qX5fThgBxB86THg6y8rg6LS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2024.

SACCOL, L. R. I.; VIANNA, C. PAVÃO, S. M. O. Negligência familiar: implicações na aprendizagem escolar de estudantes com deficiência visual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 27, n. 14, p. 183-196, jan./dez., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/dGTDDgBCC4wjyq4nrNYQWFp/#:~:text=Como%20resultado%2C%20a%20neglig%C3%AAncia%20familiar,os%20estudantes%20com%20defici%C3%AAncia%20visual>. Acesso em: 16 out. 2024.

SANTOS, V. C. R. **Família**: uma aliada na educação inclusiva? 2015. Monografia (Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15493/1/2015_ValkiriaCordeiroDaRochaSantos_tcc.pdf. Acesso em: 16 out. 2024.

SEABRA JUNIOR, M. O.; LACERDA, L. C. Z. Atendimento educacional especializado: planejamento e uso do recurso pedagógico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NFhMmqS9SkJV7CN6vkMfNFJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2024.

SILVA, T. V. Inclusão escolar: relação família-escola. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015. **Anais** [...]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16662_8048.pdf. Acesso em: 14 out. 2024.

TRIBUTINO, Lucimar; FERREIRA, Marquiz Gomes. **Educação inclusiva: professor e escola construindo novas aprendizagens**. Artigo Científico (Curso de Pedagogia) – Faculdade da Cidade de Maceió, Maceió, 2017. Disponível em: https://www.facima.edu.br/aluno/arquivos/tcc/tcc_lucimar_marquiz.pdf. Acesso em: 16 out. 2024.

TEXTO 4

TRANSFORMANDO VIDAS: A IMPORTÂNCIA DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E DA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL (EAN)

SHIRLY CRISTINA PINHEIRO LEITE CARDOSO⁸

ALINE HELENA DA SILVA CRUZ⁹

RESUMO

A Lei nº 13.666/2018, que incorpora a educação alimentar e nutricional nos currículos escolares, assim como o Programa Nacional de Alimentação Escolar apresentam-se como marcos na promoção de hábitos alimentares saudáveis entre os estudantes. Com base neles, diversas medidas e políticas públicas estão sendo desenvolvidas para promover um ambiente de bem-estar alimentar. Diante disso, o presente estudo teve como objetivo investigar a importância da alimentação saudável e a promoção da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no ambiente escolar. Dessa forma, a pesquisa baseou-se em uma revisão bibliográfica sobre os conceitos de Educação Alimentar e Nutricional, assim como uma análise das Leis e Diretrizes que envolvem os programas de EAN desenvolvidos nas escolas brasileiras. Entre as práticas pedagógicas voltadas para a melhoria do conhecimento sobre nutrição e comportamentos alimentares nas escolas estão a utilização de jogos educativos, murais, hortas escolares e modelagem na aceitação dos alimentos. Uma abordagem integrada e contínua na promoção de hábitos alimentares saudáveis nas instituições de ensino é fundamental. Por fim, concluiu-se que, apesar das dificuldades, é possível alcançar melhorias significativas na saúde e no bem-estar dos estudantes mediante ações educativas bem planejadas e colaborativas.

Palavras-chave: Educação Alimentar. Escola. Nutrição. Lanche Escolar.

⁸Concluinte do Curso de Pedagogia – UniAraguaia.

⁹Professora orientadora. Doutora em Ciências Biológicas (concentração em Genética) – Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto/USP. Mestra em Biologia (concentração em Biologia celular e molecular) – UFG. Graduada em Ciências Biológicas – UFG.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com o artigo 25 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, alimentação e nutrição são direitos fundamentais a cada indivíduo. Desse modo, é dever do Estado e responsabilidade da sociedade garantir uma alimentação de qualidade desde a infância, buscando promover, por meio de programas e políticas públicas, o pleno acesso a recursos de provimento. A alimentação é uma necessidade básica a todo ser humano, a qual envolve aspectos de bem-estar físico, afetivos, culturais e sociais. Sendo assim, entende-se que essa prática detém um papel fundamental na vida de todos e que deve ser pensada de forma integral.

Ao voltar-se para a alimentação infantil, observa-se que o padrão familiar é o primeiro contato a influenciar os hábitos das crianças, porém, há também a intervenção das demais instâncias sociais, como a creche, a escola, entre outras. Tendo isso em vista, o Governo Federal tem desenvolvido um arcabouço legislativo e um conjunto de práticas que visam conduzir a escola como um espaço de vivências a experiência alimentar.

Desse modo, o principal projeto é o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), implantado em 1955, e voltado para assegurar a qualidade nutricional da merenda escolar. Consonante a isso, observa-se, também, a criação da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, a qual dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica. A lei determina em seu Art. 2º o emprego da alimentação saudável, a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, o direito à alimentação escolar aos alunos e o dever do Estado de garantir a manutenção de tal direito (Brasil, 2009).

Com base nas colocações apresentadas, pode-se apreender que há um esforço contínuo do Estado de assegurar que as futuras gerações desenvolvam hábitos alimentares saudáveis, assim como estejam fora do risco de insegurança alimentar. Tal preocupação se faz plausível, uma vez que a alimentação correta é fundamental para que as necessidades nutricionais do organismo sejam atendidas.

Logo, deve-se propiciar desde a infância o contato com diferentes aromas, sabores, texturas e conteúdos, para que as crianças sejam introduzidas em práticas

saudáveis desde os primeiros anos de vida. Na visão de Sá (1989), o rendimento escolar da criança está diretamente ligado à sua alimentação, já que crianças que possuem uma má nutrição não conseguem desenvolver um raciocínio lógico e cognitivo preciso para absorver os conhecimentos do dia a dia.

A partir das considerações supracitadas, traz-se como questão central da presente pesquisa a seguinte indagação: em que medida a alimentação escolar contribui no desenvolvimento e aprendizagem das crianças?

Para alcançar resultados satisfatórios com base neste questionamento, tem-se como objetivo central: compreender, a partir dos discursos e leis, como a alimentação escolar tem sido pensada no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Com o intuito de alcançar esse objetivo, foram definidos dois objetivos específicos: (i) identificar as principais leis que discutem sobre a alimentação escolar; (ii) identificar as práticas escolares que fomentam uma educação alimentar e nutricional de qualidade.

Diante do exposto, destaca-se que a relevância do presente estudo ocorre a partir da possibilidade de realizar uma reflexão sobre a relação entre a alimentação e o processo de aprendizagem dos alunos, a qual é um tema crucial e amplamente estudado na área da educação e saúde.

Desse modo, uma alimentação saudável desempenha um papel basilar no desenvolvimento cognitivo, no desempenho acadêmico e no comportamento dos estudantes e crianças.

Além disso, o tema escolhido desta pesquisa tem uma ligação muito forte com a atuação profissional da pesquisadora, uma vez que trabalha em uma instituição educacional do município de Goiânia, na qual desempenha o cargo de agente de apoio educacional e a função é manipuladora de alimentos (conhecida também como merendeira). Este trabalho, apesar de pouco valorizado, torna-se muito gratificante, pois é sabido sobre a importância de uma alimentação saudável e um preparo feito com muita dedicação e amor. E a melhor parte é quando esse trabalho está fazendo parte do desenvolvimento cognitivo de cada aluno. Ao final, ainda, escuta-se diversos elogios por parte dos estudantes e crianças dizendo “que delícia, vou querer mais”.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

2.1 Conceitos Centrais

Tendo em vista os objetivos estabelecidos no presente trabalho, buscou-se fundamentar teoricamente a partir dos conceitos de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) com base em Bandoni *et al.* (2011) e na Lei nº 13.666/2018 – Educação Alimentar e Nutricional. A seguir, estão estruturadas as seções que discorrerem sobre essas temáticas.

2.1.1 Educação Alimentar e Nutricional (EAN)

Uma alimentação saudável não pode ser caracterizada com base numa fórmula ideal e padrão para todos os indivíduos. Ao invés disso, deve levar em conta todos os aspectos psicossociais e culturais que envolvem essa atividade, já que cada sujeito possui necessidades nutricionais específicas e hábitos que provêm de seu contexto social.

Desse modo, avalia-se que a prática alimentar é algo complexo e não deve considerar apenas os nutrientes absorvidos, mas também todo o processo que os envolve. Sob essa perspectiva, avalia-se que a alimentação saudável é multifacetada, envolvendo a interação entre fatores biológicos, sociais e culturais. Assim como posto no *Guia Alimentar para a População Brasileira*, para um plano efetivo deve-se considerar a cultura alimentar, a sustentabilidade e a segurança alimentar ao promover hábitos saudáveis (Brasil, 2014).

A Educação Alimentar e Nutricional (EAN) é definida como um campo de conhecimento e prática contínua e permanente, que visa promover a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis. De acordo com o *Guia Alimentar para a População Brasileira*, a EAN deve ser contextualizada no ambiente em que os indivíduos vivem e considerar os aspectos culturais, sociais, econômicos e comportamentais que influenciam a alimentação (Brasil, 2014).

Dessa forma, a EAN é fundamental para a formação de hábitos alimentares saudáveis e deve estar presente no ambiente escolar, onde crianças e adolescentes passam grande parte do seu tempo. Tendo isso em vista, a inclusão de atividades

educativas que envolvam a prática alimentar no currículo escolar é essencial e pode promover o conhecimento sobre a importância de uma dieta equilibrada, a origem dos alimentos e o impacto da alimentação na saúde.

No Brasil, a Educação Alimentar e Nutricional passa a fazer parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a partir da Lei nº 13.666/2018 – Educação Alimentar e Nutricional, a qual objetiva promover hábitos alimentares e nutricionais nos currículos escolares. Tal decisão reflete a decisão de integrar a educação nutricional e fomentar uma cultura de saúde e bem-estar dentro e fora das escolas.

Por meio disso, diversos mecanismos voltaram-se para o desenvolvimento da EAN em escolas municipais, estaduais e institutos federais, os quais intentam educar desde cedo sobre a importância de uma dieta balanceada e formar cidadãos mais conscientes e preparados para fazer escolhas alimentares informadas ao longo da vida.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente trabalho se caracteriza como uma pesquisa de caráter qualitativo e que se fundamentou no método de abordagem de análise de conteúdo, na qual se intentou elaborar um produto com base na busca de fontes e informações documentais, como leis e diretrizes, e artigos científicos. Recorreu-se a tal caminho com o objetivo de elaborar uma análise sobre os conteúdos que envolvem a questão alimentar no âmbito escolar.

Tendo isso em vista, atentou-se aos quatro principais pontos da pesquisa bibliográfica: 1) a identificação de fontes, onde foram analisados artigos científicos, livros, teses e dissertações que abordam o tema, 2) a análise dos conteúdos encontrados, 3) a síntese das ideias, buscando destacar de que modo os conceitos principais se apresentavam, e, por fim, 4) interpretação e discussão dos dados. Desse modo, percorreu-se o seguinte percurso metodológico:

a) Levantamento bibliográfico para a construção do referencial teórico sobre os conceitos de Educação Alimentar e Nutricional (EAN). Para isso, tomou-se como central os apontamentos de Bandoni *et al.* (2011). Nessa etapa, foi utilizada a

técnica de pesquisa bibliográfica.

b) Posteriormente, foi realizado um levantamento documental com o objetivo de compreender o histórico das principais leis, programas e diretrizes brasileiras que discutem sobre a alimentação no ambiente escolar, entre elas foram selecionados o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), o Decreto nº 7.272/2010 – Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, a Lei nº 11.346/2006 – Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN), a Lei nº 13.666/2018 – Educação Alimentar e Nutricional e o Programa Nacional de Alimentação Escolar Saudável (PNAES). Para essa etapa, utilizou-se a técnica de pesquisa documental.

c) Por fim, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre as principais experiências práticas da interação entre educação-alimentação no ambiente escolar. Nessa etapa, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo e técnica de pesquisa bibliográfica.

A partir dessa trajetória, os resultados foram apresentados na seções sobre Educação Alimentar e Nutricional (EAN), no qual foi abordado o conceito central da pesquisa. Junto a isso, as seções: Um breve histórico das leis brasileiras voltadas à alimentação no ambiente escolar e A educação alimentar e o ambiente escolar: o caminho das práticas pedagógicas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Um Breve Histórico das Leis Brasileiras Voltadas à Alimentação no Ambiente Escolar

A alimentação é compreendida como um direito de todo o cidadão e um dever do Estado. Sendo assim, sua aplicação no ambiente escolar é uma preocupação que envolve um conjunto de medidas e esforços que emergem desde as últimas décadas do século XX. Inicialmente, as Políticas Públicas voltadas para a alimentação tinham o objetivo de alimentar e educar a população sobre os aspectos nutritivos.

Entre 1940 e 1960, um contexto marcado pela desnutrição e fome nas classes de baixa renda teve como foco ensinar a forma correta de consumir os alimentos e

corrigir os hábitos errados. Nesse intermédio de tempo, as primeiras políticas voltadas para o âmbito escolar emergem do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), criado em 1950, com o objetivo de promover uma alimentação adequada e saudável para crianças e adolescentes em idade escolar (Brasil, 2009).

Ao longo da sua trajetória o PNAE passa por três fases principais, como apresentado no quadro 1.

Quadro 1 – Fases de evolução do PNAE

DATA	FASES	CARACTERÍSTICAS
Década de 1950	Instituição do Programa	Período inicial do PNAE, criado ainda no governo de Getúlio Vargas com o objetivo de fornecer refeições balanceadas para os alunos das escolas públicas (Silva; Souza, 2010).
Década de 1970	Estruturação e Expansão	Em 1970, o PNAE passou por uma profunda reestruturação, no qual foi criado o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que passou a ser responsável pela gestão dos recursos destinados ao programa (Silva; Souza, 2010).
Década de 1980 e 1990	Consolidação e Novas Diretrizes	Em 1988, a nova Constituição Federal do Brasil incluiu a alimentação escolar como um direito dos alunos da educação básica, o que reforça a relevância do PNAE. Em 1996, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), destaca a alimentação escolar como um componente essencial para o desenvolvimento educacional dos estudantes (Brasil, 1996).

Fonte: adaptado de Silva e Souza, 2010; Brasil, 1996.

Sob esse prisma, pontua-se que o PNAE possui como diretriz central garantir que os estudantes e as crianças tenham acesso a uma alimentação saudável, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem e o rendimento escolar, além da introdução aos hábitos alimentares saudáveis ao longo de sua infância e juventude (Brasil, 2021).

A partir disso, foi determinado que alguns alimentos não podem ser consumidos dentro do estabelecimento escolar, em específico nas escolas públicas. O Artigo 20 da Resolução CD/FNDE nº 6, de 8 de maio de 2020, discorre sobre os alimentos que não são recomendados para o consumo dentro do ambiente escolar e tem como objetivo incentivar o consumo de comidas saudáveis. No quadro 2 é possível averiguar a disposição dos alimentos e suas exemplificações.

Quadro 2 – Elementos que não são recomendados no ambiente escolar

Categoria do alimento	Exemplificações
Refrigerantes e refrescos artificiais	Refrigerantes de cola, refrigerantes de laranja, limonada artificial
Bebidas à base de xarope de guaraná ou groselha	Guaraná natural, groselha, xaropes concentrados para diluir
Chá mate e bebidas à base de chá preto	Chá mate gelado, chá preto engarrafado, chá gelado de limão
Bebidas isotônicas	Gatorade, Powerade, bebidas para reposição de eletrólitos
Preparações fritas em geral	Batata frita, coxinha, pastel frito, rissoles
Empadas e folheados	Empadinha de frango, empadão de palmito, folhado de queijo e presunto
Biscoitos recheados	Biscoito de chocolate recheado, biscoito wafer recheado, biscoitos tipo "sandwich"
Biscoitos salgados tipo aperitivo e amendoim salgado ou doce	Biscoitos de queijo, biscoitos de cebola e salsa, amendoim japonês, amendoim caramelizado
Presunto, apresuntado, mortadela, blanquete, salame (patê)	Presunto cozido, mortadela bologna, blanquete de peru, patê de presunto
Carne de hambúrguer, bacon, linguiça, salsicha, salsichão, patês	Hambúrguer bovino, bacon defumado, linguiça toscana, salsicha hot dog, patê de fígado
Balas, caramelos, gomas de mascar, pirulitos e assemelhados	Bala de gelatina, caramelo toffee, goma de mascar sabor menta, pirulito de morango
Picolés (exceto os de fruta)	Picolé de chocolate, picolé de creme, picolé de nata
Sorvetes cremosos	Sorvete de baunilha, sorvete de chocolate, sorvete de morango
Coberturas doces e molhos industrializados disponíveis para serem adicionados aos lanches	Cobertura de chocolate para sorvete, calda de caramelo, molho barbecue, ketchup, maionese

Fonte: adaptado do Artigo 20 da Resolução CD/FNDE nº 6, de 8 de maio de 2020.

É válido ressaltar que a nutrição escolar desempenha um papel imprescindível na vida de diversos estudantes, em especial aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade, uma vez que muitos têm na merenda escolar sua principal refeição do dia. O desenvolvimento de estudos avaliativos sobre o Programa é fundamental para o fornecimento de subsídios aos gestores públicos para aprimorar a execução do PNAE. (Pedraza *et al.*, 2018; Baccarin *et al.*, 2017).

Nesse caminho, o PNAE, portanto, não é apenas um programa de alimentação escolar, mas uma política pública abrangente que promove a saúde, a educação e o desenvolvimento sustentável, contribuindo significativamente para a construção de uma sociedade mais justa e saudável. Observando a boa desenvoltura do programa, o governo buscou cada vez mais evoluir suas políticas de alimentação escolar, de modo que passaram a existir outras iniciativas governamentais que se estabeleceram no decorrer do século XXI.

Entre eles, destaca-se o desenvolvimento do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), o qual foi criado em 2003, com o objetivo de apoiar a agricultura familiar incentivando a compra de produtos para serem distribuídos em escolas, creches, hospitais e outras instituições. Junto a isso, a criação do Decreto nº 7.272/2010 – Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, que define as diretrizes da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional; a Lei nº 11.346/2006 – Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (Losan), que estabelece o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional; por fim, a Lei nº 13.666/2018 – Educação Alimentar e Nutricional, que inclui a educação alimentar e nutricional como um dos componentes do currículo escolar.

A evolução das diretrizes e leis demonstra a compreensão de como a nutrição é relevante para o desenvolvimento físico e intelectual das crianças. Tais questões refletem o impacto da alimentação escolar na saúde e no desempenho acadêmico dos alunos. Medidas como o PNAE e o PNAES contribuem para a diminuição da desnutrição, a garantia de pelo menos duas refeições saudáveis durante o dia e a melhora nos indicadores de saúde dos jovens e crianças. À vista disso, esses marcos legislativos se apresentam como cruciais na melhoria da qualidade de vida dos alunos que são beneficiados por eles.

4.2 A Educação e o Ambiente Escolar: o Caminho das Práticas Pedagógicas

Como apreendeu-se nas seções anteriores, a promoção de saúde no ambiente escolar tem sido cada vez mais incentivada por diretrizes, programas e legislações, dado que é na escola que a criança desenvolve o primeiro convívio social e cria hábitos que carregará consigo para o resto da vida. O esforço de se construir essa abordagem nas instituições de ensino tem se refletido nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Conforme Bizzo e Leder (2005, p. 662):

Além das disciplinas tradicionais, abrangem seis temas transversais: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e trabalho e consumo. Entende-se que o ensino sobre nutrição seja fundamental na promoção de saúde, que deve ter lugar na escola, e, por isso, a educação nutricional não pode deixar de compor,

criticamente, um plano nacional oficial de ensino.

Nesse percurso, entende-se que essa é uma estratégia crucial para promover hábitos saudáveis e conscientizar os alunos sobre a relevância deles. Conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS/WHO), a implementação de programas de educação nutricional nas escolas é essencial para combater a obesidade infantil e promover um estilo de vida saudável desde cedo (WHO, 2018). Contudo, essa percepção deve ser norteadada por práticas pedagógicas que incluam esse eixo da educação no cotidiano dos jovens, despertando neles o interesse por aprender sobre esses costumes.

Diante do exposto, destaca-se que é importante abordar a respeito de práticas pedagógicas que conciliam a educação alimentar como uma parte do cotidiano da escola, envolvendo atividades criativas que motivem e levem os alunos a se tornarem protagonistas de seu processo de aprendizado. Entre diversas abordagens, cinco principais, sendo elas: 1) Modelagem na aceitação do alimento, 2) Jogos explorando o conhecimento sobre os alimentos, 3) Oficinas e cozinha experimental, 4) Hortas escolares e 5) Murais informativos.

4.2.1 Modelagem na aceitação do alimento

Assim como muitos hábitos comportamentais, as preferências alimentares se desenvolvem junto à instância familiar e ao ambiente escolar, sendo a repetição, o exemplo e o acesso a determinadas práticas uma forma de influenciar a criação de costumes saudáveis. Isso porque é nesses locais em que as crianças possuem seu primeiro contato e experiências alimentares. Portanto, o acesso aos alimentos saudáveis e os exemplos de escolha nutrição consciente levam os jovens a se relacionarem de forma coerente com os alimentos, sem excessos ou privações.

Sobre isso, Santos *et al.* (2020, p.14) afirmam que:

É importante ressaltar que as crianças aprendem sobre o alimento não somente vivenciando suas próprias experiências, mas observando os outros. Acredita-se que há similaridades entre pais e filhos com relação às preferências alimentares, aceitação e disposição em experimentar novos alimentos, sugerindo que os pais sejam os maiores exemplos de seus filhos. A modelagem parental pode se

manifestar de várias maneiras, por meio da compra e preparo de alimentos saudáveis, ou através de seus comportamentos durante a refeição, como por exemplo, comer em família e ensinar sobre a importância do consumo de alimentos saudáveis.

No contexto escolar, essa prática pode ser aplicada de diversas maneiras, com professores ou até mesmo com a participação dos pais, em momentos voltados para o consumo de alimentos saudáveis na presença das crianças. Assim, a EAN é essencial de ser inserida no cotidiano escolar por meio de intervenções lúdicas, tais como apresentação e estudo de alimentos durante os projetos escolares, criação de oficinas alimentares, dia de participação no preparo dos alimentos, ou, até mesmo, o incentivo a lanches coletivos e o manuseio e prova de novos sabores e texturas. Visto que a presença de colegas que praticavam hábitos alimentares saudáveis também contribuíram para uma maior aceitação de alimentos nutritivos.

Atividades que envolvam diretamente as crianças no preparo e manuseio dos alimentos, como oficinas culinárias, podem levar a uma maior interação por parte das crianças e uma maior disposição para experimentar novos alimentos (Silva *et al.*, 2017). Com o uso de exemplos positivos, seja dos colegas ou dos educadores, leve-se as crianças a se relacionarem melhor com o novo e o desconhecido.

Por exemplo, uma criança que não possui o hábito de comer frutas e vegetais se sentirá incentivada a degustar a partir da observação de que seus amigos gostam daquele alimento. Outro exemplo de modelagem na aceitação do alimento é a implementação de programas de alimentação escolar que envolvam toda a comunidade educativa. Por meio de campanhas de conscientização e ações integradas, é possível promover um ambiente onde a alimentação saudável é valorizada e incentivada por todos os membros da escola. Nesse sentido, a modelagem (Quadro 3) atua como um mecanismo de reforço positivo, tornando os hábitos alimentares saudáveis mais atrativos e acessíveis a elas.

Quadro 3 – Sugestão de roteiro para atividade de modelagem alimentar

Atividade	Descobrimo os alimentos saudáveis
Objetivo	Promover hábitos alimentares saudáveis entre as crianças por meio da modelagem positiva e interação com alimentos.
Público-alvo	Crianças de 3 a 6 anos
Organização dos momentos	<p>1) Primeiro Momento: recepção das crianças e explicação sobre a atividade que elas irão participar. Após isso, será perguntado as crianças quais são seus alimentos favoritos e porque gostam deles, junto isso apresente a ideia de que comer uma variedade de alimentos é importante para crescer forte e saudável.</p> <p>2) Conhecendo as frutas: apresente às crianças a variedade de frutas, demonstre como higienizar as frutas e verduras, se possível utilize um material que não seja afiado para que elas possam participar desse momento de higienização e preparo, vá explicando quais os benefícios de cada alimento que estão preparando.</p> <p>3) Lanche coletivo: organize os alimentos preparados em uma mesa e incentive as crianças a degustarem. Durante essa tarefa, pergunte o que acharam desses alimentos.</p> <p>4) Produção da atividade: em uma cartolina incentive as crianças a pintarem com tinta suas frutas favoritas e o momento que vivenciaram do lanche coletivo.</p>

Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

4.2.2 Jogos explorando o conhecimento sobre os alimentos

Os jogos educativos têm se mostrado ferramentas eficazes na promoção de diversos saberes, pois envolvem as crianças e facilitam a compreensão e a retenção de informações importantes. No caso do conhecimento sobre alimentos, os jogos permitem que as crianças identifiquem, classifiquem e entendam a importância dos grupos alimentares ou da forma como os alimentos são produzidos.

Sendo assim, os jogos educativos podem aumentar significativamente o interesse sobre a importância de uma dieta equilibrada. Portanto, atividades como bingos, jogos digitais, jogos de tabuleiro, simulações de mercado, pergunta e resposta, ou seja, recursos que mantenham os alunos engajados enquanto aprendem sobre a composição dos alimentos e os benefícios de uma dieta balanceada.

Dessa forma, são sugeridos jogos educativos (quadro 4), sejam analógicos ou digitais, que oferecem uma abordagem dinâmica e eficaz para ensinar sobre alimentos e nutrição, contribuindo para a formação de hábitos alimentares mais saudáveis entre crianças e jovens, uma vez que, além de oferecer conhecimento sobre o tema, eles são uma forma criativa de inserir a EAN.

Quadro 4 – Sugestão de roteiro para atividade de jogos educativos

Atividade	Memória de elefante
Objetivo	Introduzir alimentos saudáveis de forma lúdica, ajudando as crianças a reconhecerem diferentes tipos de alimentos e entenderem seus benefícios nutricionais básicos.
Público-alvo	4 a 6 anos
Organização dos momentos	<p>1) Primeiro Momento: recepção das crianças e explicação sobre a atividade que elas irão participar. Apresentação das cartas e explicação sobre a imagem e o alimento.</p> <p>2) Momento do jogo: distribuição das cartas viradas para baixo. Cada criança terá a chance de virar a carta uma vez para encontrar os pares. Sendo assim, o jogo continuará até que a última carta e o seu par sejam encontrados.</p> <p>3) Encerramento: quando tiver finalizado, realize uma breve discussão sobre os alimentos que aprenderam.</p> <p>Para essa atividade serão necessárias cartas com imagens de alimentos saudáveis (frutas, legumes, grãos, laticínios etc.)</p>

Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

4.2.3 Hortas escolares

Ao voltar o olhar para o desenvolvimento de hortas escolares, observou-se que há uma grande relevância no cotidiano dos alunos, pois essa atividade, além de integrar os aspectos da agricultura e nutrição, a horta escolar também permite que as crianças aprimorem suas habilidades sociais, motoras e cognitivas.

Sendo assim, essas hortas servem como laboratórios vivos onde os alunos podem aprender sobre sustentabilidade, ecologia e hábitos alimentares saudáveis, já que, ao participarem do processo de plantio, cuidado e colheita de vegetais e frutas, os jovens e crianças adquirem um entendimento mais profundo da origem dos alimentos.

Durante o ensino infantil, serão contemplados os seguintes campos de experiência pertencentes à Base Nacional Curricular Comum (BNCC): o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Quanto ao Ensino Fundamental e Médio, elas envolvem conhecimentos dos campos de Ciências Exatas e da Natureza, como Matemática, Biologia, Ciências, e o campo de Ciências Humanas, como Geografia, de forma prática. Junto a isso, as atividades na horta promovem o trabalho em equipe, o respeito mútuo e a valorização do trabalho coletivo.

À vista disso, apreende-se que há benefícios na execução dessa experiência.

Tais fatores positivos embasam-se, sobretudo, na promoção da EAN e no desenvolvimento de habilidades motoras, sociais e a prática de conhecimentos científicos pertinentes aos componentes curriculares das escolas e centros de educação infantil.

Portanto, as hortas escolares (quadro 5) são uma opção diferente no processo de ensino-aprendizagem que pode transformar a relação dos alunos com os alimentos, promovendo uma alimentação mais saudável e uma maior conscientização sobre a sustentabilidade.

Quadro 5 – Sugestão de roteiro para desenvolvimento de uma horta escolar

Atividade	Horta Escolar
Objetivo	<p>Os objetivos podem ser diversos. Sendo assim, é sugerida a elaboração por campos.</p> <p>Campo da Educação Alimentar e Nutricional</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Incentivar hábitos alimentares saudáveis com o consumo de alimentos frescos e cultivados pelos alunos. 2. Compreender os diferentes tipos de alimentos. 3. Identificar o valor e campo nutricional de cada alimento. <p>Educação Ambiental</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolver uma consciência ambiental, bem como uma compreensão sobre as atividades voltadas ao meio ambiente. 2. Incentivar práticas sustentáveis.
Público-alvo	Séries Diversas
Organização dos momentos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Primeiro Momento: preparação do solo Nesse primeiro momento, os alunos com ajuda dos educadores responsáveis pelas suas turmas irão preparar o solo de forma adequada para o plantio. Esse é o período para ensinar os alunos sobre a importância do solo saudável. Atividades <ul style="list-style-type: none"> ● Limpeza da área (remoção de entulhos e ervas daninhas). ● Aração e preparo do solo (adubação, se necessário). ● Instalação de canteiros e hortas verticais, se o espaço for limitado. 2. Escolha e plantio das mudas Junto das crianças, deverão ser selecionadas as plantas preferidas e adequadas ao clima para serem cultivadas no espaço definido. Posteriormente, as crianças e alunos devem participar do processo de plantio dos vegetais, frutas e legumes escolhidos. Atividades <ul style="list-style-type: none"> ● Pesquisa sobre plantas adequadas (hortaliças, ervas, flores). ● Plantio das mudas, seguindo técnicas adequadas de espaçamento e profundidade. 3. Manutenção da horta Incentivar o cuidado contínuo da horta e senso de responsabilidade nos alunos e crianças. Atividades <ul style="list-style-type: none"> ● Regar as plantas regularmente. ● Capina e manutenção dos canteiros. ● Monitoramento do crescimento das plantas. ● Usar a horta como ferramenta educacional.

	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar a horta ao currículo escolar. <p>4. Colheita e utilização</p> <p>Atividades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planejamento da colheita (definindo épocas e métodos). • Utilização dos produtos na cozinha escolar ou em oficinas culinárias. • Compartilhamento dos produtos com a comunidade escolar.
--	--

Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

4.2.4 Murais informativos

Os murais informativos são recursos visuais amplamente utilizados no ambiente escolar para disseminar informações. Em tais murais, há possibilidade de apresentar avisos, divulgar notas, expor trabalhos, entre outros elementos. Contudo, uma outra utilidade que eles podem possuir é a inclusão de gráficos, fotos, textos e outros elementos visuais que educam e conscientizam os alunos sobre a importância de uma dieta equilibrada e nutritiva.

Os murais informativos são uma ferramenta eficaz de divulgação de informações nas escolas e também na promoção da educação nutricional. Murais com temáticas que envolvam a pirâmide alimentar, os benefícios dos diferentes grupos alimentares e dicas para uma alimentação saudável podem apresentar resultados relevantes sobre os hábitos alimentares das crianças e estudantes.

Além de fornecer informações nutricionais, os murais podem ser utilizados para divulgar eventos e atividades relacionadas à alimentação saudável, como feiras de saúde, palestras e oficinas culinárias que venham a ser desenvolvidas no ambiente escolar, seja por meio de terceiros ou até mesmo pelas próprias turmas que integram o corpo estudantil. Esse processo irá criar um senso de pertencimento e colaboração, tornando a educação nutricional uma responsabilidade coletiva. A Figura 1 apresenta um modelo de cartaz aplicável ao mural informativo.

Figura 1 – Cartaz sobre alimentação saudável para mural informativo



Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

Por fim, ressalta-se que, apesar de ser uma abordagem simples, o mural é um recurso eficaz na disseminação de informações referentes à educação alimentar, uma vez que pode ser construída em conjunto e promover elementos de cultura e saúde. Além disso, possuem um modo fácil de ser efetuado, como exemplo anterior, elaborado na plataforma Canva, a qual é *online* e gratuita.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo investigar a importância da alimentação saudável e a promoção da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no ambiente escolar. Teve, ainda, como principais reflexões e aprendizados a importância da alimentação saudável e a promoção da EAN no ambiente escolar, e conclui-se a evidente importância da alimentação saudável.

A partir da pesquisa, entende-se que ela desempenha um papel crucial no

desenvolvimento físico e cognitivo dos alunos, influenciando diretamente no desempenho acadêmico e na qualidade de vida. Em razão disso, a inclusão de programas de EAN nas escolas, como indicado por Bandoni *et al.* (2011), tem se mostrado eficaz não apenas para melhorar o conhecimento nutricional dos estudantes, mas também para modificar seus comportamentos alimentares.

Iniciativas e leis, como a Lei nº 13.666/2018, que integra a temática da educação alimentar e nutricional aos currículos escolares, representam um avanço significativo nas políticas educacionais brasileiras, ao promoverem hábitos alimentares saudáveis entre os estudantes. Mediante essas questões, a legislação reforça a importância de uma abordagem sistêmica e contínua na promoção da saúde pública.

Sendo assim, a promoção de hábitos e atividades que envolvam a EAN apresentam tanto possibilidades quanto desafios, dado que, quando estendidas para envolver familiares, têm potencial para criar um ambiente alimentar mais saudável em casa, amplificando os benefícios das intervenções escolares.

Entretanto, a resistência a mudanças de hábitos e a falta de recursos em algumas escolas destacam a necessidade de um esforço conjunto entre governos, educadores e comunidade para garantir o sucesso das políticas de EAN. As experiências relatadas neste estudo demonstram que, apesar das dificuldades, é possível alcançar resultados positivos com ações educativas, mesmo que simples, mas bem planejadas.

REFERÊNCIAS

BACCARIN, J. G.; SOUZA, C. A. B.; VASCONCELOS, F. A. G. Programa nacional de alimentação Escolar: 60 anos de história. *In*: SILVA, J. R. M.; MOURA, A. S. de; MELO, M. L. P. (orgs.). **A política de alimentação escolar no Brasil**. Brasília: FNDE, 2017.

BIZZO, M. L. G.; LEDER, L. Educação nutricional nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental. **Rev. Nutr.**, Campinas, v. 18, n. 5, p. 661-667, set./out., 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rn/a/MQGCLhHxMkHvYyVSvwtM/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 25 out. 2024.

BANDONI, D. H.; SARNO, F.; JAIME, P. C. Impacto de intervenção educativa sobre

o consumo de frutas e hortaliças na merenda escolar. **Revista de Saúde Pública**, v. 45, n. 3, p. 456-459, 2011. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/download/28119/22263/72194> Acesso em: 4 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Brasil, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. **Guia alimentar para a população brasileira**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa nacional de alimentação escolar**. Brasília: FNDE, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae>. Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução CD/FNDE nº 6, de 8 de maio de 2020. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 maio 2020. Acesso em: 5 jun. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006**. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11346.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Brasília, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.272, de 25 de agosto de 2010**. Regulamenta a Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006, que cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - SISAN. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7272.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.666, de 16 de maio de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a temática da educação alimentar e nutricional nos currículos escolares. 2018. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13666.htm. Acesso em: 12 maio 2024.

PEDRAZA, D. F., MELO, N. L. S; SILVA, F. A; ARAUJO, E. M. N. Avaliação do Programa Nacional de Alimentação Escolar: revisão da literatura. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 5, p. 1551-1560, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csc/a/9SC5X6kS4Y8QCxH4gnzvPfB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 set. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **School policy framework**: implementation of the WHO global strategy on diet, physical activity and health. Geneva: WHO, 2018. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/259513>. Acesso em: 28 jun. 2024.

SÁ, N. G. **Princípios de nutrição**. São Paulo: Nobel, 1989.

SANTOS, K. de F.; COELHO, L. V.; ROMANO, M. C. C. Comportamento dos pais e comportamento alimentar da criança: revisão sistemática. **Revista Cuidarte**, v. 11, n. 3, e1041, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15649/cuidarte.1041>. Acesso em: 15 abr. 2024.

TEXTO 5
NOVAS ROTINAS, NOVOS DESAFIOS: A EXPERIÊNCIA DA TRANSIÇÃO DE INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL PARA INFANTIL NA PANDEMIA DE COVID-19

SAMUEL MARCELINO DA COSTA¹⁰

ALINE HELENA DA SILVA CRUZ¹¹

RESUMO

A pandemia de Covid-19 (Doença do Coronavírus 2019) trouxe desgastes para a população, incluindo a comunidade escolar. Diferentes dinâmicas foram estabelecidas nas escolas visando o sucesso do processo ensino-aprendizagem. O presente relato de experiência analisa as dificuldades enfrentadas pelos educadores no processo de transição de Ensino Fundamental II para Educação Infantil ocorridas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado em Goiânia, Goiás, durante o período de vigência da Pandemia de Covid-19. Além das exigências de saúde pública, a equipe institucional precisou se adaptar ao novo currículo a ser trabalhado, bem como um novo alunado, mesmo em meio a vivência da pandemia. Entre as estratégias aplicadas estão: capacitação e suporte aos educadores, dinâmicas de socialização entre docentes e discentes, estratégias para inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista. Mesmo diante de todo esforço, a equipe, em sua maioria, não tinha experiência com crianças pequenas. Conforme a instituição fez a transição de uma escola de ensino fundamental para pré-escola, surgiram desafios relacionados à adaptação das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular e à alta rotatividade dos profissionais temporários. Esses fatores comprometeram a continuidade das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, o desenvolvimento das crianças. Após a pandemia, com uma equipe mais estabilizada, verificou-se uma melhoria nos resultados no processo ensino-aprendizagem e que a instituição, com formação contínua, continuará a trilhar o caminho da inclusão e do desenvolvimento integral das crianças. Espera-se que com este trabalho novas discussões ocorram sobre a necessidade de apoio à comunidade escolar durante as etapas de transição que ocorrem nas instituições de ensino.

Palavras-chave: Apoio Pedagógico. Colaboração entre Profissionais. Desafio Educacional. Ensino Básico. Relações Interpessoais.

¹⁰Concluinte do Curso de Pedagogia – UniAraguaia.

¹¹Professora orientadora. Doutora em Ciências Biológicas (concentração em Genética) – Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto/USP. Mestra em Biologia (concentração em Biologia celular e molecular) – UFG. Graduada em Ciências Biológicas – UFG.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19 ("*Coronavirus Disease 2019*", português, "Doença do Coronavírus 2019") é causada pelo vírus SARS-CoV-2, um tipo de coronavírus. Essa doença provocou transformações profundas em diversas esferas da sociedade, especialmente na educação, em que desafios emergiram de forma contundente. Em 11 de março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia. Nesse contexto, as crianças da educação infantil enfrentaram longos períodos de isolamento social, o que prejudicou tanto sua cognição quanto suas habilidades sociais.

Segundo Cipriani, Moreira e Carius (2021), esse cenário trouxe à tona um estado de ansiedade e preocupação entre os docentes, que se sentiram "cansados, esgotados, exaustos, estressados, pressionados, sobrecarregados" (Cipriani *et al.*, 2021, p. 08). As dificuldades enfrentadas nas escolas revelaram a urgência de medidas que abordassem os efeitos do isolamento sobre o desenvolvimento infantil e a necessidade de apoio psicológico para os educadores.

Historicamente, as práticas pedagógicas tradicionais priorizavam o cuidado, especialmente nas creches, que no Brasil eram vistas como espaços de permanência de crianças, permitindo que os pais se dedicassem às suas atividades profissionais. Entretanto, novas leis voltadas à educação infantil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e a reformulação proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), resultaram em uma mudança significativa na compreensão da educação infantil. Essa mudança passou a ser mais pedagógica, com foco no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Cabe destacar que, no período final da pandemia de Covid-19, muitos profissionais não conseguiram retomar suas atividades, por motivos relacionados à pandemia. A diversidade de questões enfrentadas nesse contexto contribuiu para a compreensão do atual quadro da educação brasileira, num momento difícil para os profissionais da educação, conforme apontado por Echarlar, Rosa e Libâneo (2021). Além disso, com a transição para aulas à distância, os professores se viam constantemente questionando "o que vou ensinar? Como vou ensinar?" (Echarlar; Rosa; Libâneo, 2021).

Os autores ainda destacam a incerteza e ansiedade geradas pela transição abrupta para o ensino remoto. As perguntas "o que vou ensinar? Como vou ensinar?" refletem a preocupação dos professores em manter a qualidade do ensino em um contexto de mudanças drásticas nas condições de interação e aprendizado.

Essa situação evidenciou o desafio de adaptar as práticas pedagógicas e o currículo às novas realidades tecnológicas e sociais. Além disso, revelou a necessidade de uma formação contínua e suporte emocional aos docentes, que tiveram de repensar não apenas o conteúdo/objeto de conhecimento, mas também as metodologias e formas de engajamento dos alunos no ambiente virtual. Essa reflexão é essencial para compreender os impactos da pandemia na educação e a urgência de repensar abordagens pedagógicas para o futuro.

Em relação a essas mudanças, muitos professores efetivos foram substituídos por contratos temporários, conforme previsto no artigo 37 da Constituição Federal. Esse artigo, em seu inciso IX, permite a contratação temporária de servidores para atender a necessidades temporárias de excepcional interesse público. Em Goiânia, por exemplo, mais de um terço dos professores eram temporários, de acordo com dados de 2021 (O Popular, 2021). Entretanto, conforme o inciso II deste mesmo artigo, cargos permanentes apenas podem ser ocupados por profissionais aprovados em concurso público. Dessa forma, os contratos temporários visam apenas suprir as ausências sem que esses profissionais substitutos ocupassem cargos efetivos, respeitando o que exige a legislação.

Diante do exposto, o presente relato de experiência analisa as dificuldades enfrentadas pelos educadores no processo de transição de Ensino Fundamental II para Educação Infantil ocorridas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado na região Norte de Goiânia, Goiás, durante o período de vigência da Pandemia de Covid-19.

2 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência (RE) de um profissional na educação. "O conhecimento científico, advindo dos RE, beneficia o meio acadêmico e a sociedade, por contribuir na melhoria de intervenções e

possibilitar o usufruto de futuras propostas de trabalho, respectivamente” (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

As experiências descritas referem-se ao período de 2019 a 2020, em uma instituição de ensino com atendimento às crianças na educação infantil e ensino básico da cidade de Goiânia-GO, Brasil. As observações coletadas referem-se ao processo de transição da instituição de ensino de Ensino Fundamental II para Educação Infantil, durante a pandemia de Covid-19.

A análise dos resultados foi realizada à luz do referencial teórico obtido nas bases de dados Scientific Electronic Library Online – SCIELO (<https://www.scielo.br/>) e Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br/?hl=pt>), tendo como palavras-chave: educação na pandemia, pandemia de Covid-19, educação infantil, BNCC e Covid, LDB.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mudanças significativas foram observadas no CMEI, especialmente em decorrência das exigências trazidas pela pandemia. Assim, os educadores enfrentam desafios indelévels, que exigiram um repensar de suas práticas para manter a qualidade do ensino. Respeitando exigências de saúde pública, como: uso de máscara, uso de álcool gel 70%, higienização contínua de materiais e carteiras, distanciamento social. Esse último tornou-se um grande desafio, com o número de crianças em sala (Figura 1).

Figura 1 - Representação da comunidade escolar na pandemia de Covid-19



Fonte: Imagem criada com <https://www.canva.com/dream-lab>.

As interações entre professores e alunos, por sua vez, foram permeadas por incertezas, o que galvanizou a busca por novas metodologias e estratégias que promovessem o aprendizado. As atividades lúdicas em grupo de alunos e colaborativas foram prejudicadas e passaram a ser voltadas para desenhos e pinturas, em casa, e dependiam significativamente do apoio dos pais/responsáveis para desenvolver estas pequenas atividades. Por muitas vezes improdutivas, mesmo com o apoio dos docentes de forma virtual, não por falta de dedicação das famílias, mas pela dificuldade pessoal/social delas em desenvolvê-las de forma eficiente.

Marques (2020, p. 33) destaca que “as mudanças que ocorreram no processo de ensino e aprendizagem no atual contexto da pandemia causada pelo novo coronavírus levaram à adoção de metodologias alternativas, até então não adotadas por muitos professores em seus ambientes de ensino”.

Nesse contexto, estudos alertam para os prejuízos da Covid-19 na vida de crianças e adolescentes, abrangendo os âmbitos do aprendizado, das relações sociais e da saúde mental (Akahosi Fernandes *et al.*, 2023).

No CMEI analisado nesta pesquisa, as dificuldades na socialização das crianças foram agravadas, especialmente em razão da rotatividade dos profissionais temporários, o que prejudicou a continuidade pedagógica. Essa situação ressalta a importância de políticas públicas que preconizem a estabilidade do corpo docente, em

especial na educação infantil, assegurando o desenvolvimento de um ensino de qualidade.

Além disso, os relatos dos educadores do CMEI indicaram a necessidade de apoio emocional e formação contínua para lidar com as demandas emergentes, enfatizando a urgência de estratégias que fortaleçam tanto o bem-estar dos educadores quanto o aprendizado das crianças. Assim como refletido por Akahosi Fernandes *et al.* (2023), a continuidade de estudos para a compreensão de uma realidade nova e emergente e novas reflexões e discussões acerca das estratégias de intervenção e políticas públicas voltadas à saúde mental de crianças é fundamental.

A transição do CMEI de uma escola de Ensino Fundamental para uma instituição de Educação Infantil ocorreu neste momento crítico mundial com a vivência da pandemia de Covid-19. Isso revelou a necessidade de readequar as práticas pedagógicas tradicionais e de proporcionar efetiva atuação docente com metodologias ativas, com uma formação adequada aos educadores.

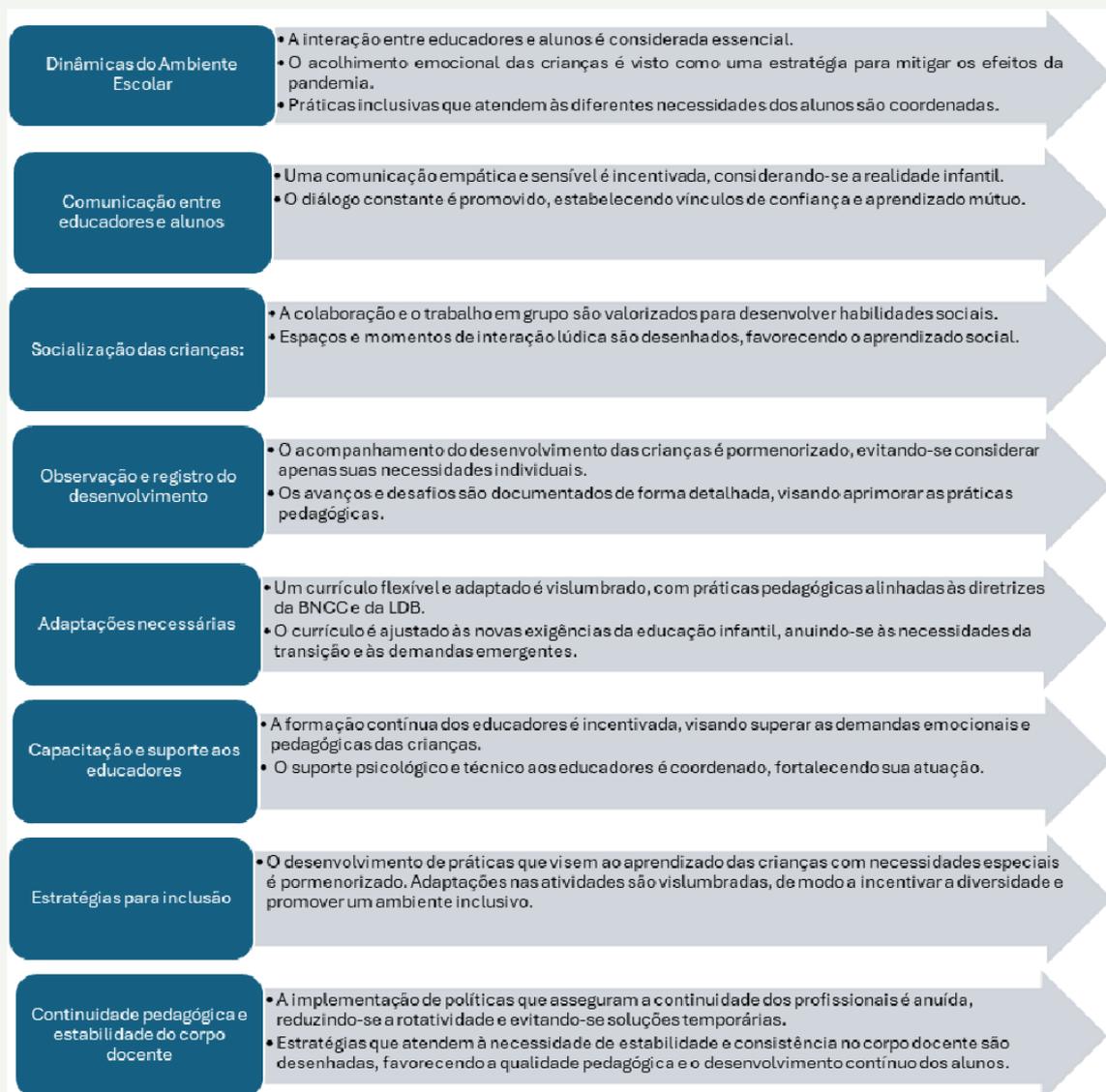
Ribeiro e Clímaco (2020, p. 98) afirmam que

em todo o mundo, os sistemas educativos têm seus serviços suspensos, as creches e escolas foram fechadas e, nesse contexto, emerge a necessidade de se repensar a escola e os processos de aprendizagem digitais que parecem ser urgentes para o momento.

Embora esses desafios tenham afetado a socialização, a inclusão social registrou avanços significativos durante a pandemia.

Durante esse processo, observou-se as dinâmicas do ambiente escolar, destacando-se a inviolabilidade das adaptações necessárias para atender às novas demandas, tanto na transição da modalidade de ensino quanto nas necessidades educacionais surgidas com a pandemia (Figura 2).

Figura 2 - Adaptações realizadas na instituição, visando atender às novas demandas educacionais



Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

A observação direta permitiu o registro dessas interações entre educadores, coordenadores e pais, que estavam dispostos a compartilhar suas experiências. Essa interação revelou percepções valiosas sobre a nova realidade educacional e evidenciou as adaptações necessárias na prática pedagógica. As dinâmicas do ambiente escolar mostraram como as políticas públicas influenciavam diretamente o trabalho dos profissionais.

Na escola analisada, que anteriormente focava exclusivamente no Ensino Fundamental I e II, os educadores enfrentam desafios significativos. Desde o início, perceberam a falta de informações e práticas necessárias para garantir um trabalho

de excelência na Educação Infantil. Isso ocorreu porque a instituição antes da pandemia ainda passava por um processo de adaptação. Os profissionais que lá trabalhavam, a grande maioria, nunca havia trabalhado com crianças pequenas anteriormente.

Embora muitos já tivessem conhecimento das diretrizes legais, como as estabelecidas na LDB, a aplicação prática das teorias pedagógicas específicas para essa faixa etária exigia um entendimento técnico mais profundo e uma adaptação pedagógica que não ocorreu de forma rápida.

Desde 2018, a atuação como funcionário do CMEI proporcionou a observação das dinâmicas e da realidade escolar da instituição. Ao longo desses anos, foi possível interagir diretamente com as crianças, seus pais, outros funcionários e coordenadores, o que possibilitou uma compreensão mais profunda sobre os desafios e as oportunidades de melhoria no ambiente educacional. A convivência diária permitiu o acompanhamento das práticas pedagógicas e do Projeto Político Pedagógico (PPP), que busca atender às diretrizes estabelecidas pela BNCC.

Observou-se que muitos profissionais demonstram um conhecimento limitado sobre as diretrizes da BNCC, sobretudo em relação aos cinco direitos fundamentais das crianças: conviver, brincar, participar, explorar e expressar-se. Embora alguns educadores já estejam cientes das normas legais, a aplicação prática dessas teorias pedagógicas específicas ainda parece exigir um conhecimento mais profundo. Essa necessidade de formação continuada ficou evidente nas conversas informais e nas trocas de experiências com os educadores.

Adicionalmente, percebeu-se que um número significativo de profissionais possui um entendimento básico sobre os direitos das crianças. Outro aspecto importante que chamou a atenção foi a inclusão de crianças com necessidades especiais, especialmente aquelas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Observou-se que muitos profissionais têm uma compreensão limitada das políticas de inclusão determinadas pelas diretrizes da BNCC, embora haja avanços, notou-se uma lacuna que precisa ser preenchida. Cada aluno com necessidades especiais tem direito a um cuidado individualizado, com um profissional designado para auxiliar o pedagogo. Contudo, a maioria desses profissionais, frequentemente

temporários, apresenta um conhecimento limitado das diretrizes de base da educação, o que pode comprometer a eficácia das práticas pedagógicas. Por isso, há a necessidade de qualificação profissional contínua nas instituições de ensino.

Além disso, o aumento do número de crianças autistas no CMEI foi notado, possivelmente em razão da maior divulgação das políticas públicas de inclusão social durante a pandemia. Essa situação levou muitas famílias a buscarem serviços educacionais que oferecessem atendimento especializado. No entanto, essa crescente demanda traz desafios adicionais, pois a equipe educacional precisa estar capacitada para lidar com essa nova realidade.

Portanto, sem investimentos significativos em formação continuada, a garantia do acompanhamento especializado para essas crianças torna-se uma tarefa difícil. Pesquisas indicam que crianças com autismo frequentemente apresentam déficits na integração de informações, dificultando a compreensão leitora, apesar de uma capacidade similar em reconhecer palavras escritas em comparação com educandos típicos (Whalon; Delano; Hanline, 2013).

Por fim, com uma equipe formada por muitos profissionais eram temporários, observou-se alta rotatividade da equipe, gerando desafios na continuidade das práticas pedagógicas, especialmente no acompanhamento das crianças da inclusão. Essa troca constante de profissionais, embora comum em instituições de ensino, dificulta a construção de um planejamento a longo prazo e a implementação das diretrizes da BNCC de maneira consistente.

A observação do ambiente escolar possibilitou, portanto, vislumbrar as adaptações necessárias, uma vez que foram implementadas estratégias alinhadas às diretrizes da BNCC e da LDB. Considerando a inviolabilidade do aprendizado, foi vital assegurar que todas as crianças, independentemente de suas condições, tivessem oportunidades de aprender. Embora houvesse desafios, a inclusão de crianças com necessidades especiais galvanizou a reflexão entre educadores, promovendo um ambiente mais acolhedor e solidário, para todos os estudantes.

Por outro lado, a análise dos documentos institucionais demonstrou a importância de respeitar as diretrizes, assim como os registros administrativos sobre a contratação de profissionais. Isso permitiu compreender como as políticas influenciaram o cotidiano escolar, sugerindo que era necessário reedificar a

abordagem pedagógica. A colaboração entre os profissionais foi fundamental para enfrentar os desafios impostos pela nova realidade e assegurar a eficácia das práticas educativas.

Por fim, as experiências compartilhadas entre educadores e gestores revelaram a condescendência com as limitações enfrentadas, evidenciando a urgência de garantir a qualidade do ensino. Essa reflexão se tornou, assim, crucial para estabelecer um diálogo constante sobre as práticas educativas. De fato, o contexto observado no CMEI evidencia a necessidade de repensar as abordagens pedagógicas, destacando a importância de uma educação inclusiva e adaptada com equidade diante das realidades contemporâneas.

As práticas pedagógicas buscaram alinhar-se às necessidades das crianças com TEA, promovendo interações que respeitassem suas especificidades nos campos de experiências, como "eu, o outro e o nós", "Corpo, gestos e movimentos", "Traços, sons, cores e formas", "Escuta, fala, pensamento e imaginação", e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações".

Entretanto, a continuidade dos desafios relacionados à inclusão e ao atendimento das necessidades emocionais e cognitivas das crianças depende de uma maior estabilidade no quadro docente e de políticas de formação contínua para os educadores. A comunidade escolar reconheceu que a estabilidade proporcionada pelo concurso público de 2022 trouxe melhorias significativas, como a efetivação de novos pedagogos e a ampliação dos recursos estruturais, permitindo, assim, um aprimoramento da qualidade do ensino.

Diante disso, ao refletir sobre a realidade do CMEI, percebe-se que, embora haja avanços no conhecimento das diretrizes da BNCC, é imprescindível que a instituição invista mais em formação continuada.

Dessa forma, será possível que os educadores compreendam melhor as diretrizes curriculares e as apliquem com mais confiança, assegurando que todas as crianças tenham acesso a um ensino de qualidade.

Além disso, a capacitação adequada de professores é fundamental para criar estratégias que ajudem a estabelecer vínculos afetivos com alunos com autismo, permitindo uma melhor adaptação às rotinas escolares e à inclusão (Villela, 2010). Por conseguinte, a experiência acumulada ao longo desses anos demonstra que, com

o investimento adequado, o CMEI poderá fortalecer ainda mais sua prática pedagógica e oferecer um atendimento educacional inclusivo e eficiente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida no CMEI revelou, de maneira indelével, os impactos da pandemia de Covid-19 na socialização das crianças e na dinâmica pedagógica. Durante o estudo, observou-se que, conforme a instituição fez a transição para uma pré-escola, surgiram desafios relacionados à adaptação às diretrizes da BNCC e à alta rotatividade dos profissionais temporários. Esses fatores comprometeram a continuidade das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, o desenvolvimento das crianças.

O maior acesso a informações sobre as políticas públicas de inclusão levou a um aumento no número de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no CMEI.

Portanto, conclui-se que, enquanto os esforços de adaptação às diretrizes da BNCC e às demandas das crianças se mantiverem, o CMEI continuará a trilhar o caminho da inclusão e do desenvolvimento integral. Esse esforço coletivo tem contribuído para que Goiânia alcançasse o primeiro lugar no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), demonstrando que, mesmo diante de desafios, é possível obter resultados positivos por meio do comprometimento com a educação.

REFERÊNCIAS

AKAHOSI FERNANDES, Amanda Dourado Souza; GINI, Catharina Carvalho; SPERANZA, Marina; GASPARINI, Danieli Amanda. A saúde mental das crianças durante a pandemia da COVID-19: uma perspectiva de professores de uma Unidade de Educação Infantil. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 31, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO272235481>. Acesso em: 30 set. 2024.

ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Edunesp, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF:

Presidência da República, 2024. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf Acesso em: 2 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 21 set. 2024.

CIPRIANI, Flávia Marcele; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CARIUS, Ana Carolina. Atuação docente na educação básica em tempo de pandemia. **Revista de Educação**, v. 12, n. 2, p. 123-134, 2021. Disponível em: <https://www.exemplo.com>. Acesso em: 13 out. 2024.

ECHARLAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; ROSA, Sandra Valéria Limonta; LIBÂNEO, José Carlos (orgs.). **Finalidades educativas escolares e didática: ressonâncias da pandemia**. (S.l.: s.n.), 2021. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/3815/1/e-book_Finalidades%20educativas%20escolares%20e%20did%C3%A1tica%3A%20resson%C3%A2ncias%20da%20Pandemia.pdf Acesso em: 13 out. 2024.

GONÇALVES, Maria. **Educação infantil e desenvolvimento social**. São Paulo: Editora XYZ, 2021.

MARQUES, Romualdo. A resignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da Covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 3, n. 7, p. 31-46, jun. 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/96064780/A_Ressignifica%C3%A7%C3%A3o_Da_Educa%C3%A7%C3%A3o_e_O_Processo_De_Ensino_e_Aprendizagem_No_Contexto_De_Pandemia_Da_COVID_19 Acesso em: 13 out. 2024.

MOVIMENTO PELA BASE. **Direitos de aprendizagem na educação infantil**. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/10/materiaiseducacaoinfantil-tema3-direitosdeaprendizagem-vf.pdf>. Acesso em: 21 set. 2024.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educativa**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out./dez. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 out. 2024.

O POPULAR. **Em Goiânia, mais de 1/3 dos professores é temporário**. Disponível em: <https://opopular.com.br/cidades/em-goiania-mais-de-1-3-dos-professores-e->

temporario-1.3113152. Acesso em: 13 out. 2024.

RIBEIRO, Marden de Pádua; CLÍMACO, Fernanda Câmpera. Impactos da pandemia na educação infantil: a pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a questão digital na educação infantil? **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, 1º sem. 2020. Disponível em:
<https://www.passeidireto.com/arquivo/84286869/impactos-da-pandemia-na-educacao-infantil-scielo> Acesso em: 13 out. 2024.

VILLELA, D. C. **O vínculo afetivo resolvendo conflitos de disciplina**: estreitando laços e gerando mudanças para o aprendizado. Engenheiro Coelho: Unasp, 2010.

WHALON, K.; DELANO, M.; HANLINE, M. F. A rationale and strategy for adapting dialogic reading for children with autism spectrum disorder. **RECALL, Preventing School Failure. Alternative Education for Children and Youth**, v. 57, n. 2, p. 93-101, 2013. Disponível em:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1045988X.2012.672347>. Acesso em: 13 out. 2024.

TEXTO 6

EVASÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

RODRIGO BARBOSA SANTANA¹²

ALINE HELENA DA SILVA CRUZ¹³

RESUMO

A educação é um processo político, social e cultural. O abandono e a evasão escolar foram assuntos recorrentes na esfera da educação, antes e durante a pandemia de Covid-19 e se intensificaram após a pandemia. O presente estudo teve como objetivo explicar as causas da evasão escolar, como também identificar, e assim divulgar, programas sociais desenvolvidos para solucionar/amenizar esse problema. A análise da literatura indicou que *bullying*, repetência, baixo rendimento, notas baixas e estrutura escolar, defasagem idade-série estão entre as causas do abandono escolar. Projetos culturais e de auxílio financeiro em diferentes regiões do Brasil estão entre as ações e medidas de combate e enfrentamento ao abandono da rotina escolar pelos estudantes. A necessidade de troca de informações nos diferentes círculos educacionais nos âmbitos federal, estaduais e municipais, em especial pós-pandemia, são fundamentais para motivação da comunidade escolar. Portanto, as políticas positivas devem ser compartilhadas de modo que se estabeleça cada vez mais a possibilidade de troca de informações e experiências de sucesso a serem seguidas e replicadas sem a necessidade de constantes reinvenções.

Palavras-chave: EJA. Evasão Escolar. Educação e Trabalho.

¹²Concluinte do Curso de Pedagogia – UniAraguaia.

¹³Professora orientadora. Doutora em Ciências Biológicas (concentração em Genética) – Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto/USP. Mestra em Biologia (concentração em Biologia celular e molecular) – UFG. Graduada em Ciências Biológicas – UFG.

1 INTRODUÇÃO

A educação é um processo político, social e cultural. Desde os primórdios da humanidade, os anciões ensinam os mais jovens modos de agir e pensar da cultura em que estavam inseridos. No Brasil, a transmissão de conhecimento para os jovens e adultos já existia muito anterior à chegada dos colonizadores europeus, por haver a transmissão oral de conhecimento pelos nativos, porém com vinda dos europeus houve significativa mudança no contexto, conteúdo e finalidade do conhecimento transmitido (Melo, 2012, p. 10-12).

No Brasil colônia, esta atividade almejava também a dominação ideológica sobre os índios, convertendo-os à fé católica. Após a chegada dos europeus e da Companhia de Jesus com os jesuítas, os maiores motivos para a realização de uma educação formal era a conversão desses povos para o catolicismo, sua dominação ideológica e de sua força de trabalho (Melo, 2012).

Outro propósito para desenvolvimento de um sistema de educação escolar era o de preparar os indivíduos mais abastados da sociedade colonial para funções administrativas, burocráticas e religiosas, funções essas restritas à pequena parte da população que tinha privilégios, porém os mais pobres e os negros eram deliberadamente excluídos desse sistema educacional.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil sempre esteve relacionada com a necessidade de capacitar mão de obra adequada às demandas de um país que, desde sua constituição, sofre com as diferenças sociais (Ribeiro, 1984, p. 29).

A educação de jovens e adultos foi uma grande conquista social para a garantia dos direitos à educação aquela parte da população que não tiveram a oportunidade de ter acesso ou concluir seus estudos na idade apropriada. Houve diversas movimentações em prol de uma educação de qualidade que abarcasse todas as camadas da sociedade, entretanto existem alguns desafios que prevalecem desde que a educação formal foi instaurada no Brasil e uma das quais é a evasão escolar (Moraes; Albuquerque; Santos, 2023).

Sabe-se que a evasão escolar tem sido assunto de diversas discussões em relação à educação nos últimos anos, embora seja desagradável de se discutir, ainda assim é algo necessário pelo fato de ser recorrente e desafiador na educação de

jovens e adultos.

Segundo a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio contínua (Pnad) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, considerando o grupo de jovens de 14 a 29 anos do país, 9,0 milhões não completaram o Ensino Médio, seja por abandono escolar antes do término desta etapa ou por nunca a terem frequentados. Destes, mais de 58% eram homens e 41% eram mulheres. Considerando-se cor ou raça, 27% eram brancos e 71% eram pretos ou pardos. Em relação à evasão escolar, ficou constatado que houve um aumento significativo após a idade de 16 anos que chegou de 16% a 21% (IBGE, 2024).

Sendo assim, a evasão escolar nessa faixa etária e modalidade de ensino permanece como um grande desafio a ser enfrentado e superado, em especial quando se analisa os grupos sociais mais vulneráveis, como os indígenas, quilombolas, negros, moradores rurais e aqueles em busca de inserção no mercado de trabalho.

Diante do exposto, o presente estudo teve como objetivo explanar as causas da evasão escolar, como também identificar, e assim divulgar, programas sociais desenvolvidos para solucionar/amenizar esse problema.

2 METODOLOGIA

Trabalho elaborado com a utilização da metodologia da pesquisa bibliográfica de autores que tratam da temática Educação de Jovens e Adultos (EJA), os quais abordam o assunto da evasão escolar e aprendizagem. Foram utilizados dados disponibilizados pelo Ministério da Educação (<https://www.gov.br/mec/pt-br>) e nas bases de dados Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br/?hl=pt>) e *Scientific Electronic Library Online* – Scielo (<https://www.scielo.br/>). As palavras-chave utilizadas nas plataformas de dados foram: evasão escolar, educação de jovens e adultos, aprendizagem e trabalho, história da educação.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com o artigo “Abandono e evasão escolar sob a ótica dos sujeitos envolvidos”, Ramos e Gonçalves Junior (2024) refletem sobre a evasão e o abandono escolar em um município de médio porte paulista, analisando e entrevistando 16 profissionais e educadores da rede de proteção e dois estudantes que passaram pela experiência de evasão/abandono escolar, os autores observaram que ocorriam diversos aspectos, situações e fatores que contribuíram para o assunto em questão, destacando as dimensões escolar, familiar e socioeconômica e a singularidade do estudante, situações essas que contribuíram para a dificuldade de resolução deste problema.

No tangente da dimensão escolar, foram identificadas várias questões que influenciam o abandono e evasão escolar, como, por exemplo: *bullying*, repetência, baixo rendimento, notas baixas e estrutura escolar, conforme a literatura indica que quanto maior a defasagem idade-série, maior o risco de abandono. Na dimensão familiar, segundo os educadores, foram identificados alguns assuntos que influenciaram a evasão escolar, entre eles conflitos familiares, cuidado com um membro da família e fragilidade no suporte familiar aos estudos. Outro problema que foi verificado nessa dimensão é a dificuldade de cobrar que a família ofereça ao estudante aquilo que ela não teve, pois a literatura já indica que a baixa escolaridade dos pais dificultam a conclusão dos estudos dos filhos, embora alguns pais tenham imenso desejo que os filhos atinjam um maior grau de instrução (Ramos; Gonçalves Junior, 2024).

Quando se leva em perspectiva a dimensão socioeconômica, os estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica tinham maior propensão ao abandono escolar, seja para a realização de trabalho infanto-juvenil, seja por uso e venda de entorpecentes, sendo tanto o trabalho como também a venda ou consumo de entorpecentes interseccionados com a esfera familiar (Ramos; Gonçalves Junior, 2024).

Schenker e Minayo (2005) destacam que não se pode pensar os fatores de risco ao uso de drogas na adolescência de forma isolada, independente e fragmentada. Os autores destacam seis aspectos em relação a esta temática: 1-

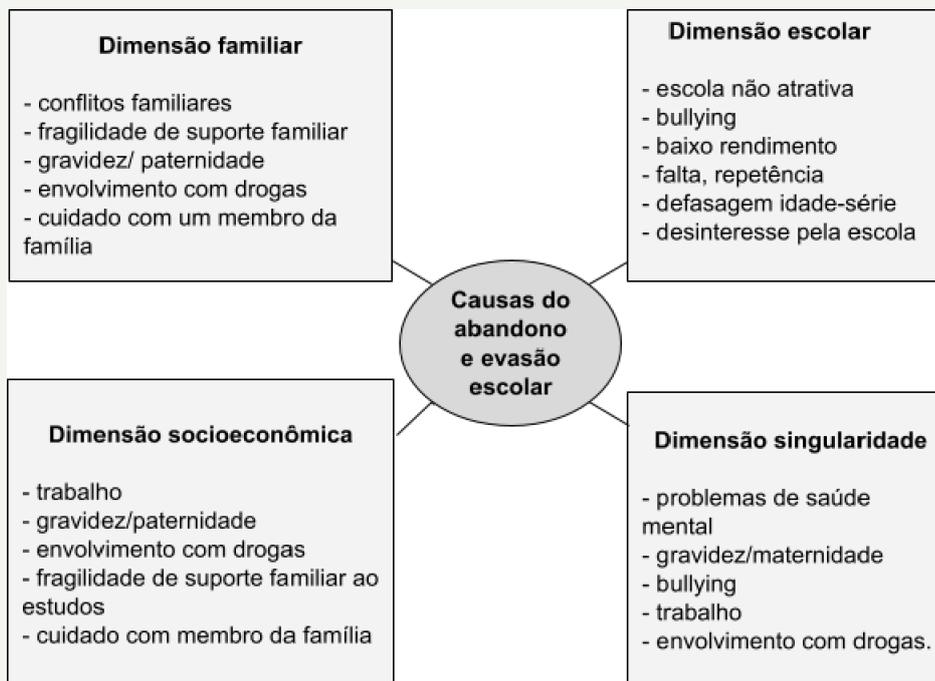
efeitos cumulativos das substâncias tóxicas e sua relação com a vulnerabilidade do indivíduo; 2- risco que constitui a atitude positiva da família com relação ao uso de drogas, reforçando a iniciação dos jovens; 3- envolvimento grupal; 4- papel da escola seja como agente transformador, seja como locus propiciador do ambiente que exacerba as condições para o uso de drogas; 5- disponibilidade e presença de drogas na comunidade de convivência; absolutização do papel da mídia como fator de risco.

O racismo estrutural e institucional também pode contribuir para marginalização dos estudantes negros nas instituições de ensino. Andrade (2022) destaca a necessidade de refletir sobre o fracasso escolar que alcança esse público. Enfatiza que

ao buscarmos formas de romper com o racismo presente nos espaços escolares construindo em nossos docentes e discentes a consciência acerca das nuances que envolvem as relações étnico-raciais, bem como identificando e traçando estratégias no combate à reprodução do racismo institucional, conseguiremos desempenhar de maneira efetiva a genuína função social da escola: atuar como agente transformador da sociedade (Andrade, 2022).

Embora a evasão escolar seja um problema coletivo com diversas facetas e questões sociais múltiplas, não se pode deixar de observar a singularidade do sujeito, cada indivíduo carrega em si questões que o tornam diferem dos demais, questões como avanço da idade e maior busca por autonomia, gravidez, enfrentamento à autoridade e adultos por divergirem de seus próprios interesses, problemas de saúde mental e desinteresse escolar, que embora sejam de cunho individual também permeiam o coletivo. A Figura 1 apresenta exemplos de causas da evasão escolar.

Figura 1 - Causas da evasão escolar



Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

A compreensão dos diversos sujeitos envolvidos no problema do abandono/evasão escolar, como pais, educadores, estudantes e conselheiros tutelares, possibilita entender que cada sujeito obtém uma perspectiva divergente quanto ao problema em questão. Essas divergências dos sujeitos envolvidos podem mostrar o quão amplo é esse problema e leva a refletir sobre políticas públicas que contemplem as visões de todos os sujeitos envolvidos.

A pós-pandemia de Covid-19 trouxe consigo uma sociedade que enfrentou as sequelas e o peso de uma doença, que ceifou muitas vidas, deixando sequelas não somente físicas, mas também mentais. Segundo dados oficiais da Secretaria de Vigilância da Saúde, do Ministério da Saúde, a Covid levou mais de 714 mil de brasileiros e infectou mais de outros 39 milhões (Brasil, 2024), afetando, assim, direta ou indiretamente grande parte da população brasileira e diversos aspectos da comunidade, como social, econômico e acadêmico.

Evidencia-se, então, que quanto maior vulnerabilidade socioeconômica, maior a probabilidade de ocorrer o abandono e a evasão escolar, e, embora haja maiores necessidades de estudos que estejam direcionados à população negra,

ribeirinha, quilombola e carcerária, referentes a essa questão, não necessariamente significa haver maior incidência do problema, apenas mostra que esses indivíduos ainda seguem com pouca, ou nenhuma, visibilidade quanto à sua participação como sujeitos ativos da sociedade.

No artigo sobre a escola pós-pandemia, *Que escola pós-pandemia?*, Nobre *et al.* (2024) investigaram como a pandemia afetou consideravelmente os processos de ensino em estudantes, familiares e educadores, incidindo no processo ensino-aprendizagem. Condições financeiras, como dificuldades de acesso às mídias tecnológicas, efeitos psíquicos do distanciamento social e a carência referente ao ambiente escolar contribuíram para o aumento da evasão escolar.

Tendo a participação dos estudantes como sujeitos centrais do trabalho, os autores, em encontros *online* e com metodologias alternativas que visavam a compreensão qualitativa do período relacionado a pandemia e pós-pandemia, transição das aulas *online* para a presencial e a percepção dos estudantes quanto ao fato em questão, observaram que houve durante a pandemia um crescente sentimento de sofrimento referente ao distanciamento social e do ambiente escolar. Distanciamento este que afetou não apenas estudantes da rede formal de ensino como também estudantes em acampamentos ciganos, restrição de liberdade (medidas socioeducativas) e de abrigos sociais (Nobre *et al.* 2024).

A pandemia de Covid-19, então, causou um grande impacto na vida desses estudantes, muitos relataram dificuldades em estudar por causa das condições precárias de meios multimidiáticos, a interferência de pais e familiares nos momentos das atividades, a necessidade de cuidar de irmãos e parentes e a dificuldade em conciliar as atividades escolares com o dever doméstico.

Para muitos desses estudantes a figura do professor fez muita falta nas aulas *online*, muitos dos quais sentiram que o contato presencial com os educadores criava um ambiente mais propício para a aprendizagem, pois a aula presencial se tornava mais fácil e menos chata, o que era impossível durante as aulas *online*.

A grande maioria dos estudantes teve dificuldades de aprendizagem durante o período pandêmico, com o sofrimento de distanciamento de professores e colegas estudantes, acúmulo de funções em casa, presença dos pais e responsáveis durante o momento de estudos e falta de aparatos tecnológicos e acadêmicos para

desempenhar a função de aprendizagem (Nobre *et al.*, 2024).

Para reduzir o crescimento da evasão escolar, o desenvolvimento e a continuidade de programas que incentivem a presença dos estudantes na escola e a dedicação deles ao estudo é fundamental. Sendo assim, escolas, governos municipais, estaduais e o governo federal desenvolvem ações no intuito de combater a evasão e o abandono escolar em parâmetros pessoais, saúde, profissionais, financeiros e culturais dos estudantes. Exemplos dessas ações são descritas no quadro 1 e é importante que sejam divulgadas para a sociedade.

Quadro 1 - Exemplos de ações de combate à evasão escolar, realizadas no Brasil

Ação	Descrição da ação	Referência
Bolsa Estudo (Lei nº 21.162, de 16 de novembro de 2021)	A bolsa é um incentivo, do Governo Estadual de Goiás, à frequência escolar e ao alcance de boas notas	https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/104495/pdf
Projetos de música, cultura e literatura	Em Salvador, no bairro Pariri, um subúrbio ferroviário, a direção do CE Sete de Setembro chamou a atenção dos alunos de EJA com projetos de música, cultura e literatura.	https://gestaoescolar.org.br/conteudo/526/7-acoes-para-combater-a-evasao-na-eja
Adaptações no currículo	A Escola do Batatal, localizada na área rural de Mangaratiba, a 103 quilômetros do Rio de Janeiro, fez uma série de ajustes no currículo depois que indústrias do setor siderúrgico e de energia se instalaram no local.	https://gestaoescolar.org.br/conteudo/526/7-acoes-para-combater-a-evasao-na-eja
Programa Caminho da Escola	Melhoria efetiva na qualidade do transporte escolar, principalmente de crianças e adolescentes que residem em comunidades ribeirinhas e rurais espalhadas por todo o Brasil	Silva e Silva (2022)
Programa Bolsa Família	O programa Bolsa Família atende famílias em extrema pobreza, foi desenvolvido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e combate a fome, em parceria com Ministério da Educação.	Silva e Silva (2022)
Programa Brasil Alfabetizado (decreto nº 10.959, 02/ 2022)	Combate ao analfabetismo, a fim de oferecer uma assistência técnica e financeira, por parte do governo federal, aos Estados e Municípios	Silva e Silva (2022)

<p>Projeto “Combate à Evasão Escolar”</p>	<p>Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação e o Tribunal de Justiça do Espírito Santo, com Supervisão/Coordenadoria das Varas da Infância e Juventude do Poder Judiciário. Na proposta contempla a realização de audiências, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com os pais ou responsáveis legais de alunos das escolas do município, os quais apresentam faltas escolares injustificadas. Na audiência são realizados esclarecimentos sobre a educação formal e moral de crianças e adolescentes.</p>	<p>https://www.presentenaescola.pr.gov.br/servicos/Educacao/Professores-e-servidores/Conhecer-o-programa-de-Combate-ao-Abandono-Escolar-ye319E3M</p>
<p>O Pé-de-Meia (Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, regulamentada pelo Decreto nº 11.901, de 26 de janeiro de 2024).</p>	<p>Programa de incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, destinado a promover a permanência e a conclusão escolar de estudantes matriculados no ensino médio público.</p>	<p>https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia/legislacao</p>
<p>Programa Todo Jovem na Escola</p>	<p>O Todo Jovem na Escola busca a permanência dos alunos em sala de aula, garantindo auxílio financeiro aos estudantes da rede estadual. Ação do Governo Estadual do Rio Grande do Sul.</p>	<p>https://www.educacao.rs.gov.br/governo-reformula-programa-para-combater-evasao-escolar-e-lanca-iniciativa-voltada-para-empregabilidade-jovem</p>
<p>Programa Partiu Futuro</p>	<p>O programa de empregabilidade jovem prevê a qualificação técnica e a aprendizagem profissional para jovens a partir de 14 anos, promovendo o acesso de pessoas em situação de vulnerabilidade social ao mundo do trabalho por meio da promoção de estágios e aprendizagem profissional (Jovem Aprendiz). Ação do Governo Estadual do Rio Grande do Sul.</p>	<p>https://www.educacao.rs.gov.br/governo-reformula-programa-para-combater-evasao-escolar-e-lanca-iniciativa-voltada-para-empregabilidade-jovem</p>

Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

As ações de combate à evasão escolar precisam ser divulgadas, independentemente de serem realizadas em nível local, municipal, estadual ou nacional. O compartilhar dessas informações enriquece o trabalho desenvolvido nas instituições de ensino e é uma forma de replicar as ações de sucesso desenvolvidas.

Para que o problema da evasão escolar na educação básica seja

resolvido, precisa se passar por um processo que inclui o poder público, seja nas esferas Federal, Estaduais e Municipais, no desenvolvimento de políticas públicas com ações concretas que garantam um ensino de qualidade e que promova condições necessárias para a permanência dos alunos em sala de aula” (Silva e Silva, 2022).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evasão escolar tem sido um grande desafio para a educação, milhares de estudantes anualmente precisam abandonar seus estudos para trabalhar, por problemas mentais ou familiares e outros assuntos pessoais que afetam sua capacidade de continuarem os estudos. Durante e após a pandemia, então, a situação não melhorou, visto que muitas das questões relacionadas a esse assunto enfrentadas no processo de ensino aprendizagem foram intensificadas.

Sendo assim, há uma contínua necessidade de criar e desenvolver políticas públicas que envolvam toda a sociedade, que unifiquem a necessidade de estudantes trabalharem e desenvolverem aptidões e experiências profissionais que lhes permitam maior autonomia financeira, mas que também deem oportunidades de crescimento acadêmico e desenvolvimento pessoal com projetos que visam unir família, estudantes, Estado e profissionais da educação em prol de um propósito em comum, nesse caso a permanência e retenção de estudantes com uma educação de qualidade.

Dito isso, diversos estados e municípios têm desenvolvido suas próprias políticas públicas com a finalidade de dar um maior apoio financeiro, cultural e de locomoção e desenvolvimento, aperfeiçoando estratégias com a finalidade de reduzir o abandono e a evasão escolar. As políticas positivas devem ser compartilhadas de modo que se estabeleça cada vez mais a possibilidade de troca de informações e experiências de sucesso a serem seguidas e replicadas sem a necessidade de constantes reinvenções.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. L. S. Fracasso escolar de estudantes negros e negras: uma das facetas do racismo. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2022. **Anais**

[...]. Campina Grande: Realize, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO_COMPLETO_EV174_MD1_ID17591_TB4659_05122022002651.pdf. Acesso em: 27 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Covid-19 no Brasil**. Brasil, 2024. Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em: 27 nov. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Educação 2023: PNAD Contínua**. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068_informativo.pdf. Acesso em: 6 out. 2024.

MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M.; SANTOS, R. (orgs.). **Impactos da pandemia** (recurso eletrônico). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023. Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/issue/view/511/153>. Acesso em: 12 nov. 2024.

MELO, J. M. S. **História da Educação no Brasil**. 2. ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educacao%20C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 13 out. 2024.

NOBRE, Márcio Rimet. LIMA, Nádia Laguárdia de. GRILLO, Cristiane de Freitas Cunha. ALZAMORA, Geane Carvalho. NEVES, Maralice de Souza. ANDRADE, Luciana. TÁRCIA, Lorena. Que escola pós-pandemia? **Educação em Revista**, v. 40, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469845242>. Acesso em: 13 out. 2024.

RAMOS, A. C.; GONÇALVES JUNIOR, O. Abandono e evasão escolar sob a ótica dos sujeitos envolvidos. **Educ. Pesqui.**, v. 50, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450268037>. Acesso em: 3 nov. 2024.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Moraes, 1984.

SCHENKER, M.; MINAYO, M. C. de. Fatores de risco e de proteção para o uso de drogas na adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 707-717, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/gkX7PLctLG7ZB7w6VRzVznp/?lang=pt>. Acesso em: 3 nov. 2024.

SILVA, L.R.; SILVA, O.V.S. **Políticas públicas para combater a evasão escolar na educação básica**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) – Instituto Federal Goiano, Iporá, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/2906>. Acesso em: 25 nov. 2024.

TEXTO 7

DEFASAGEM DA APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO: ATRASSO/DIFICULDADE NO APRENDER A LER E ESCREVER

GISELLE ALVES MARQUES MORAES¹⁴

ELAINE NICOLODI¹⁵

RESUMO

Neste estudo foi apresentado sobre a defasagem da aprendizagem na alfabetização. Objetivou-se compreender a defasagem da aprendizagem na alfabetização e identificar como reduzir as dificuldades que alguns alunos enfrentam para acompanhar o desenvolvimento da leitura/escrita. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, por meio de pesquisas bibliográficas. Os resultados denotam que a defasagem de aprendizagem na alfabetização é um desafio que requer uma abordagem holística e colaborativa. Desse modo, conclui-se que os estudantes precisam de estratégias adaptadas para atender a suas necessidades individualmente, a escola juntamente com a família deve trabalhar para desenvolver soluções eficazes para que o estudante atinja o seu potencial.

Palavras-chave: Alfabetização. Aprendizagem. Desenvolvimento.

¹⁴Concluinte do curso de Pedagogia – UniAraguaia.

¹⁵Professora orientadora. Doutora em Educação – Universidade Federal de Goiás. Mestra em Educação – PUC-GO. Licenciada em Letras – PUC-GO.

1 INTRODUÇÃO

A defasagem da aprendizagem na alfabetização é uma preocupação significativa no contexto educacional contemporâneo.

Ela foi bastante observada e vivenciada após o período pós-pandêmico, especialmente em razão da interrupção prolongada das aulas presenciais e no momento da transição para o ensino remoto. O que levou ainda mais a desigualdades educacionais, afetando gravemente estudantes de comunidades carentes.

A defasagem refere-se ao atraso ou à dificuldade que algumas crianças enfrentam ao aprender a ler e escrever, em comparação com o esperado para sua faixa etária e série escolar. Diversos fatores contribuem para essa problemática, incluindo aspectos socioeconômicos, culturais, pedagógicos e individuais.

É um problema multifacetado que exige uma abordagem integrada e colaborativa para ser enfrentado eficazmente. Compreender os diversos fatores que contribuem para essa defasagem permite a implementação de estratégias mais eficazes e inclusivas, visando garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de desenvolver plenamente suas habilidades de leitura e escrita.

Dessa forma, a alfabetização é a chave para o sucesso educacional e social, e esforços contínuos devem ser feitos para assegurar que nenhuma criança fique para trás, vai além do simples ato de aprender a ler e escrever. É a base para a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e a participação plena na vida social, econômica e política.

Alunos com defasagem tendem a ter dificuldades em acompanhar o currículo, o que pode resultar em baixo desempenho em disciplinas básicas, como matemática, leitura e escrita. Com isso, a dificuldade constante em acompanhar os colegas pode levar a uma baixa autoestima, desmotivação e desinteresse pela escola.

Isso pode afetar a capacidade das crianças de se comunicarem e interagirem de forma eficaz com seus pares, prejudicando o desenvolvimento de habilidades sociais importantes. Pode, ainda, ter impactos duradouros, dificultando o sucesso acadêmico e profissional futuro dos alunos.

Para diminuir esses problemas, é essencial a intervenção precoce, o apoio individualizado, a formação continuada de professores e o envolvimento da família no

processo educativo.

Nesse contexto, pergunta-se: o que é defasagem da aprendizagem na alfabetização?

Com isso, objetiva-se com esta pesquisa compreender a defasagem da aprendizagem na alfabetização e investigar as causas, consequências e possíveis soluções para os atrasos no processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita entre crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental 1.

2 METODOLOGIA

O estudo trata de uma pesquisa qualitativa realizada por meio de artigos e livros, para identificar sobre a defasagem da aprendizagem na alfabetização, que destacam esses aspectos, especialmente os voltados para a leitura e a escrita.

A pesquisa bibliográfica baseia-se na análise de materiais já publicados, como livros, artigos e teses. Foi realizada uma pesquisa no GT10 - Alfabetização, leitura e escrita, nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entre os anos de 2019 e 2023, sendo encontrados três artigos que se relacionam com esta pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para entender o que é a defasagem da aprendizagem na alfabetização, é importante falar sobre o que é alfabetização e letramento.

A alfabetização é um processo fundamental na formação do indivíduo e na construção de uma sociedade mais justa e informada. Ela vai além da simples capacidade de ler e escrever, abrangendo a compreensão e o uso competente da linguagem escrita em diferentes contextos.

A alfabetização é uma das habilidades mais básicas e essenciais que uma pessoa pode adquirir, pois constitui a base para a aprendizagem ao longo da vida e a participação plena na sociedade.

O processo de alfabetização é contínuo e se desenvolve ao longo do tempo. Começa na infância, muitas vezes antes mesmo da educação formal, quando as

crianças são expostas a livros, histórias e conversas que estimulam a consciência fonológica e o amor pela leitura.

Ao passo que avançam na escola, os alunos refinam suas habilidades de leitura e escrita, desenvolvendo fluência e compreendendo textos cada vez mais complexos. A alfabetização plena envolve não apenas a capacidade de ler e escrever, mas também a habilidade de pensar criticamente sobre o que é lido e de usar a linguagem escrita para resolver problemas e expressar pensamentos complexos.

Outro fator importante é o engajamento da família no processo de alfabetização. Pais e responsáveis que incentivam a leitura e participam ativamente na educação de seus filhos podem influenciar positivamente seu progresso. O apoio em casa pode complementar o trabalho realizado na escola, reforçando a importância da leitura e da escrita como habilidades essenciais para a vida.

Em suma, a alfabetização é um processo complexo e contínuo que vai além do simples ato de ler e escrever. Ela é uma habilidade fundamental que capacita indivíduos a participar plenamente na vida acadêmica, profissional e cívica.

Desse modo, promover a alfabetização é essencial para o desenvolvimento pessoal e social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais informada, equitativa e dinâmica.

Enfrentar os desafios associados à alfabetização, como a desigualdade de acesso e a necessidade de apoio especializado, é crucial para garantir que todos tenham a oportunidade de desenvolver essa habilidade vital.

Letramento é um conceito mais amplo do que alfabetização, embora muitas vezes seja confundido com ela. Ao passo que a alfabetização se refere à habilidade de ler e escrever, o letramento vai além, envolvendo a capacidade de compreender, interpretar, analisar e usar de forma crítica a linguagem escrita em diferentes contextos sociais.

O letramento é um processo contínuo e dinâmico, que se desenvolve ao longo da vida e é influenciado por diversos fatores, como experiências educacionais, práticas de leitura e escrita, contexto social e cultural, e acesso a recursos e tecnologias da informação.

Uma pessoa letrada não apenas domina as habilidades básicas de leitura e escrita, mas também é capaz de adaptar-se a diferentes formas de linguagem escrita

e de utilizar a leitura e a escrita de forma reflexiva e crítica em seu cotidiano.

No entanto, o letramento não é uma habilidade homogênea e universalmente adquirida. O acesso desigual à educação e a recursos educacionais, as diferenças culturais e linguísticas, e as práticas sociais e institucionais podem influenciar significativamente a aquisição e o desenvolvimento do letramento em diferentes grupos e contextos sociais.

Soares (1987) traz essa perspectiva da desigualdade e o desempenho escolar. Por isso, é importante promover políticas e práticas educacionais que incentivem o letramento em todas as suas dimensões, garantindo que todos tenham a oportunidade de desenvolver essa habilidade essencial para a vida contemporânea.

Sobretudo, há grande diferença entre alfabetização e letramento e entre alfabetizado e letrado:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (Soares, 1998, p. 39-40).

Segundo Magda Soares (1998, p. 190), “Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a leitura tenha sentido e faça parte da vida do aluno”. Para tanto, cuidados serão necessários ao conduzir a alfabetização.

De acordo com a autora (Soares, 1998), apenas ensinar a ler e escrever é insuficiente, alcançar níveis de alfabetização funcional onde as pessoas leem e escrevem e, no entanto, não são capazes de fazer uso desse conhecimento numa esfera social já deixou de ser processo de ensino e aprendizagem.

A defasagem de aprendizagem na alfabetização refere-se ao atraso ou à dificuldade que alguns alunos enfrentam no processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Essa defasagem pode manifestar-se de diversas formas e em diferentes momentos da escolarização, resultando em lacunas significativas no domínio da linguagem escrita em relação ao esperado para a idade ou série.

As causas da defasagem de aprendizagem na alfabetização podem ser

variadas e complexas. Fatores individuais, como dificuldades cognitivas, problemas de visão ou audição, transtornos de aprendizagem (como dislexia) ou falta de estímulo adequado em casa podem contribuir para essa defasagem. Além disso, fatores ambientais, como a qualidade do ensino, a disponibilidade de materiais didáticos e o apoio familiar, também desempenham um papel importante.

Os efeitos da defasagem de aprendizagem na alfabetização podem ser significativos e duradouros. Alunos que enfrentam essa defasagem podem ter dificuldades em acompanhar o currículo escolar, o que pode levar a baixos níveis de autoestima, desmotivação e até mesmo evasão escolar. Além disso, a defasagem na alfabetização pode ter impactos negativos no desenvolvimento acadêmico e profissional futuro do aluno, limitando suas oportunidades de sucesso.

Além disso, é importante promover a colaboração entre escola, família e comunidade, para que todos possam contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos. O apoio emocional e motivacional também é fundamental, para que eles se sintam encorajados a superar suas dificuldades e a desenvolver todo o seu potencial.

A defasagem de aprendizagem na alfabetização é um desafio que requer uma abordagem holística e colaborativa. Com o apoio adequado, é possível ajudar os alunos a superarem essas dificuldades e a desenvolverem as habilidades de leitura e escrita necessárias para uma vida acadêmica e profissional bem-sucedida.

Com a análise dos artigos pesquisados nos Anais da Anped, permitiu-se entender o posicionamento de alguns autores.

Elaine Constant Pereira de Souza (2023), em sua pesquisa, traz os desafios de uma política pública e a avaliação da alfabetização escolar no Brasil. Em seu estudo, ela analisa o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Gabriela Nogueira e Janaína Soares Martins Lapuente (2021) apresentam o reducionismo da alfabetização, com uma proposta de alfabetização por meio de métodos sintéticos evidenciando uma perspectiva reducionista.

Ana Caroline de Almeida (2019) apresenta sobre “Apropriação da concepção de alfabetização do PNAIC: elementos para uma reflexão a partir do que ocorreu na sala de aula de uma escola pública”. Na escola pesquisada, foi possível concluir que o estudante precisa ser alfabetizado e letrado em um processo em conjunto.

Com isso, percebe-se como o processo de aprendizagem é complexo e envolve uma série de fatores que interagem de maneira dinâmica para permitir que os indivíduos adquiram novos conhecimentos, habilidades e comportamentos. Esse processo é influenciado por diversos aspectos, como a genética, o ambiente, a motivação, as experiências passadas e a interação social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar o problema pesquisado, acredita-se que o não acesso à educação de qualidade, metodologias inadequadas e fatores socioeconômicos e familiares incluem prejuízos ao desenvolvimento cognitivo e social da criança.

Desse modo, quanto ao objetivo desta pesquisa, é possível perceber que entre as estratégias que podem ajudar a reduzir a defasagem da aprendizagem estão investir em programas para a alfabetização, formação continuada de professores, envolvimento da família e da comunidade escolar no processo da alfabetização, pois o ambiente familiar e a presença de estímulos fora da escola são fundamentais para a aprendizagem.

Uma educação de qualidade é essencial para o desenvolvimento pleno da criança para a construção de uma sociedade mais igualitária, pois a alfabetização é a base de toda a formação educacional e impacta diretamente as oportunidades futuras dos estudantes.

Essas investigações podem explorar questões ainda não completamente abordadas, como a influência de políticas públicas recentes sobre a defasagem na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. C. Apropriação da concepção de alfabetização do PNAIC: elementos para uma reflexão a partir do que ocorreu na sala de aula de uma escola pública. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO*, 39, 2019, Niterói. **Anais** [...]. Niterói: Anped, 2019. p. 1-5. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_26_6. Acesso em: 22 out. 2024.

NOGUEIRA, G.; LAPUENTE, J. S. M. Tempo de aprender: o reducionismo da

alfabetização. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 40, 2021, Belém. **Anais** [...]. Belém: Anped, 2021. p. 1-4. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_31_24. Acesso em: 22 out. 2024.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 4. ed. São Paulo: Ática, 1987.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, E. C. P. de. Desafios com os arranjos institucionais de uma política pública: uma avaliação da alfabetização escolar no Brasil. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 41, 2023, Manaus. **Anais** [...]. Manaus: Anped, 2023. p. 1-6. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_13_35. Acesso em: 22 out. 2024.

TEXTO 8

EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE É A PRÉ-ESCOLA E SUA IMPORTÂNCIA PARA O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

ISABELLA ARAÚJO DE SOUZA¹⁶

ELAINE NICOLODI¹⁷

RESUMO

Neste estudo foi apresentado sobre a pré-escola e a importância dela na vida dos indivíduos. Objetivou-se apresentar estudos teóricos sobre a importância da pré-escola para o processo de desenvolvimento das crianças, levando em consideração o trabalho pedagógico do professor. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de pesquisas bibliográficas. Os resultados revelam que a pré-escola é a etapa inicial da Educação Infantil e é fundamental para o desenvolvimento das crianças. A educação nesse período é essencial para estimular habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras. Além de estimular a criatividade, autonomia e socialização. Desse modo, conclui-se que a pré-escola desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral da criança, preparando-a para a vida escolar e para a sociedade. É um momento fundamental para a construção de bases sólidas para o aprendizado futuro.

Palavras-chave: Educação Infantil. Criança. Pré-Escola. Aprendizagem. Didáticas Pedagógicas.

¹⁶Concluinte do curso de Pedagogia – UniAraguaia.

¹⁷Professora orientadora. Doutora em Educação – Universidade Federal de Goiás. Mestra em Educação – PUC-GO. Licenciada em Letras – PUC-GO.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o sistema educacional do Brasil tem passado por mudanças para proporcionar que as crianças possam ter acesso a uma educação de qualidade desde a sua infância. Pensa-se como são importantes as instituições de Educação Infantil, tanto creches como pré-escolas, que desempenham um papel fundamental no crescimento, no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças, e na maneira pela qual elas se constituem como sujeitos e aderem a um modo único de ser.

A pré-escola é uma preparação para se adequar à escola e a suas disciplinas. Ela é a parte final da Educação Infantil, que começa no berçário e termina na pré-escola, e representa o início do desenvolvimento da linguagem e leitura para a criança.

Portanto, esta pesquisa é justificada por acreditar na importância da formação das crianças desde a educação infantil (creches e pré-escola) e o quanto ela é importante para habituar valores para elas, contribuindo para o desenvolvimento psicossocial.

Neste estudo, busca-se como objetivo geral apresentar estudos teóricos sobre a importância da pré-escola para o processo de desenvolvimento das crianças, levando em consideração o trabalho pedagógico do professor; e como objetivos específicos compreender a pré-escola e entender a importância da Educação Infantil nessa etapa e no desenvolvimento das crianças.

Desse modo, problematiza-se o seguinte: o que é a pré-escola? Qual a importância para as crianças? Qual o papel do professor nesse processo de aprendizagem?

2 METODOLOGIA

O presente estudo visa por meio de estudos teóricos e pesquisas conhecer e entender o que significa a pré-escola e a importância da educação nesse período, procurando entender a importância dessa etapa na vida das crianças. Numa pesquisa qualitativa, o propósito se intensifica em compreender o tema a ser estudado.

Dessa maneira, a pesquisa bibliográfica direciona os estudos a fim de levantar conhecimento sobre as teorias e conhecer de forma aprofundada o objeto

investigado.

Assim, o estudo foi realizado valendo-se de pesquisa bibliográfica, constituindo um quadro relevante de referenciais para a discussão da temática em questão, como: Paulo Freire e Maria Montessori.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação Infantil é o primeiro contato da criança com a escola e é uma importante fase da vida dos pequeninos. No art. 30, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, determina-se que a Educação Infantil deverá ser oferecida em creches, para crianças de até 3 (três) anos de idade, e em pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 1996). Ela proporciona o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos psicológicos, físicos, sociais e intelectual.

Sendo assim, é importante compreender a relevância dessa fase escolar no crescimento da criança e como a escola e o professor podem colaborar para o avanço do aluno.

A Educação Infantil é importante para que a criança tenha um convívio social além da família. Ou seja, é um momento essencial para que ela aprenda a viver em sociedade, desenvolvendo as habilidades que são fundamentais para a sua formação humana, além de suas capacidades motoras e cognitivas. Portanto, a Educação Infantil é uma etapa privilegiada onde as crianças, junto com os professores(as), estão em constante descoberta do mundo, criando-o e reinventando-o.

O grande educador, pensador e influenciador da pedagogia crítica, Paulo Freire, compreende o espaço da escola como um lugar para aprender, conviver com as diferenças e desenvolver valores humanos.

Na Educação Infantil, Paulo Freire (1989) defendia a ideia de que deveria ser um espaço de experiências, onde as crianças desenvolvem o seu potencial. Em sua obra, Freire também defende a importância do diálogo, de tratar todos com amor, a importância da crítica, de perceber a realidade e de toda sua transformação com o passar dos anos.

Freire (1989) comprometeu-se com a educação popular de forma teórica e, também, prática, buscando nela a humanização de pessoas, pois para ele a educação

é um ato de amor e coragem.

Para Freire (1989), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, ou seja, que antes de aprender a ler e escrever, ou mesmo de a criança ser alfabetizada, ela deve, primeiramente, ler o mundo que está a sua volta, entendê-lo por meio de seu contexto, fazendo, então, uma ligação entre a linguagem e a realidade.

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de 'escrevê-lo' ou de 'reescrevê-lo', quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (Freire, 1989, p. 13).

Diante disso, o espaço de Educação Infantil é extremamente importante nesta tarefa de levar as crianças a lerem o mundo, descobrindo-o pouco a pouco, por meio de suas curiosidades, das histórias infantis, da arte e da aproximação da natureza.

Sendo assim, Freire (1989) não podia compreender a alfabetização em uma ação automática, mas por intermédio da realidade dos indivíduos no qual ele buscava educar, discutindo a problematização da realidade, para que se fizesse uma leitura diferente e aprofundada.

Importante dizer que o papel do educador é o de dialogar com os alunos, ajudando-os a descobrir o mundo, conhecendo coisas novas.

Em todo processo de aprendizagem humana, a interação social e a mediação do outro tem fundamental importância. Na escola, pode-se dizer que a interação professor-aluno é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo ensino-aprendizagem e na Educação Infantil não seria diferente. Desse modo, para a educadora, médica e pedagoga italiana Maria Montessori:

[...] não é ensinar, mas sim observar, conhecer a criança, descobrir seus interesses e permitir a manipulação da realidade a seu redor. Facilitando para a criança aprender sozinha, manipulando materiais preparados para satisfazer suas necessidades e possibilidades. A atividade espontânea da criança se desenvolve dentro de um ambiente educacional projetado com exatidão e possuindo o que ela necessita para crescer e viver no mundo (Montessori, 2017, p. 9).

Para isso, o método montessori estabelece como um dos principais princípios, além da liberdade e autonomia das crianças em sala de aula, a permissão da livre escolha, em que os alunos selecionam os materiais que serão utilizados para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Montessori (2017) diz que o potencial de aprender está em cada um e a construção do conhecimento deve ser trabalhado desde a primeira infância, com exercícios que estimulem as habilidades de cada criança, formando a própria personalidade, para que haja uma aprendizagem em que cada uma se sinta segura e feliz aprendendo com a livre escolha.

Para que o aprendizado fosse adquirido de forma concreta, Montessori (2017), por meio de um longo trabalho de observação, criou materiais didáticos que contribuíssem para o processo de desenvolvimento das crianças.

Nessa perspectiva, o professor, em sala, disponibiliza diversos materiais de acordo com a necessidade de cada uma, cabendo a ele respeitar o ritmo de cada criança aprender, permitindo que repita os exercícios quantas vezes achar necessário, até que internalize dentro de si o próprio aprendizado. Essa prática permite que as crianças criem inúmeras formas de obter o conhecimento, sendo capazes de avaliar os níveis de aprendizado em cada atividade realizada.

Então, para se entender a Educação Infantil, é importante compreender o conceito de infância, visto que a concepção de infância é uma noção construída historicamente e tem passado por diversas modificações ao longo da humanidade. Não é possível trabalhar na Educação Infantil, atualmente, sem entender como historicamente a sociedade tem construído diferentes representações que remetem ao ser criança.

Os primeiros anos de vida de uma criança são decisivos para a construção da sua personalidade no futuro, nesse período, são esboçadas as principais características psíquicas, a partir das relações que a criança tem com a sua primeira instituição social que é a família. Depois com as pessoas próximas, escola e meio ambiente, em que ela convive conforme a sua tradição moral, religiosa e política da comunidade e do meio em que a cerca.

Quando se fala em infância, não é possível deixar de destacar a relevante importância da escola para a formação, bem como do processo educativo que

é realizado na Educação Infantil, o qual contribui grandemente para o processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, com o presente estudo foi possível perceber a importância da formação integral do indivíduo desde a Educação Infantil, evidenciando o quão favorável ela é para a formação de valores e contribuindo, assim, para construção psicossocial da criança.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pré-escola é a etapa inicial da Educação Infantil e é fundamental para o desenvolvimento das crianças. A educação nesse período é essencial para estimular habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Ela também contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e motor, além de estimular a criatividade, a autonomia e a socialização.

Nessa etapa, as crianças já começam a ter mais contato com a linguagem, com os livros e, também, com a leitura e escrita. Isso por meio de contação de histórias, rodas de leitura e observando como os professores escrevem.

Nessa análise sobre como a pré-escola influencia no desenvolvimento das crianças, teve-se como um dos objetivos principais apresentar estudos teóricos sobre a importância dela para o processo de desenvolvimento das crianças, levando em consideração também o trabalho pedagógico do professor.

Estes estudos teóricos que embasaram a pesquisa poderá servir para outros estudos para compreender sobre a importância da Educação Infantil na fase da pré-escola e o quanto essa etapa influencia na vida dos pequeninos.

Em todo processo de aprendizagem humana, a interação social e a mediação do outro tem fundamental importância. Na escola, pode-se dizer que a interação professor-aluno é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo ensino-aprendizagem e na Educação Infantil não seria diferente.

Portanto, a pré-escola desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para a vida escolar e para a sociedade. Este é um momento fundamental para a construção de bases sólidas para o aprendizado futuro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 5 out. 2024.

FREIRE, Paulo. A importância de ler. *In*: FREIRE, Paulo. **A importância de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MONTESSORI, Maria. **A descoberta da criança**: pedagogia científica. Tradução Pe. Aury Maria Azélio Brunetti. Campinas: Kírion, 2017.

TEXTO 9

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A PROMOÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

JULIA MARIA GOMES DOS SANTOS¹⁸

ELAINE NICOLODI¹⁹

RESUMO

Este trabalho explora a implementação da educação inclusiva, seja na Educação Infantil ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A educação inclusiva procura garantir que todos, independentemente das suas condições, tenham acesso a um ensino de qualidade. A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, que incluiu revisão bibliográfica, entrevistas e observações participantes para identificar os desafios e estratégias de inclusão. Os resultados destacam a importância da formação contínua dos professores, da adaptação curricular e do apoio à comunidade escolar, além da necessidade de investimentos em recursos materiais e humanos adequados. A experiência prática com um aluno da EJA que necessitava de intérprete ilustra a importância da personalização do ensino. Conclui-se que a educação inclusiva requer um esforço coletivo e contínuo, promovendo a participação e o desenvolvimento de todos os alunos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada.

Palavras-chave: professores; adaptação curricular; inclusão escolar; diversidade; personalização do ensino.

¹⁸Concluinte do curso de Pedagogia – UniAraguaia.

¹⁹Professora orientadora. Doutora em Educação – Universidade Federal de Goiás. Mestra em Educação – PUC-GO. Licenciada em Letras – PUC-GO.

1 INTRODUÇÃO

Educação inclusiva é um assunto que cresce em relevância para políticas educacionais, evidentemente considerando uma mudança de paradigma mundial sobre o quanto e de que forma a sociedade dá espaço à pluralidade.

A principal premissa da educação inclusiva é baseada no fato de que todos, incluindo aqueles com condições físicas, intelectuais, sociais ou emocionais, têm direito a uma educação de qualidade. Isso vai junto com a crença de que a diversidade melhora o ambiente escolar e o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais em todos os alunos.

A inclusão como filosofia é mais ampla e não para simplesmente a integração das crianças/do jovens com deficiência. Ela requer o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem que reconheça e valorize os traços pessoais, adaptando, assim, o currículo e os métodos de ensino e materiais didáticos de uma forma que responda às necessidades específicas de cada aluno. Seria uma mudança de visão em que o foco estaria nas habilidades e nos potenciais dos alunos e não em suas inadequações.

A preparação de professores continua sendo um dos maiores obstáculos na educação inclusiva. A maioria dos educadores continua afirmando que não está preparado para as tarefas diversificadas nas salas de aula. Isso dificulta a prática de estratégias eficazes e inclusivas. Portanto, é importante que os programas de treinamento continuem a equipar os professores com as habilidades e os conhecimentos que dão suporte à educação verdadeiramente inclusiva. Mas há questões estruturais sobre a conversão dos espaços financeiros nas escolas em lugares acessíveis, fornecendo tecnologia apropriada e recursos pedagógicos em apoio à aprendizagem. É necessária uma parceria que estabeleça uma rede de apoio onde o processo de inclusão possa ser maximizado entre a escola, a família e a comunidade. Assim, a educação inclusiva é comprometida com a construção de uma sociedade.

Este trabalho busca responder à seguinte pergunta de pesquisa: quais são as estratégias e os desafios da educação inclusiva e como identificar práticas eficazes que podem ser aplicadas em diferentes contextos educacionais? Para tanto, o objetivo

geral é analisar as estratégias e os desafios da educação inclusiva, buscando identificar práticas que possam ser aplicadas em diferentes contextos educacionais.

Os objetivos específicos incluem: identificar práticas pedagógicas inclusivas que promovam a participação de todos os alunos, avaliar a formação docente voltada para a educação inclusiva, investigar a influência da infraestrutura e dos recursos disponíveis na implementação de práticas inclusivas, examinar o papel das parcerias entre a escola, família e comunidade no fortalecimento do processo inclusivo.

2 METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa para investigar as práticas e os desafios relacionados à implementação da inclusão em geral, com uma abordagem particular no Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), utilizando um caso que explora a experiência de trabalho com um adolescente que necessita dos serviços de um intérprete de língua de sinais. Este caso oferece uma visão sobre a dinâmica envolvida na pesquisa, permitindo observar detalhes das interações e das percepções dos participantes.

O primeiro passo consistiu em uma revisão bibliográfica, durante a qual foi examinado um conjunto de fontes, como livros, artigos científicos e dissertações sobre os temas de educação inclusiva e EJA. Na busca em bancos de dados acadêmicos, como Google Acadêmico e SciELO, foram selecionadas referências sólidas, fornecendo um arcabouço teórico que fundamenta a análise.

A observação participante nas aulas da EJA foi essencial para compreender, na prática, como a inclusão foi realizada. Durante esse período, foram registrados detalhes das interações entre o aluno, seus colegas, os professores e o intérprete. Observe-se como as estratégias pedagógicas foram organizadas para garantir a compreensão e a participação do aluno na vida escolar. A análise das anotações diárias buscou identificar padrões significativos.

A análise interpretativa foi realizada em consonância com as observações em sala de aula e com a revisão de literatura. Essa abordagem trouxe uma visão abrangente e confiável dos desafios e das estratégias de inclusão no contexto da EJA. Além disso, a análise se concentrou em identificar áreas de sucesso e de

oportunidades de melhoria, oferecendo novos *insights* sobre como implementar práticas de inclusão de forma mais eficazes e eficientes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados do estudo trazem à tona vários aspectos-chave na implementação da educação inclusiva, destacando tanto os desafios quanto as estratégias desenvolvidas para promover a participação entre alunos com deficiência. Com base nos elementos identificados a partir da observação de práticas, obteve-se uma compreensão mais profunda das abordagens inclusivas no ambiente escolar.

Um dos maiores desafios foi a falta de treinamento adequado para professores. De fato, muitos educadores relataram sentir-se inseguros e despreparados para abordar a diversidade na sala de aula. Como Mantoan (2006) discute, quais competências essenciais os programas de treinamento contínuo devem abordar para preparar totalmente os professores para a educação inclusiva? Além disso, a escassez de recursos específicos, como materiais didáticos adaptados e tecnologias assistivas, foi sinalizada como um problema significativo por muitos professores.

De acordo com Mittler (2003), é possível pensar até que ponto a disponibilidade de recursos adaptados influencia positivamente as práticas inclusivas nas escolas.

Alguma resistência foi observada entre alguns membros da comunidade escolar, incluindo professores e pais. Apesar do valor bem estabelecido da inclusão, alguns a percebem como um processo complexo e difícil, que pode levar à resistência e dificultar a implementação de práticas inclusivas.

Isso destaca a importância de iniciativas de conscientização e sensibilização, que ajudam a mostrar os benefícios da inclusão não apenas para alunos com deficiências, mas para toda a comunidade escolar. Assim, é importante destacar, quais estratégias, conforme sugerido por Sasaki (1997), podem ser eficazes para superar a resistência à inclusão.

Apesar desses desafios, várias estratégias eficazes surgiram como suporte à educação inclusiva. O treinamento contínuo de professores foi uma das estratégias mais eficazes identificadas. Cursos especializados em educação inclusiva aumentaram a confiança e a prontidão dos educadores para trabalhar com alunos

com deficiências. De acordo com Rodrigues (2006), é importante o treinamento contínuo de professores para uma educação inclusiva bem-sucedida.

Adaptações curriculares e pedagógicas também se mostraram essenciais. Escolas que adotaram currículos flexíveis e utilizaram recursos adaptados tiveram sucesso em aumentar a participação entre alunos com deficiências em atividades escolares. Metodologias ativas, como aprendizagem colaborativa e atividades interativas, mostraram-se altamente eficazes em promover a inclusão, permitindo que todos os alunos participassem significativamente. Conforme declarado na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), as adaptações curriculares podem melhorar a inclusão educacional para alunos com deficiências.

Além disso, a colaboração entre escola, família e comunidade foi crucial para a inclusão bem-sucedida. Parcerias com organizações especializadas e envolvimento ativo dos pais criaram uma rede de apoio que beneficiou alunos com deficiências e seus pares. De acordo com Mittler (2003), a colaboração entre escola, família e comunidade fortalece práticas inclusivas.

Os achados desta pesquisa se alinham com a literatura existente, enfatizando o treinamento de professores, adaptações curriculares e apoio comunitário como pilares centrais para a educação inclusiva. A inclusão não deve ser vista apenas como uma obrigação legal, mas como um compromisso ético e moral com a igualdade de oportunidades. Observar a experiência prática reforça a noção de que a educação inclusiva é possível e oferece benefícios significativos para todos os envolvidos.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a inclusão educacional promove a igualdade de oportunidades.

Em síntese, embora existam desafios consideráveis, as estratégias bem-sucedidas identificadas aqui podem servir de modelo para outras instituições. A educação inclusiva requer esforço contínuo e coletivo, envolvendo todos os participantes do processo educacional. Ao promover a diversidade e a inclusão desde os primeiros estágios da educação, é possível contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação inclusiva é um tema fundamental na construção de uma sociedade justa e equitativa. Durante o estágio para conclusão do curso de Pedagogia, foi possível identificar tanto os desafios quanto as estratégias aplicadas para promover a inclusão de alunos com deficiência na educação infantil e, neste caso, de jovens e adultos. As observações feitas durante este período mostram que, embora os desafios sejam significativos, há um forte comprometimento de professores, administradores e comunidades escolares para criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo.

Os desafios observados, como a falta de treinamento adequado de professores, recursos insuficientes e alguma resistência de membros da comunidade, mostram que ainda há muito a ser feito. Entretanto, as estratégias bem-sucedidas, como o desenvolvimento contínuo de professores, adaptações curriculares e colaboração entre escola e família, mostram que é realmente possível avançar em direção à educação inclusiva.

Implementar políticas públicas efetivas de inclusão e fomentar um comprometimento coletivo para superar essas barreiras é essencial. O treinamento contínuo deve ser priorizado para garantir que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade na sala de aula. Além disso, é necessário investir em recursos materiais e humanos que apoiem o aprendizado de todos os alunos.

Trabalhar com um aluno de EJA que precisava de um intérprete destacou a importância do ensino individualizado e de recursos específicos para atender às necessidades únicas. Isso reforça a ideia de que a inclusão não é apenas um direito dos alunos, mas uma prática que enriquece a experiência educacional para todos, promovendo empatia, respeito e colaboração.

Em resumo, a educação inclusiva é um compromisso com a diversidade e a igualdade de oportunidades. Ao garantir que todos os alunos tenham oportunidades iguais de aprendizagem, contribui-se para formar cidadãos mais conscientes e preparados que podem prosperar em uma sociedade pluralista.

Este estudo reafirma a importância do investimento contínuo em práticas e políticas que promovam a inclusão, reconhecendo que cada passo em direção a uma

escola mais inclusiva é um passo em direção a um futuro mais justo para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 out. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva&category_slug=dezembro-2008-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 out. 2024.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Unesco, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 17 out. 2024.

TEXTO 10

INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

ANNA CLARA HONORATO NAVES E SILVA²⁰LORENA BORGES ALMEIDA²¹

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar a inclusão de alunos com autismo em escolas regulares. Foi desenvolvido de forma descritiva, com o objetivo de detalhar as características da criança autista e as diversas formas pelas quais a inclusão pode acontecer. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica que impacta a comunicação, a interação social e o comportamento. O termo "autismo" foi introduzido pelo psiquiatra Eugen Bleuler, em 1911, e desde então o conhecimento sobre o TEA vem evoluindo, reconhecendo a ampla diversidade de suas manifestações. A inclusão escolar de crianças com TEA representa um desafio significativo, mas necessário, pois garantir acesso à educação e participação ativa no ambiente escolar é essencial para promover igualdade e diversidade. Esse processo é importante para que essas crianças alcancem seu pleno potencial. Conclui-se que é essencial incentivar iniciativas de capacitação e promover a conscientização sobre a inclusão para garantir um ambiente escolar mais acolhedor e eficaz.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão escolar. Desafios.

²⁰ Concluinte do Curso de Pedagogia – UniAraguaia.

²¹ Professora orientadora. Mestre em Educação – Universidade Federal de Goiás. Especialista em Psicopedagogia – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Especialista em Educação Infantil – Universidade Federal de Goiás. Graduada em Pedagogia – Universidade Federal de Goiás.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com TEA nas escolas regulares é um tema que vem crescendo e se tornando de muita relevância na educação. A inclusão acontece para integrar todas as crianças nas salas de aula e também com a perspectiva de uma transformação nas práticas pedagógicas, que devem ser mais acolhedoras. Compreender como promover essa inclusão se torna essencial para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas particularidades.

A sensibilização da comunidade escolar é um primeiro passo, pois todos precisam compreender as características e como interagir positivamente com crianças que fazem parte desse espectro. A empatia e o respeito às diferenças devem ser promovidos desde os primeiros anos escolares, criando uma cultura que valoriza a diversidade e a individualidade. Além disso, criar estratégias de ensino e suporte é fundamental. Isso inclui o uso de métodos pedagógicos adaptados, que reconheçam as diferentes formas de aprendizagem e estimulem a participação dos alunos.

O desenvolvimento de Planos Educacionais Individualizados (PEI), elaborados por equipes que incluem educadores, psicólogos e terapeutas, é uma prática essencial para atender às necessidades específicas de cada criança com autismo (Gaiato, 2018, p. 120). Lembrando que, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM 5) (SBP, 2019), no extremo mais leve desse espectro, indivíduos podem apresentar dificuldades nas interações sociais e um repertório limitado de interesses, mas são independentes nas atividades cotidianas.

À proporção que se avança para níveis moderados, as dificuldades tornam-se mais evidentes, com comprometimentos maiores na comunicação, além de comportamentos repetitivos. No nível mais severo, o autismo compromete significativamente as habilidades cognitivas e adaptativas, resultando em uma dependência de cuidados e apoio, tanto na comunicação quanto para realização de tarefas diárias. Indivíduos nesse grau necessitam de intervenções intensivas e acompanhamento multidisciplinar, muitas vezes ao longo da vida.

Contudo, é fundamental entender que o grau de suporte necessário varia, dependendo das características individuais e da resposta ao tratamento, tornando

essencial uma abordagem que leve em consideração tanto as potencialidades quanto as dificuldades específicas de cada indivíduo.

Nesse contexto, interações sociais entre crianças com e sem TEA se tornam uma ferramenta poderosa para desenvolver habilidades sociais. Atividades que incentivem a cooperação e a amizade podem ajudar a construir um ambiente escolar mais inclusivo. O envolvimento das famílias é importante também, pois elas desempenham um papel no apoio ao desenvolvimento das crianças, tanto em casa quanto na escola.

Por fim, a avaliação contínua das práticas inclusivas permite ajustes e melhorias, garantindo que todos os alunos sejam atendidos. Criar espaços acolhedores, que considerem as particularidades sensoriais e emocionais das crianças com TEA, também é uma estratégia que contribui para um ambiente mais inclusivo.

Assim, promover a inclusão eficaz de crianças com TEA nas escolas é uma responsabilidade que demanda esforço, compreensão e comprometimento de toda a comunidade escolar. Ao estabelecer objetivos claros e implementar ações concretas, é possível construir um espaço escolar em que cada criança tenha a oportunidade de se desenvolver plenamente, contribuindo para uma sociedade inclusiva.

2 METODOLOGIA

Este trabalho teve como finalidade a realização de um estudo amplo sobre a compreensão da inclusão de crianças com TEA. A inclusão é um tema que vem crescendo na sociedade atual, especialmente em escolas regulares, no qual se busca garantir que todas as crianças tenham acesso a ambientes de aprendizado acolhedores.

A pesquisa foi desenvolvida de forma descritiva, com o objetivo de detalhar as características da criança autista e as diversas formas pelas quais a inclusão pode acontecer. Essa abordagem permitiu uma análise do TEA, incluindo aspectos comportamentais, comunicativos e sociais, além de investigar como essas características influenciam a experiência das crianças no ambiente escolar.

Foi realizada uma etapa da pesquisa que abrangeu procedimentos de coleta

documental, que consistiram na análise de registros e documentos relevantes. Esses documentos proporcionam uma visão mais ampla sobre as políticas e práticas já existentes em relação à inclusão de crianças com TEA nas escolas, com estudos bibliográficos, com obras e artigos que discutiram tanto a teoria quanto a prática da inclusão.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No estudo, foram observados os dados sobre as crianças com autismo, com o objetivo de entender possíveis maneiras de incluí-las. Os resultados revelaram que, segundo uma pesquisa publicada em 2018 pelo Centro de Controle de Doenças e Prevenção de Saúde Americano, o autismo afeta uma em cada 59 crianças. Além disso, estima-se que a maior parte dessas crianças e adolescentes não recebe, no Brasil, o tratamento necessário para o desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação para a redução dos prejuízos que os sintomas trazem.

De acordo com Gaiato (2018, p. 117):

É comum professores relatarem que percebiam sinais diferentes em determinados alunos, mas como eles eram muito pequenos, preferiam esperar o desenvolvimento para justificar a abordagem aos pais, que normalmente negam e ficam chateados quando lhes falam algo de seus filhos que interpretam como 'ruim'. Assim a escola diz aos pais que está 'tudo bem' com a criança lá dentro.

Essa desvalorização das dificuldades enfrentadas pelos alunos pode resultar em atrasos na identificação e no suporte necessário, impactando negativamente o desenvolvimento das crianças. As escolas são de extrema importância para a estimulação das crianças com autismo, em um trabalho conjunto com as famílias. O educador precisa buscar o que aquela criança tem de ponto forte e usar isso a seu favor, para potencializar a aprendizagem e socialização.

Luana Weizenmann, Fernanda Pezzi e Regina Zanon (2020) afirmam que o trabalho da professora regular deve ser feito em equipe com a auxiliar ou a educadora especial, pois é significativa para o processo de aprendizagem do aluno.

Desse modo,

O professor não é somente um transmissor de conhecimento, mas sim um orientador, que estimula o desenvolvimento e a aprendizagem a partir de interações construídas juntamente com a turma. Trata-se de um caminho a ser trilhado em conjunto, sendo imprescindíveis competências técnicas e pessoais para lidar com os obstáculos, flexibilizar práticas e (re)construir crenças. Sendo assim, nota-se a inter-relação entre os sentimentos e as práticas dos docentes investigados (Barbosa, Zacarias Medeiros e Nogueira, 2013).

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um recurso de inclusão que está previsto na Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) (Brasil, 2015) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996) (Brasil, 1996). É um documento que deve contemplar as características individuais do aluno, criando um espaço inclusivo, quando necessário disponibilizar um acompanhante terapêutico, identificar os pontos fortes da criança autista para ajudar no processo da aprendizagem, observar os comportamentos desafiadores e propor atividades que desenvolvam as suas habilidades e amplie o seu conhecimento.

Os profissionais envolvidos na elaboração do PEI são os professores de educação, psicólogos, família e psicopedagogos. Com isso, ele facilita a colaboração entre educadores, especialistas e famílias, criando um ambiente de suporte e encorajamento para o aluno.

É importante que as crianças com autismo recebam o acompanhamento adequado, envolvendo tanto a escola quanto a família. Os dados indicam que muitas crianças com autismo no Brasil não têm o apoio necessário para desenvolver habilidades sociais e de comunicação, o que pode afetar negativamente seu aprendizado e interação. A utilização de recursos como o PEI se mostra fundamental para uma educação mais inclusiva.

A colaboração entre escola e família é fundamental para garantir que as crianças com autismo recebam o apoio necessário para o seu desenvolvimento, tanto na educação como no social. Portanto, é imprescindível que as escolas adotem uma postura mais proativa na identificação das dificuldades, promovendo a criação de ambientes inclusivos e individualizados.

A formação continuada dos professores e a implementação de planos como o PEI são passos essenciais para que o processo de inclusão se torne efetivo, permitindo que crianças com autismo alcancem seu pleno potencial.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como propósito entender a inclusão de crianças com TEA em escolas identificando as práticas e desafios enfrentados na inclusão. Os resultados revelaram que as crianças com TEA ainda enfrentam barreiras no acesso a uma escola inclusiva. Demonstrou-se que a inclusão vai além da integração física do aluno na sala de aula, ela exige uma mudança nas práticas pedagógicas e uma compreensão das necessidades dessas crianças.

Os dados indicaram que muitos alunos com autismo não recebem o suporte necessário para desenvolver habilidades sociais e de comunicação. Além disso, o trabalho conjunto entre escola e família se mostrou um dos mais importantes para garantir que o ambiente de aprendizado seja adaptado às individualidades de cada aluno, promovendo seu bem-estar e desenvolvimento. A implementação do PEI é uma ferramenta importante ao fornecer estratégias personalizadas.

Contudo, espera-se não apenas contribuir para o entendimento sobre as estratégias de inclusão, mas também oferecer recomendações práticas que possam ser úteis para educadores e gestores escolares que trabalham com crianças com TEA.

Assim, este estudo demonstra que é possível criar um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor, onde todas as crianças possam aprender e se desenvolver plenamente, respeitando suas individualidades.

Ainda há um caminho a ser percorrido para que a inclusão escolar seja de qualidade e inclusiva. A formação continuada dos educadores é necessária para que eles possam identificar as necessidades dos alunos com autismo e utilizar as melhores abordagens. Além disso, o envolvimento das famílias, o acompanhamento e a criação de ambientes adequados são práticas que vão garantir que essas crianças se sintam parte da escola.

Por fim, este estudo reforça a necessidade de uma mudança nas escolas, com maior valorização da individualidade de cada aluno. As escolas devem ser mais colaborativas, envolvendo todos os membros da comunidade escolar, especialmente a figura do professor que necessita de cursos e formações da área da inclusão, em que todas as crianças tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver. O

incentivo para uma educação inclusiva e acolhedora, que respeite as necessidades de cada sujeito, é fundamental para a construção de uma sociedade melhor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 5 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

GAIATO, Mayara. **SOS Autismo**: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista. São Paulo: nVersos, 2018.

SBP. Sociedade Brasileira de Pediatria. **Manual de Orientação**. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. Manual de Orientação Nº 05, abril de 2019.

WEIZENMANN, Luana; PEZZI, Fernanda; ZANON, Regina. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicol. Esc. Educ.**, São Paulo, v. 24, p. 1-8, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>. Acesso em: 30 nov. 2024.

TEXTO 11

O IMPACTO DOS RECURSOS PEDAGÓGICOS NA ALFABETIZAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

DANIELLE DA SILVA GAMA²²

LORENA BORGES ALMEIDA²³

RESUMO

O presente estudo aborda o impacto dos recursos pedagógicos na alfabetização, analisando como práticas integradoras podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Com base em uma abordagem qualitativa e de caráter bibliográfico, foram exploradas as contribuições teóricas de Magda Soares, Tizuko Kishimoto e Paulo Freire. Magda Soares destacou a complementaridade entre alfabetização e letramento, enfatizando a importância de uma formação que vai além do domínio técnico da leitura e escrita. Tizuko Kishimoto apontou o lúdico como um recurso pedagógico essencial, capaz de tornar o processo de aprendizagem mais prazeroso e acessível. Paulo Freire trouxe a perspectiva da alfabetização crítica, concebendo-a como um instrumento de emancipação social e formação de sujeitos autônomos e conscientes. Os resultados demonstraram que uma prática pedagógica integrada entre alfabetização, letramento e ludicidade, potencializa o aprendizado, tornando-o mais significativo e transformador. O estudo reforça a necessidade de considerar o contexto sociocultural dos alunos e propõe uma abordagem pedagógica que integre aspectos técnicos, sociais e culturais, promovendo uma educação mais inclusiva e crítica.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramentos. Ludicidade.

²²Concluinte do Curso de Pedagogia – UniAraguaia.

²³Professora orientadora. Mestre em Educação – Universidade Federal de Goiás. Especialista em Psicopedagogia – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Especialista em Educação Infantil – Universidade Federal de Goiás. Graduada em Pedagogia – Universidade Federal de Goiás.

1 INTRODUÇÃO

Os processos de alfabetizar e letrar são peças-chave no desenvolvimento das crianças, tanto no jeito de pensar quanto no convívio com os outros, influenciando diretamente como elas se relacionam com o mundo ao seu redor. Alfabetização por muitos é compreendido somente como aprender a ler e escrever, no entanto, se observada de forma mais ampla se integra ao letramento, que abrange as práticas sociais de leitura e escrita no dia a dia.

Mesmo sendo conceitos ligados, alfabetizar e letrar não são a mesma coisa. Alfabetização é sobre aprender o sistema de escrita, ao passo que o letramento trata da funcionalidade da leitura e da escrita de maneira crítica e significativa em diferentes situações sociais.

Nos últimos tempos, estudiosos e educadores vêm discutindo a importância de tratar esses processos juntos, considerando as dimensões sociais, culturais e cognitivas. Magda Soares destaca que a alfabetização é um processo mais complexo do que apenas aprender a ler e escrever. Para Soares (2003, p. 45), é preciso pensar na imersão dos alunos em práticas letradas, levando em conta seu contexto social e cultural. Já o letramento vai além de aprender a ler e escrever, abrangendo a capacidade de aplicar esse conhecimento no cotidiano de forma significativa.

A inserção do lúdico no ensino tem sido vista como uma estratégia poderosa para a alfabetização. Tizuko Kishimoto (2003) ressalta que aprender deve ser algo prazeroso e interativo, usando jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos. Para Kishimoto (2003), o lúdico facilita a aprendizagem e estimula a reflexão crítica, tornando o processo de alfabetização mais envolvente. A autora defende que o ensino precisa ser inserido em um contexto de expressão e interação, fugindo de práticas mecânicas e descontextualizadas.

Paulo Freire (1996) também contribuiu de forma significativa para a compreensão de alfabetização e letramento. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, ele propõe que o ensino da leitura e escrita deve ser um ato de conscientização, no qual o aluno aprende a ler o mundo de maneira crítica. Freire considera a alfabetização como um diálogo entre educador e educando, construindo saberes juntos. Para ele,

alfabetizar não é apenas decodificar letras, mas libertar e transformar, formando sujeitos críticos e autônomos.

A compreensão dessas teorias – as ideias de Magda Soares sobre os conceitos de alfabetização e letramento, as contribuições de Kishimoto sobre o lúdico e a visão crítica de Freire – apontam para uma prática pedagógica integrada e consciente, que respeite a diversidade cultural e social dos alunos.

A alfabetização crítica, nesse sentido, combina processos cognitivos e sociais, valoriza a cultura local, utiliza práticas pedagógicas variadas e desenvolve a capacidade de pensar criticamente sobre o mundo.

Este estudo buscou explorar essas concepções, analisando como elas podem ser integradas para promover uma educação mais eficaz e transformadora. Por meio da revisão das obras de Magda Soares, Tizuko Kishimoto e Paulo Freire, pretende-se entender como a relação entre alfabetização, letramento e práticas pedagógicas lúdicas podem ser trabalhadas na educação, promovendo o desenvolvimento das competências de leitura e escrita e a formação de cidadãos críticos e engajados.

Em relação aos objetivos da pesquisa, buscou-se:

- a) compreender as diferenças e as conexões entre alfabetizar e letrar, conforme discutido por Magda Soares, e como essas ideias impactam a prática pedagógica;
- b) investigar a relevância do lúdico no processo de alfabetização e letramento, segundo Tizuko Kishimoto, e como essa abordagem pode ser aplicada na sala de aula;
- c) analisar a contribuição de Paulo Freire para a visão da alfabetização como um processo de conscientização crítica e libertadora, destacando a educação como prática de liberdade;
- d) propor um modelo pedagógico integrador entre alfabetização, letramento e lúdico, na intenção de formar sujeitos críticos e autônomos.

2 METODOLOGIA

A metodologia deste estudo seguiu uma abordagem qualitativa, focada na pesquisa bibliográfica, com o objetivo de fazer uma análise das teorias sobre alfabetização e letramento. Concentrou-se nas contribuições de três autores

importantes: Magda Soares, Tizuko Kishimoto e Paulo Freire. Além disso, buscou entender como essas teorias podem integrar a prática, mostrando de que forma elas se conectam com as estratégias pedagógicas utilizadas nas escolas.

Este estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica, baseada na análise e interpretação de obras de autores de destaque nas áreas de educação e linguística. A pesquisa bibliográfica possibilita analisar e criticar teorias e conceitos já consolidados, proporcionando uma visão mais profunda sobre o tema estudado. Também foram exploradas as implicações dessas teorias na prática pedagógica, buscando integrar e contextualizar as propostas educacionais desses autores no ambiente escolar.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste estudo foram discutidas as ideias de Magda Soares, Tizuko Kishimoto e Paulo Freire. Com foco nas interações entre os conceitos de alfabetização, letramento, lúdico e educação crítica, mostrando como essas abordagens podem ser aplicadas juntas nas práticas pedagógicas de forma integrada e eficaz.

Magda Soares defende que alfabetizar e letrar são processos diferentes, mas se complementam. A alfabetização se concentra em ensinar a ler e a escrever, ao passo que o letramento trata do uso desses conhecimentos em vários contextos sociais e culturais. Segundo Soares (2003), a alfabetização é a base para o letramento, mas este vai além de apenas decifrar palavras, sendo um processo contínuo e fundamental para a vivência social da escrita.

Os resultados dessa análise mostram que a prática pedagógica precisa unir essas duas dimensões de forma integrada. A alfabetização deve ser vista como o ponto de partida, preparando os alunos para o letramento, que não consiste em apenas dominar as habilidades técnicas, mas também saber aplicá-las de maneira significativa no cotidiano.

Tizuko Kishimoto (2003), ao falar sobre a educação lúdica, destaca a importância de brincadeiras e jogos no processo de alfabetização. Kishimoto (2003) defende que o lúdico facilita a aprendizagem significativa, estimula a criatividade e ajuda na construção do conhecimento de maneira prazerosa, tornando o ambiente

escolar mais dinâmico e envolvente para os alunos.

A análise das ideias de Kishimoto (2003) mostra que incluir o lúdico na alfabetização favorece o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, tornando a aprendizagem mais natural e conectada com a realidade. O uso de jogos e atividades lúdicas é especialmente valioso em situações que os alunos têm dificuldades ou resistem ao aprendizado formal, tornando o processo mais acessível e eficaz.

Paulo Freire propõe uma alfabetização crítica e emancipadora, com o objetivo de formar indivíduos conscientes de sua realidade. Para Freire (1996), a alfabetização deve ser entendida como um processo de conscientização, que permite aos alunos refletirem sobre o mundo e agir para transformá-lo. Ele acredita que a alfabetização não deve se restringir ao aprendizado técnico da leitura e escrita, mas deve ser um meio para a construção de cidadãos críticos e autônomos.

A análise das ideias de Freire (1996) demonstra que a alfabetização precisa ser vista como uma prática libertadora, em que educador e educando dialogam e constroem o conhecimento de forma colaborativa. Assim, a alfabetização não se resume a ensinar a ler e escrever, mas envolve capacitar os alunos a questionarem, refletirem e transformarem a sociedade.

A combinação das abordagens de Soares, Kishimoto e Freire mostra que, apesar de cada autor ter uma visão própria sobre alfabetizar e letrar, todos destacam a importância de considerar o contexto social e cultural dos alunos. Soares se concentra na relação entre alfabetização e letramento, Kishimoto (2003) valoriza o lúdico como um mediador pedagógico e Freire (1996) vê a alfabetização como um processo de emancipação social.

Essas abordagens indicam que alfabetização e letramento devem ser vistos como um processo contínuo e interligado, sendo o lúdico uma ferramenta essencial para este, criando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e eficaz. A visão crítica de Freire (1996) lembra que o ensino deve estar voltado para a formação de cidadãos autônomos e capazes de refletir criticamente sobre a sociedade.

A alfabetização e o letramento, quando trabalhados de forma contínua e integrada ao lúdico, possuem um potencial significativo de impactar positivamente o processo de ensino e aprendizagem. Incorporar o lúdico ao currículo oferece uma abordagem mais interativa, possibilitando que os alunos se conectem com o

conteúdo de maneira prazerosa e significativa. Jogos, brincadeiras, atividades criativas e interativas promovem o desenvolvimento das habilidades linguísticas de forma natural e espontânea, ampliando as possibilidades de aprendizagem, não apenas no campo técnico da leitura e escrita, mas também no fortalecimento das competências cognitivas e sociais.

A criticidade, por sua vez, é um elemento fundamental para que a aprendizagem se torne verdadeiramente emancipadora. No contexto de Paulo Freire (1996), a alfabetização crítica permite que os alunos não apenas aprendam a ler e escrever, mas também a interpretar e interagir com o mundo de maneira reflexiva. Essa abordagem possibilita aos alunos a capacidade de questionar, compreender e agir sobre as realidades que os cercam. Com base nessa perspectiva, o ensino da leitura e da escrita se torna uma ferramenta de transformação social, no qual os alunos se tornem sujeitos ativos no processo de aprendizagem e na construção de seu próprio conhecimento.

Portanto, quando a alfabetização e o letramento são trabalhados de forma lúdica e crítica, o processo de ensino e aprendizagem se torna mais abrangente, participativo e transformador.

Ao integrar atividades que favoreçam a criatividade, a reflexão e o questionamento, os alunos não apenas aprendem a dominar as habilidades técnicas, comumente também adquirem a capacidade de agir de maneira crítica e transformadora no mundo ao seu redor. Essa proposta de ensino contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, engajados e aptos a lidar com os desafios da sociedade de maneira ativa e construtiva.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como propósito explorar as contribuições de Magda Soares, Tizuko Kishimoto e Paulo Freire para os processos de alfabetização e letramento, discutindo como suas teorias podem ser utilizadas na prática pedagógica. A pesquisa evidenciou que alfabetização e letramento são processos que se inter-relacionam e se complementam, sendo fundamental considerar o contexto sociocultural dos alunos na construção do conhecimento.

A análise aponta que a prática pedagógica deve integrar essas abordagens, considerando à alfabetização como um processo contínuo, o letramento como prática da leitura e escrita, o lúdico como um mediador do aprendizado e a educação crítica como um instrumento para a emancipação social.

Contudo, este estudo contribui para a reflexão sobre o papel da alfabetização e do letramento na formação de cidadãos críticos, sugerindo uma proposta pedagógica inclusiva e transformadora, que favoreça o desenvolvimento integral dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O lúdico na educação**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. 6. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

PARTE II – ESTUDOS NO CAMPO DA HISTÓRIA

TEXTO 12 REVOLUÇÃO FRANCESA: CONCEITO HISTÓRICO E OS IMPACTOS QUE TRANSFORMARAM O MUNDO

FÁTIMA PEREIRA DE SÁ²⁴

SANDRA MARIA DE OLIVEIRA²⁵

RESUMO

O presente estudo aborda os fatores que desencadearam a Revolução Francesa, um movimento político que ocorreu na França entre 1789 e 1799, trazendo profundas transformações políticas, sociais e econômicas. Na pesquisa realizada, foi adotada a abordagem qualitativa, que permite uma interpretação mais significativa dos parâmetros relacionados ao tema proposto. O objetivo é compreender os diversos aspectos e verbetes associados ao tema. Considerada um marco no mundo ocidental, a Revolução Francesa influenciou outros países, introduzindo novas formas de governo, além de promover a liberdade econômica, social e política. Também foi decisiva para os movimentos de independência de países americanos colonizados por nações europeias, marcando o fim da Idade Moderna e o início da Idade Contemporânea. Desse modo, o legado do movimento revolucionário francês permanece relevante, incentivando reflexões sobre cidadania, liberdade individual, desigualdade e justiça para as gerações futuras.

Palavras-chaves: Revolução Francesa. Transformações. Desigualdade Econômica e Liberdade.

²⁴Concluinte do curso de História – UniAraguaia.

²⁵Professora orientadora. Doutora em Sociologia e Mestre em História – Universidade Federal de Goiás (UFG). Historiadora – UFG. Pedagoga – Faculdade Fórtium.

1 INTRODUÇÃO

Ao estudar a História em geral, muitas vezes, são percebidas mudanças de cenários e personagens, mas o enredo parece permanecer o mesmo: desigualdade social, luta pelo poder, disputas de interesses e esforços por uma transformação social. Esses movimentos buscam eliminar certos privilégios e compreender os valores e princípios democráticos que moldam as sociedades contemporâneas e o mundo. A luta por igualdade, liberdade e fraternidade, tão almejada pelos franceses durante a Revolução Francesa, é compartilhada por muitas outras sociedades, embora em contextos diferentes.

Nesse sentido, é essencial ampliar os estudos e pesquisas sobre o tema, de forma a entender tanto os legados positivos quanto os negativos da Revolução. Por meio de um aprendizado crítico e debates deliberativos, os educandos podem compreender não apenas os avanços promovidos pela Revolução Francesa – como o estabelecimento de sistemas políticos democráticos, uma sociedade mais justa e o respeito pelos direitos e liberdades individuais, defendidos por filósofos iluministas –, mas também os aspectos negativos, como perseguições políticas, execuções em massa e a grande instabilidade econômica que persistiu mesmo após o término da revolução.

Portanto, é necessário fomentar debates no ambiente educacional que promovam a desconstrução de uma sociedade marcada por conflitos, opressões e dominações herdadas de revoluções radicais. Esses debates devem priorizar uma educação que desempenhe um papel transformador, formando cidadãos conscientes de seus direitos individuais, civis, religiosos e democráticos. Mais importante ainda, devem incentivar a luta por uma sociedade mais justa, que respeite os direitos individuais e coletivos, além de garantir o cumprimento das leis vigentes no país.

2 METODOLOGIA

Na pesquisa realizada, foi adotada a abordagem qualitativa, que permite uma interpretação mais significativa dos parâmetros relacionados ao tema proposto. O objetivo é compreender os diversos aspectos e verbetes associados ao tema.

O estudo utiliza procedimentos bibliográficos, baseando-se em fontes como revistas e artigos científicos disponíveis em plataformas como Google Acadêmico e SciELO. Essa abordagem possibilita uma exploração aprofundada do tema, contribuindo para o desempenho acadêmico e ampliando o conhecimento por meio de uma análise subjetiva do autor.

Quanto à sua natureza, trata-se de uma pesquisa básica. Esse tipo de estudo busca enriquecer o campo teórico, promovendo reflexões e ampliando os horizontes acadêmicos relacionados ao tema

3 RESULTADO E DISCUSSÃO

Para definir a Revolução Francesa e sua importância para a sociedade contemporânea, deve-se compreender suas razões e as transformações que foram obtidas antes, durante e depois da sua eclosão. De acordo com Daniel Gomes (2022, p. 8), “a Revolução Francesa foi, de fato, plural em suas possibilidades, anfíbia em seus legados e diversa em seu protagonismo”.

Estabelecida no Antigo Regime, que regia a maioria dos países europeus, a França era governada por uma monarquia. Quando começaram os primeiros agitos da Revolução, o rei Luís XVI, que governava a poderosa França ainda com resquícios feudais, traçava seu futuro em meio ao caos. A monarquia da época moderna é chamada absolutista. “Teorias como a do direito divino dos reis diziam que eles eram todo-poderosos por vontade de Deus” (Gomes, 2022, p. 47). Assim, sob a vontade de Deus, o rei era a fonte suprema dos poderes do Estado.

Acerca de seu governo, existia uma sociedade desigual, organizada por estamentos. As concepções de estamentos eram, portanto, representadas pelo **Primeiro Estado**, o clero, constituído por bispos, padres, frades e monges. Essa classe, que possuía o poder da Igreja (a mais poderosa instituição feudal), era muito rica em terras e rendas. O **Segundo Estado**, a nobreza, era representado por nobres, membros da família real ou indivíduos que haviam adquirido título por compra. Essas duas classes juntas somavam apenas 3% da população francesa e viviam com privilégios honoríficos e fiscais.

Representando o **Terceiro Estado**, estava a maioria da população francesa,

que chegava a 97% e era dividida em grupos, como: os girondinos, que faziam parte da alta burguesia formada por comerciantes e empresários; os jacobinos, representados por uma baixa burguesia, composta por professores, médicos, advogados e filósofos; os sans-culottes, que em sua maioria eram artesãos e trabalhadores assalariados.

A maior parte da população era de camponeses, pois a França era um país agrário, cuja economia estava diretamente ligada à produção agrícola. A herança feudal ainda influenciava o sistema, no qual os camponeses trabalhavam em regime servil para os senhores feudais. Contudo, no final do século XVI, quase não havia mais servos na França. Os camponeses eram livres, mas continuavam com suas obrigações e o pagamento de taxas aos senhorios. “Os senhores haviam conservado direitos honoríficos, sua própria justiça, seus lugares na igreja e o direito de caça” (Vovelle, 2007, p. 13).

3.1 A Crise Econômica

É contra esse mundo de ordens hierarquizadas, marcado por desigualdade civil e com limites cada vez maiores à ascensão social por meio de títulos de nobreza, que se desenvolveram, na Europa, projetos alternativos de sociedade, alguns dos quais se concretizaram pela primeira vez com a Revolução.

Com a afirmativa dada pelo autor, pode-se encontrar um dos parâmetros da sociedade francesa que leva a acreditar que a maioria da população buscava uma mudança de vida diferente daquela em que estavam inseridos.

A Revolução Francesa foi um período histórico que marcou o fim da Idade Moderna e o começo da Idade Contemporânea. Desde meados do século XVI, a França apresentava sinais de crises em vários setores. A agricultura, base da economia francesa, sofria com graves problemas agrários, resultantes de condições climáticas adversas, como um longo período de estiagem, que levaram a população a enfrentar uma situação de miséria e fome. Outro fator importante para intensificar ainda mais a crise foi a participação da França em guerras, como a Guerra dos Sete Anos contra a Inglaterra, pela disputa de territórios, e o financiamento da Guerra da Independência Americana (a guerra das 13 colônias), que deixaram o país em séria

crise financeira. “As despesas do Estado eram superiores às receitas do tesouro público, e a única maneira de sanar o déficit seria promover uma reforma tributária que eliminasse a isenção de impostos concedida ao clero e à nobreza” (Cotrim, 2010, p. 147).

A insatisfação da população e a crise financeira foram fatores que levaram grande parte da população a se aliar aos interesses da burguesia em um processo lento e gradual para desarticular a estrutura arcaica do Antigo Regime. Com ideais iluministas e a ascensão do pensamento humanista de intelectuais, como John Locke, Voltaire e Montesquieu, que criticavam duramente o poder absolutista da monarquia e protestavam em defesa da liberdade religiosa, do liberalismo político e econômico, da igualdade jurídica e contra a divisão de poderes baseada na sociedade estamental.

Para controlar a crise financeira, o rei Luís XVI pretendia promover uma reforma tributária. Como não poderia aumentar os impostos do Terceiro Estado, teria de cobrar tributos da nobreza e do clero. Sentindo-se ameaçados de perder seus privilégios, essas classes exerceram grande pressão sobre o monarca. O rei, então, convocou a Assembleia dos Estados Gerais, uma instituição que não se reunia há mais de 170 anos.

Por desacordos entre o Terceiro Estado e o clero e a nobreza – sendo a proposta do Terceiro Estado rejeitada pelos outros dois –, após semanas de embates acalorados, em 9 de junho de 1789, as três ordens se uniram em uma única assembleia, que logo se declarou constituinte. “Tratava-se realmente de discutir profundamente a estrutura social e política da França e adotar uma constituição que limitasse o poder do monarca” (Grespan, 2003, p. 84).

Revoltado, o Terceiro Estado, apoiado por uma burguesia com ideologias iluministas e liberais, proclamou a Assembleia Nacional Constituinte, com o objetivo de derrubar a monarquia absolutista de direito divino. A Assembleia se viu forçada a tomar medidas de alcance popular para acalmar os ânimos, pois a revolta popular já havia tomado as ruas. Em 14 de junho de 1789, uma multidão de populares e a baixa burguesia (representados pelos “sans-culottes”) tomaram a Bastilha, uma velha prisão símbolo do poder absolutista do rei, libertando poucos prisioneiros e se apoderando das armas ali estocadas para usá-las contra as tropas reais. Em várias regiões do país, houve ataques a nobres, com castigos, enforcamentos e torturas.

Esses episódios, que começaram em julho, ficaram conhecidos como o **Grande Medo** (Cotrim, 2010, p. 51).

Na noite de 4 de agosto de 1789, a Assembleia Nacional Constituinte decretou o fim dos direitos senhoriais sobre os camponeses e dos privilégios tributários do clero e da nobreza, extinguindo o regime feudal na França. No mesmo mês, foi proclamada a **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**.

Os ideais iluministas estão presentes ainda com mais força nessa declaração, em que o conceito do contrato social permite pensar os deveres do Estado como correlato dos direitos do homem. Há também nela um sentido de formar a opinião pública, que ficaria conhecendo seus direitos pela simples declaração geral deles, reconhecendo-os por intermédio de sua mera enunciação. O pressuposto desta ideia é que os direitos não precisavam ser inventados, mas apenas firmados, pois já existiriam no estado de natureza. A primeira finalidade da Revolução devia ser, portanto, a de restaurar uma situação justiça original, pelo fato nunca ocorrera, mas que era o fundamento lógico indispensável de um estado civil legitimamente constituído (Grespan, 2003, p. 91).

O autor ainda ressalta que a tarefa jurídica era edificar as leis para impedir qualquer forma de poder arbitrário. Por isso, o espaço político da Assembleia foi estratégico para a Revolução.

Em setembro de 1791, foi concluída a primeira constituição da França, estabelecendo os direitos dos homens: direito à propriedade individual, direito à oposição política, liberdade e igualdade dos cidadãos perante a lei, e liberdade de pensamento e de opinião. Mas vale ressaltar que esses direitos eram determinados somente aos homens livres e brancos. O novo sistema passou a ser dominado pela alta burguesia, que, sobretudo, garantia a sua liberdade econômica, sem a interferência do Estado. Seus interesses incluíam a liberdade de crença e a nacionalização dos bens do clero.

3.2 Forças Contrarrevolucionárias

Diante da perda de poder, o rei Luís XVI, descontente, conspirava contra a Revolução, fazendo contatos com outros monarcas que temiam que a Revolução

influenciasse seus territórios. O objetivo era organizar um exército que invadiu a França e restaurou a monarquia. O rei tentou fugir, mas foi reconhecido, sendo enviado a Paris e mantido preso e vigiado, ele e toda sua família.

Pouco antes, em 5 de outubro de 1789, “quando um grupo formado principalmente por mulheres do povo se dirigiu de Paris a Versalhes para reclamar da falta de pão, pois, mesmo com a Revolução acontecendo, o povo, na sua grande maioria de pobres e desempregados, sofria com a fome e a falta de um item tão importante para sua refeição.

A situação era de grande pressão para a corte, incapaz de reprimir violentamente a manifestação por não confiar nos soldados acampados ali perto, já que muitos simpatizavam com a reivindicação. O resultado foi que Luís XVI e a família real, assustados e desejando mostrar sensibilidade para com a causa popular, concordaram em acompanhar a multidão de volta a Paris e lá se instalar no antigo palácio real, tornando-se, a partir desta data, na prática, reféns da Revolução” (Grespan, 2003, p. 88).

A França foi invadida pelo exército austro-prussiano, com apoio secreto da família real. Para defender o país e a Revolução, seus líderes, como Danton e Marat, apelaram a todos os cidadãos para que tomassem parte da luta. Em setembro, as tropas invasoras foram derrotadas na Batalha de Valmy.

Com a vitória dos exércitos franceses, os líderes da Revolução decidiram proclamar a república em 22 de setembro de 1792. O rei foi mantido preso e acusado de traição. Com o novo sistema de governo, a Assembleia foi dissolvida, e foi criada a Convenção Nacional, cuja primeira missão era elaborar uma nova constituição em caráter republicano. “A Convenção foi eleita e se reuniu em setembro de 1792, declarando uma nova fase da Revolução. Melhor dito, para ela, a Revolução de fato começa ali, com a República” (Grespan, 2003, p. 91).

Nesse período, as forças políticas francesas estavam centradas entre os Jacobinos e Girondinos, que mantinham visões políticas diferentes em relação ao rumo da Revolução. O grupo pequeno-burguês chamado Planície era considerado oportunista, apoiando muitas vezes os Girondinos. Os Jacobinos representavam a baixa e média burguesia, defendiam uma postura mais radical e os interesses das camadas populares. Já os Girondinos eram a alta burguesia, defendiam uma

monarquia parlamentarista, eram os conservadores e temiam que as camadas populares assumissem o controle da Revolução.

3.3 O Terror Jacobino

A Convenção aboliu as distinções hierárquicas entre os homens. A maioria das terras de senhores feudais havia passado para a propriedade privada, mas a concentração de posse excluía a posse de terra por parte dos camponeses, entrando em discussão a desigualdade que o filósofo Rousseau relaciona em seu discurso *A Origem da Desigualdade* sobre o problema da propriedade privada. A maioria dos deputados convencionais extinguiu os privilégios e revogou o sistema eleitoral censitário, que dividia os cidadãos em duas classes. Nesse contexto, Jorge Grespan (2003, p. 94) explica que os Jacobinos, chefiados por Robespierre, entraram em confronto com os partidários mais tarde chamados Girondinos, em razão da região da França que representavam. “Desde o começo da República, estavam mais atentos às demandas dos sans-culottes, aliando-se aos enraivecidos nos primeiros meses de 1793 para exigir punição aos especuladores e tabelamento de preços”.

O julgamento do rei e sua execução provocaram a revolta dos Girondinos, que defendiam os monarcas. Para enfrentar a reação, os Jacobinos, apoiados pela população, assumiram o poder e criaram uma série de órgãos encarregados da defesa da Revolução, como o Comitê de Salvação Pública e o Tribunal Revolucionário, ambos responsáveis pelo controle do exército e da administração, além de vigiar, prender e punir os traidores da causa revolucionária.

Nesse momento, Robespierre assumiu poderes extraordinários, eliminou seus opositores Girondinos e iniciou seu período de terror – a fase em que os Jacobinos instauraram uma ditadura. O autor (Grespan, 2003) ainda enfatiza um dos objetivos de Robespierre: mesmo exercendo o despotismo, sua política era liberal. Logo, ele deixou de apoiar os enraivecidos, pois estes travavam o livre funcionamento dos mercados.

Robespierre tinha o desejo de uma sociedade composta por pequenos proprietários, livres de monopólios e sanções estatais, obtendo alguns êxitos em setores como o militar, contendo os ataques dos exércitos estrangeiros. Ele tomou

medidas importantes na esfera social, mesmo sendo radical com aqueles que se opuseram ao seu governo e à Revolução. Continha a declaração oficial de que o bem comum e a felicidade de todos eram a finalidade do governo.

No entanto, a repressão dos Jacobinos aos projetos rivais não conseguiu eliminá-los. Durante os meses de março e abril de 1794, o poder dos Jacobinos enfrentava crescentes críticas daqueles que consideravam sua atuação excessiva. Aliviadas as tensões das constantes ameaças estrangeiras, os Girondinos e a Planície uniram-se contra o governo de Robespierre, que, sem apoio político dos próprios Jacobinos, foi preso e executado sem julgamento em 27 de julho de 1794, no famoso Golpe do 9 de Termidor.

De fato, não foi todo o Comitê de Salvação Pública que caiu neste dia. Ao contrário, alguns de seus próprios membros se voltaram contra Robespierre e Saint-Just, acusando-os de pretenderem impor um despotismo pouco esclarecido (Grespan, 2003).

Depois que Robespierre foi tirado do poder, a Convenção Nacional passou a ser controlada pelos representantes dos interesses da alta burguesia Gironda, que dirigiu uma nova constituição – a terceira da Revolução e a segunda da República –, concluída em 1795. Essa constituição estabeleceu a continuidade do regime republicano, que seria controlado pelo Diretório, composto por cinco membros eleitos pelo poder legislativo, um poder conservador, com uma constituição bem menos ousada do que a de 1789, acompanhada por uma declaração dos deveres, e não só dos direitos.

O Diretório vigorou de 1795 a 1799, período em que tentou conter o descontentamento popular e afirmar o controle político da alta burguesia sobre o país. Paralelamente, a guerra contra as coligações estrangeiras se perpetuava, deprimindo a economia e condicionando a política às suas exigências. Foi então que um general, que ganhara prestígio por seu desempenho na repressão de rebeliões contra o governo, se proclamou cônsul. Napoleão Bonaparte, com o apoio da burguesia e do exército, deflagrou um golpe em 9 de novembro de 1799. O Diretório foi derrubado para manter a república, denominado Consulado. Este episódio ficou conhecido como o Golpe de 18 Brumário.

Conforme a análise de vários historiadores, Napoleão evitou que setores mais

identificados com os interesses das camadas populares ascendessem ao poder. Com isso, consolidou as conquistas da alta burguesia francesa, encerrando o ciclo revolucionário.

3.4 O Legado

As ideias de liberdade e igualdade estiveram no centro das discussões de diferentes países da Europa. Desde o século XVII, inúmeras revoluções foram promovidas com base em pensamentos iluministas. Alguns filósofos, desde então, questionavam o Antigo Regime, a monarquia absolutista e as desigualdades sociais, políticas e econômicas. A Revolução Francesa foi uma dessas revoluções, mas sua luta transformou não apenas a França, mas toda a Europa, influenciando também os países americanos no processo de independência das principais colônias latino-americanas.

Ao transcender suas fronteiras, o movimento radical revolucionário levou a colônia haitiana, dominada e explorada pelos franceses, a lutar pela sua emancipação e pela liberdade dos escravizados. Tanto a França quanto a Europa foram impactadas por transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas durante o processo revolucionário, motivando a queda do absolutismo europeu, uma vez que outras nações também estavam insatisfeitas com a centralização do poder em uma só pessoa, o rei.

“Após a Revolução Gloriosa, o parlamentarismo como sistema de governo se estabeleceu definitivamente na Inglaterra, que se tornou, assim, uma monarquia parlamentar” (Cotrin, 2010, p. 106). Assim, na França, foi estabelecida a república, garantindo maior participação da burguesia na sociedade política e econômica.

Assim como na Europa e em outras nações latino-americanas, o Brasil teve seu sistema de governo e estrutura social profundamente impactados. Historicamente, a Revolução Francesa influenciou também a independência brasileira, com valores trazidos por D. João VI, que também influenciaram José Bonifácio de Andrade e Silva.

A Revolução Francesa teve uma importante influência na construção da Constituição brasileira de 1988. Após anos sob o regime militar, o Brasil conseguiu elaborar uma constituição democrática, com total apoio da população. Inspirada nos

conceitos e valores da Constituição francesa, declarada durante o processo revolucionário francês, ela garantiu os Direitos do Homem e do Cidadão. A Constituição brasileira ressalta a importância da liberdade individual e a desconcentração do poder político, dividido em três poderes: Legislativo, Executivo e Judiciário, que são independentes entre si.

Portanto, o maior legado dessa Revolução, e de muitas outras para a sociedade moderna, foi o princípio dos Direitos Humanos, estipulado na Assembleia Nacional Constituinte em agosto de 1789.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como propósito estudar o que motivou o processo revolucionário francês. Seu desenvolvimento foi marcado por vários conflitos internos e externos, conspirações e extrema violência. Muitos desses conflitos eram impulsionados pela população, que reivindicava igualdade, justiça e abolição dos privilégios das classes. O estudo mostra a grande influência dos ideais iluministas, que defendiam a tolerância religiosa e a liberdade política e econômica perante a lei.

O exemplo de coragem das camadas sociais desfavorecidas e a força da classe burguesa da época contribuíram para a construção e consolidação de uma sociedade mais democrática em todo o mundo.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Daniel Gomes de. **Revolução francesa**. São Paulo: Contexto. 2022

COTRIM, Gilberto. **História Global**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

GRESPLAN, Jorge. **Revolução Francesa e Iluminismo**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

VOVELLE, Michel. **A revolução francesa explicada à minha neta**. Traduzido por Fernando Santos. São Paulo: Edunesp, 2007.

TEXTO 13

A FUNÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA PARA A PROTEÇÃO E VALORIZAÇÃO DA MEMÓRIA HISTÓRICA

JULIO CESAR GONÇALVES AFONSO²⁶

SANDRA MARIA OLIVEIRA²⁷

RESUMO

Este estudo aborda a importância do componente curricular História na proteção e valorização da memória histórica. Com a análise da relação entre história e memória, busca-se responder à seguinte pergunta: como o ensino de História pode contribuir para a construção da identidade e a preservação da memória coletiva nas sociedades contemporâneas? As hipóteses levantadas incluem a possibilidade de que um ensino de História crítico e reflexivo possa fortalecer a consciência histórica dos alunos, promovendo uma identidade cultural mais robusta e um reconhecimento das diversas narrativas que compõem a memória coletiva. Além disso, o ensino de História pode fomentar um senso de pertencimento e responsabilidade em relação ao patrimônio cultural. Ao estudar diferentes períodos e contextos, os estudantes aprendem sobre as lutas e conquistas de seus antepassados, o que pode inspirá-los a proteger esses legados. Isso se torna ainda mais relevante em sociedades onde há ameaças à diversidade cultural ou tentativas de apagamento histórico. Outro aspecto importante é a promoção do pensamento crítico. Ao analisar diferentes fontes históricas e narrativas, os alunos são incentivados a questionar versões oficiais da história e a explorar múltiplas perspectivas. Isso não apenas enriquece seu entendimento, mas também os capacita a defender a verdade histórica contra distorções e revisionismos. Por fim, ao incorporar temas como direitos humanos, justiça social e cidadania nas aulas de História, os educadores podem promover uma consciência crítica sobre o passado e suas implicações no presente. Essa questão ajuda a construir uma sociedade mais justa e informada, que valoriza e protege sua memória histórica. Para embasar essa discussão, serão utilizados autores como Marc Bloch, Ecléa Bosi e Circe Bittencourt, entre outros, que oferecem diferentes perspectivas sobre a função do historiador e a construção da memória.

Palavras-chave: Construção da identidade. História. Memória.

²⁶Concluinte do curso de História – UniAraguaia.

²⁷Professora orientadora. Doutora em Sociologia e Mestre em História – Universidade Federal de Goiás (UFG). Historiadora – UFG. Pedagoga – Faculdade Fórtium.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa proposta buscou investigar a função do componente curricular História na proteção da memória histórica, considerando seu papel fundamental na formação da identidade cultural dos indivíduos. O problema central que orientou este estudo é de que maneira o ensino de História pode atuar na preservação das memórias coletivas e individuais, além de contribuir para a construção de uma identidade cultural plural?

As hipóteses que guiaram esta investigação sugerem que o ensino crítico e contextualizado da História pode não apenas resgatar memórias esquecidas, mas também promover um diálogo entre diferentes narrativas históricas. A abordagem histórica é vista como um meio eficaz para questionar as versões hegemônicas do passado e dar voz às memórias marginalizadas. Autores como Marc Bloch (2001), em sua obra *Apologia da História*, enfatizam a importância do historiador em sua função social, ao passo que Ecléa Bosi (2001), em *O tempo vivo da memória*, discute como as memórias pessoais estão interligadas com as narrativas coletivas.

Nesse sentido, este estudo se propõe a discutir como o ensino de História pode ser uma ferramenta poderosa na construção de uma consciência crítica acerca do passado, permitindo aos alunos compreenderem melhor seu lugar no mundo contemporâneo. Foi, também, analisado como as práticas pedagógicas podem incluir diferentes perspectivas históricas, promovendo uma educação inclusiva que respeite e valorize a diversidade cultural.

No processo educacional e de construção da identidade sociocultural de um povo é necessário compreender como o passado se mostra como espaço para o entendimento do presente. A historiografia utiliza os usos do passado no presente, vez se compreende o cenário atual pelos problemas já vividos no passado.

Por conta disso é que os diversos grupos sociais que compõem a sociedade objetivam manter a memória como instrumento de construção da identidade grupal e instrumento de transformação social da realidade. É justamente essa posição de mobilizar a memória nos meios sociais que confere os chamados deveres e direitos de memória.

Sendo assim, a preservação e transmissão da memória histórica deve ser

entendida como uma ação política. Essa abordagem da memória em seu caráter político deve ser vista como possibilidade de expressão de subjetividades e sensibilidades que têm importância nas ações dos sujeitos e, claro, na história passível de ser construída a partir da vivência destes (Santos, 2007, p. 86).

Desse modo, a memória pode ser considerada um campo de conhecimento auxiliar da história. Sendo assim, as Práticas de Memória utilizadas no ensino de História possuem grande significado na construção da identidade social.

2 METODOLOGIA

Este estudo consiste em uma pesquisa qualitativa, conduzida por meio de uma revisão bibliográfica dos seguintes autores: Circe Bittencourt; Marc Bloch; Ecléa Bosi; Francisco Regis Lopes Ramos; Márcia Pereira dos Santos; Mileide Borges Adalberto Santos; Ricardo Verdum; Mário Sérgio Pereira Olivindo e Wellington Ricardo Felix dos Santos, com a finalidade de compreender a função do componente curricular de História para a proteção da memória histórica e identificar métodos pedagógicos ao ensino de História. A fundamentação teórica se dará com análises sobre o assunto pesquisado.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O resultado educacional desta pesquisa consiste em demonstrar o papel do componente curricular de História na construção da memória e identidade social, incluindo contextualização teórica e práticas realizadas em sala de aula. A pesquisa desenvolvida busca compreender os rumos que o componente curricular em questão tem tomado e propondo alternativas para o problema apresentado.

Circe Bittencourt (2003) reflete sobre a importância do componente curricular História a fim de preservar a memória da sociedade e a construção de uma identidade social. Ela destaca que o ensino de História, na prática, faz uma crítica, a fim de resgatar e preservar a memória de diferentes grupos sociais e proteger a memória histórica, garantindo uma pluralidade de perspectivas. Um dos fundadores da escola dos Anais, Marc Bloch (2001), enfatiza que a memória histórica não é um dado

objetivo ou imutável, mas é o guardião da memória, que busca preservar as memórias coletivas das sociedades. As informações factuais são meios de reflexão, para preservar o passado com narrativas de diferentes grupos, oferecendo uma visão crítica e plural.

Focada na importância da memória coletiva para a formação da identidade cultural e social, Bosi (2001) defende que o ensino de História deve ser uma ferramenta poderosa a preservar e proteger a memória histórica, especialmente em sociedades marcadas por rupturas e esquecimentos coletivos. A autora argumenta que as narrativas compartilhadas são um elemento sonoro, essencial à consciência histórica e para o resgate das experiências de grupos marginalizados.

Mário Sérgio (2018) argumenta que a História escolar deve ser compreendida como um espaço de formação crítica, na construção da memória histórica e como as narrativas históricas influenciam a proteção da memória histórica em diversas formas de contar o passado, incluindo as histórias esquecidas ou marginalizadas. Ele enfatiza que a História reflete sobre os impactos do passado no presente, proporcionando as ferramentas para questionar as versões oficiais da história e resgatar as memórias subalternas.

Francisco Régis Lopes Ramos (2010) acrescenta que a função do ensino de História é, também, trazer a reflexão sobre as injustiças históricas. Enfatiza que o currículo de História deve ser uma prática de preservação da memória, permitindo que os alunos compreendam o passado como um processo dinâmico, que está sempre em diálogo com o presente. Ele defende que a História deve ser ensinada de forma crítica, de modo que os alunos possam analisar as distorções e silenciamentos que ocorrem ao longo do tempo e, assim, preservar as memórias de grupos sociais historicamente marginalizados.

O ensino de História tem a função de preservar a memória histórica ao resgatar as experiências dos oprimidos e marginalizados. Márcia Pereira dos Santos (2007) defende que, ao trabalhar com o componente curricular de História, o professor deve possibilitar a construção de memórias plurais, garantindo que diferentes perspectivas e narrativas alternativas sejam respeitadas.

Para Santos (2007), o currículo de História deve ser uma forma de proteger a memória social, especialmente aqueles que estão em risco de esquecimento por

causa do domínio de narrativas oficiais. A história deve ser ensinada de forma a questionar as versões hegemônicas e promover uma reflexão crítica sobre as desigualdades e injustiças históricas. A História escolar deve ser uma ferramenta para preservar a memória histórica ao resgatar histórias que foram restauradas ou apagadas pelas versões dominantes da história.

Mileide Borges Adalberto Santos (2012) considera que o componente curricular História deve ser uma forma de construir uma memória coletiva de maneira inclusiva, valorizar as diversidades e mostrar como essas memórias são formadas e contestadas ao longo do tempo. A autora argumenta que o currículo de História deve permitir que os estudantes compreendam o impacto do passado na formação da identidade social e na construção de memórias plurais.

Segundo Ricardo Verdum (1994), o ensino de História é como uma prática de preservação da memória histórica e uma forma de contestação das narrativas hegemônicas. Afirma que o ensino de História deve ser um espaço para questionar e destacar experiências e memórias. O autor defende que o componente curricular História promove a reflexão crítica sobre o passado, resgatar as memórias coletivas que foram anuladas ou sofreram distorções e construir um entendimento mais complexo e plural sobre os processos históricos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo visou apresentar o papel do componente curricular de História nas salas de aula escolares como cenário fundamental para o estudo de memória e identidade no processo de ensino. Nesse sentido, vai-se percebendo que, de acordo com o contexto que o aluno está inserido, a identidade está relacionada com a memória. Conforme os estudos de Bosi (2001), ela reforça a identidade, uma vez que está relacionada à cultura na qual a memória também existe.

O componente curricular História leva a questionar o papel de mediador na construção da memória e identidade. Este conceito do professor como mediador é apresentado por Vygotsky (Bittencourt, 2003): “no espaço de cultura é que ele encontra sentido para a aprendizagem”. Assim, considera-se essa função da docência e do processo de ensino aprendizagem e essa problemática complexa em que o

docente e o discente avaliam as mudanças da construção da memória.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Traduzido por André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê, 2001.

OLIVINDO, Mário Sérgio Pereira. Ensino de história e memória: usos do passado e os desafios do historiador e do professor. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 29., 2017. **Anais [...]**. Brasília: UnB, 2017. p. 1-13. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502847512_ARQUIVO_ENSINO_ODEHISTORIAEMEMORIASIMPOSIOe.pdf. Acesso em: 30 nov. 2024.

RAMOS, Francisco Regis Lopes. Uma questão de tempo: os usos da memória nas aulas de história. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 30, n. 82, p. 337-411, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KsXhwqjytCThmNKshJFSrzzv/?format=pdf>. Acesso em: 30 nov. 2024.

SANTOS, Márcia Pereira dos. História e memória: desafios de uma relação teórica. **Opsis**, Catalão, v. 7, n. 9, p.81-97, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/Opsis/article/view/9331/6423>. Acesso em: 30 nov. 2024.

SANTOS, Mileide Borges Adalberto. Memória e o Ensino de História. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL – Educação e Contemporaneidade, 6. São Cristóvão (SE). **Anais [...]** São Cristóvão (SE), 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/10180>. Acesso em: 30 nov. 2024.

SANTOS, Wellington Ricardo Felix dos. O enfoque da memória e identidade no ensino de História. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 42, 23 nov 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/42/o-enfoque-da-memoria-e-identidade-no-ensino-de-historia>. Acesso em: 30 nov. 2024.

VERDUM, Ricardo. Refletindo sobre a memória com Maurice Halbwachs. **Ciências Humanas em Revista**, jul./dez. 1994. Disponível em: https://www.academia.edu/4738887/Refletindo_sobre_a_mem%C3%B3ria_com_Maurice_Halbwachs. Acesso em: 30 nov. 2024.

TEXTO 14

A GUERRA DA CISPLATINA: O PRIMEIRO CONFLITO INTERNACIONAL DO IMPÉRIO BRASILEIRO

GUILHERME LEMES SOARES DA SILVA²⁸

ELAINE NICOLODI²⁹

THIAGO DE MOURA SILVA³⁰

RESUMO

Este estudo teve por objetivo analisar e confirmar se a Guerra da Cisplatina foi de fato o 1º conflito internacional do Brasil após a Independência, além de verificar os motivos que levaram ao conflito, os personagens e países envolvidos e descrever as consequências do desfecho e as consequências da guerra. Foi realizada uma revisão bibliográfica, obtendo dados das seguintes fontes: livros, monografias, teses e dissertações, além de artigos acadêmicos e fontes eletrônicas. Após a coleta de dados, foi feita análise qualitativa com a procura de informações importantes que colaborassem com a produção deste trabalho, excluindo os materiais que não atendessem de forma satisfatória aos objetivos deste estudo. A pesquisa revelou que, de fato, a Guerra da Cisplatina foi o primeiro conflito internacional do Brasil após a Independência, causando profundos impactos, tanto para o Brasil como para os países envolvidos. Internamente, a guerra agravou as crises financeiras e políticas do Império Brasil, o que contribuiu para a abdicação de D. Pedro I. A guerra resultou na criação do Uruguai como Estado independente, demonstrando a complexidade geopolítica do território do conflito, que envolveu até a Inglaterra, uma grande potência na época.

Palavras-chave: Guerra da Cisplatina. Província da Cisplatina. Províncias Unidas do Rio da Prata. Império do Brasil.

²⁸Concluinte do curso de História – UniAraguaia.

²⁹Professora orientadora. Doutora em Educação – Universidade Federal de Goiás. Mestra em Educação – PUC-GO. Licenciada em Letras – PUC-GO.

³⁰Co-orientador. Tutor EaD. Psicopedagogo Clínico e Institucional, com especializações em Docência no Ensino Superior – FACEO, Ciências da Religião – UniBF, Psicopedagogia Clínica e Institucional – UniBF, Docência Universitária – FASSEB e Neuropsicologia Clínica e Orientação Escolar – UniBF. Licenciado em História – Centro Universitário Claretiano. Bacharel em Teologia – FASSEB. Licenciado em Ciências Sociais – UniBF.

1 INTRODUÇÃO

Max Ferdinand Scheler, sociólogo e filósofo alemão, em seu livro publicado em 1915, intitulado *Der Genius dês Krieg und der Deutche Krieg* ou, em português, *O gênio da guerra e a guerra alemã*, demonstra sua visão sobre a guerra, no qual retrata como princípio dinâmico da história. Hegel, teórico do século XIX, tem um pensamento semelhante ao de Scheler. Ele descreve que a paz tem uma proximidade com a realização da guerra, apontando, ainda, que a guerra ser um elemento pacificador é um fenômeno que contribui com a construção da história humana (Rodrigues, 2020).

Ao observar esses pontos de vista dos dois pensadores, pode-se perceber a importância da compreensão dos impactos causados por conflitos no decorrer da história (Rodrigues, 2020). Dito isso, entender conflitos nos quais o Brasil se envolveu, em especial após sua independência, é de grande relevância.

Tido como primeiro conflito internacional após a independência do Brasil em 1822, a Guerra da Cisplatina, que ocorreu de 1825 a 1828 (Winter, 2022), foi iniciada por conta de uma disputa territorial da Banda Oriental, que o Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves incorporou em 1821, sendo nomeada de “Província da Cisplatina” (Maior, 1968).

A problemática do presente trabalho diz respeito à Guerra da Cisplatina, com o objetivo de estudar se tal evento realmente foi o primeiro conflito de dimensão internacional que o Império brasileiro se envolveu. No caso deste trabalho, a Guerra da Cisplatina englobou dois países e um grupo separatista, a saber: o Império brasileiro, as Províncias Unidas do Rio da Prata e uma parcela da população que residia na província da Cisplatina e que exigia independência da província do Império brasileiro.

O Brasil conseguiu sua independência de Portugal em 1822, como nação recém estabelecida houve conflitos armados, porém, tais revoltas chegaram ao nível de uma Guerra? Por exemplo: o conflito intitulado “Confederação do Equador” em 1824, segundo Farias (2006), teve caráter de revolta ou rebelião, não alcançando o patamar de Guerra, posto que o conflito ficou restrito nas partes internas do território brasileiro, bem como nenhuma nação vizinha interveio diretamente no conflito armado. Por outro lado, o embate envolvendo a separação da província da Cisplatina

teve interesses internos e externos e outras nações envolvidas (Winter, 2022).

Esta pesquisa busca contribuir com o entendimento teórico sobre o tema, uma vez que o recente Império brasileiro nunca havia se envolvido em um conflito bélico contra outra nação. A pesquisa aborda os atores envolvidos, bem como países que influenciaram no desfecho e na conclusão da Guerra, tendo em vista justificar que a Guerra da Cisplatina foi, de fato, o primeiro conflito internacional que o Brasil travou, e conflitos armados anteriores à Independência do Brasil não são levados em consideração, pois o Brasil, antes de 7 de setembro de 1822, foi colônia do Reino de Portugal e, depois, elevado a Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Este estudo foi desenvolvido com pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2002), “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

A escolha desse tipo de pesquisa se justifica pela dificuldade de acesso a documentos históricos, que deve ser feita, muitas vezes, de maneira física, o que cria uma barreira e se torna um dificultador para elaboração de um trabalho mais detalhado e preciso, por conta da indisponibilidade de locomoção e de tempo por parte do autor.

Os dados coletados foram obtidos nas seguintes fontes: livros, monografias, teses e dissertações (produzidos por historiadores e especialistas da história brasileira, bem como da América do Sul); artigos acadêmicos e fontes eletrônicas. Todas as fontes utilizadas abordavam sobre a Guerra da Cisplatina, permitindo obter um olhar amplo e detalhado, além do contexto sobre os eventos da guerra e suas consequências.

Após a coleta dos dados, foi feita análise qualitativa, buscando a seleção de informações pertinentes quanto à produção deste estudo, excluindo os materiais que não contribuíssem de forma satisfatória com informações pertinentes à problemática desta pesquisa. A leitura na íntegra dos materiais selecionados permitiu a extração de informações importantes e relevantes, que contribuíram com a produção deste trabalho.

A fundamentação teórica do presente estudo apresenta a seguinte estrutura: introdução à Guerra da Cisplatina; antecedentes da Guerra da Cisplatina; a natureza e o contexto internacional da Guerra da Cisplatina; o Exército brasileiro na Guerra da Cisplatina; a Guerra da Cisplatina como a primeira batalha do Brasil independente e, por fim, o desfecho da Guerra da Cisplatina.

3 RESULTADOS

A Guerra da Cisplatina ocorreu entre os anos de 1825 e 1828 e envolveu o Império do Brasil e as Províncias Unidas do Rio da Prata. A batalha foi uma disputa pela posse da então colônia do Sacramento, onde hoje é o Uruguai. A área era considerada estratégica, pois era de grande domínio fluvial, com acesso aos rios Paraná e Paraguai e via de Transporte Andina (Silva, 2020). Em artigo sobre o tema, Gabriel Aladrén, resume plenamente o conflito em comentário:

Em 1825, a situação política na Cisplatina era bastante instável e o apoio ao governo brasileiro, débil. Um grupo de exilados orientais, liderados por Juan Antonio Lavalleja e contando com o apoio de Buenos Aires, desembarcou no litoral da Cisplatina e instalou um governo provisório. Em outubro do mesmo ano, as Províncias Unidas do Rio da Prata declararam guerra ao Brasil, deflagrando a Guerra da Cisplatina (Aladrén, 2009, p. 441).

Quanto ao vocábulo cisplatina, o termo “cis” provém do latim, é um prefixo que exprime “deste lado de”, ao passo que o vocábulo platina é uma alusão ao Rio da Prata, destarte o nome Cisplatina representa “província do mesmo lado do Rio da Prata” (Pereira, 2007).

A Cisplatina é um território estratégico e importante, localizado na parte sul do continente Sul-Americano que causou muitas tensões, de modo que foi disputado em várias ocasiões (Higa, 2023).

A Cisplatina, historicamente, foi uma região que motivou tensões e foi fortemente disputada, primeiro por portugueses e espanhóis e, depois, pelas nações que se tornaram independentes. A tensão a respeito desta região remonta ao período colonial, quando Portugal oficializou a criação da Colônia de Sacramento, em 1680 (Pereira, 2007).

Antes da Independência do Brasil, o território era governado por Portugal. Após a declaração da independência do Brasil, no dia 7 de abril de 1822, o território passou por alguns conflitos internos e externos, porém uma Guerra é considerada como tal se tiver alguns elementos que a concretizem (Costa, 2012).

Guerra é um termo etimologicamente germânico “werra”, que significa disputa, discórdia, luta (Ribeiro; Ribeiro, 2021). O significado da palavra original não remetia a lutas sangrentas e armadas, sendo algo mais tendo em vista a discórdia, que leva ou não, dependendo das circunstâncias, a uma luta ou disputa.

Hoje, entende-se que o conflito referido à guerra pode ocorrer mesmo sem uma disputa armada, envolvendo motivos diversos, como ideologias, disputas territoriais, motivos econômicos, políticos, entre outros.

“Províncias Unidas do Rio da Prata” ou ‘Províncias Unidas da América do Sul’ foram os nomes adotados pelas antigas províncias do Vice-reinado Espanhol do Rio da Prata, que tinha capital em Buenos Aires. Após a Independência em 1816, o nome foi usado na Constituição de 1819 da Argentina (Araujo; Silva, 2020).

Araujo e Silva (2020) relatam que o nome “Províncias Unidas do Rio da Prata” foi o nome oficial do país até a Constituição argentina de 1826, quando o nome “República Argentina” foi usado pela primeira vez.

Importa lembrar que a região da Cisplatina foi inicialmente colonizada por Portugal em 1669. Os portugueses fundaram a Vila de Sacramento e, por quase cem anos, a colônia permaneceu sob território português (Gonçalves, 2011).

A colônia de Sacramento, localizada ao sul da América Portuguesa, era muito importante, pois controlava o estuário do Rio da Prata, que facilitava a intercâmbio com regiões interioranas (Silva, 2023).

Para Pereira (2007),

A Bacia do Prata tem sido o foco das atenções de diversos seminários, simpósios e demais eventos que debatem, principalmente, a operacionalização de mecanismos e investimentos para o desenvolvimento econômico da região. O interesse pelo Prata, contudo, não é uma realidade recente. Ele se revela já nas tensões protagonizadas pelos países ibéricos, ainda nos séculos XVI e XVII, quando, Espanha e Portugal disputaram o domínio político e econômico da região. O Prata precisa ser compreendido, portanto, como um espaço de conflitos de interesses político-econômico acentuados principalmente no Oitocentos, quando os projetos de

Estado e a formação da nação eram ainda embrionários para o Brasil (Pereira, 2007, p. 9-10).

Em 1816, no mês de agosto, o então Tenente-General Carlos Frederico Lecor, comandando uma tropa de aproximadamente 12 mil soldados, pertencentes à Divisão de Voluntários Reais e tropas luso-americanas, invadiu a Banda Oriental. Essa invasão foi apoiada em dois argumentos principais: a formação de suas possessões americanas baseada no pressuposto das “fronteiras naturais”, os quais demarcavam os seus limites partindo do Rio Amazonas até o Rio da Prata. Outro argumento é de que a ação permitiria um acesso mais fácil aos rebanhos orientais pelos criadores rio-grandenses, o que ajudaria na questão do monopólio do comércio de charque. Além disso, a presença das tropas impedia o avanço das ideias de emancipação que emergiram no Rio da Prata, além da fuga de escravos dos lusitanos, que estavam em busca de alforria (Winter, 2022).

Em 1817, toda a região denominada “Banda Oriental do Rio da Prata” foi reconquistada pelos portugueses, por ordem de Dom João VI, e renomeada de Cisplatina. Essa província era povoada tanto por castelhanos (emigrantes espanhóis) quanto por portugueses, resultando em uma divisão cultural que impedia o surgimento de uma identidade própria para a população da região (Costa, 2012). Nesse sentido, segundo Gonçalves (2011, p. 3),

foi com a derrota do general Artigas, em 1820, e a posterior anexação da Banda Oriental – que recebe o nome de Província Cisplatina – ao Reino de Portugal, Brasil e Algarves que o intercâmbio entre as duas regiões foi ampliado, mais ainda, acabou por se tornar uma política de Estado.

Inicialmente, as lideranças da província da Cisplatina aceitaram fazer parte do Império brasileiro. Até mesmo, havia parlamentares instituídos e que foram para a constituinte de 1823, porém 32 nativos da província da Cisplatina, liderados por Juan Antonio Lavalleja, se revoltaram contra o Império brasileiro e declaram a União da Cisplatina com as Províncias Unidas do Rio da Prata (Higa, 2023).

A aliança de algumas lideranças da província da Cisplatina com as províncias do Rio da Prata ocorre, segundo Costa (2012), por uma questão de afinidade de idioma e cultural, uma vez que grande parte da população da Cisplatina se identificava

com o Espanhol.

A insurreição dos 33 orientais, como ficaram conhecidos, somente foi possível graças à colaboração financeira e material das Províncias Unidas do Rio da Prata, sendo revidada por uma declaração formal de Guerra no dia 10 de dezembro de 1825, sendo a primeira guerra do Brasil independente (Higa, 2023).

De acordo com Pereira (2007, p. 100): “A reivindicação de autonomia, por parte dos orientais da província, era compreendida pelo Império como uma afronta à honra do Brasil e uma ameaça a hombridade, à honra monarca”.

Após a Independência em 1824, a Guerra da Cisplatina é um marco na história do país, sendo, de fato, o primeiro conflito internacional que o Brasil, ou melhor, o Império Brasil, enfrentou.

Isso é evidenciado comparando-se a Guerra da Cisplatina com outros conflitos enfrentados internamente, como, por exemplo, a Confederação do Equador, um movimento que defendia a ideia de que o Brasil deveria se separar totalmente de Portugal, como exposto por Alarcão:

Os representantes da Corte expressam a arbitrariedade do imperador, condenando frei Caneca, imputando-lhe fatos carregados de construções ideológicas, na tentativa de desviar a atenção das pessoas quanto ao significado do movimento Confederação do Equador. Pelo que podemos perceber, a Confederação do Equador foi uma manifestação social contra as arbitrariedades do imperador e as manipulações efetuadas pelo grupo no poder, enfim, o desejo de se proclamar uma república do Brasil, não de algumas províncias brasileiras que desejavam separar-se do resto do Brasil (Alarcão, 2006, p. 51).

Diferente das revoltas internas ocorridas após a independência, a Guerra da Cisplatina envolveu, de forma direta, outras nações, sendo elas: as Províncias Unidas do Rio da Prata (atual Argentina), a Província da Cisplatina (atual Uruguai) e a Inglaterra, embora esta última teve papel coadjuvante, porém, expressivo, como afirmam Sena, Rodrigues e Silva (2011).

A disputa pela Banda Oriental, que havia sido incorporada pelo Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves em 1821, originou o conflito que acabou se tornando uma guerra internacional. Isso é corroborado com o estudo de Sena, Rodrigues e Silva (2011):

A conquista deste território alicerçava-se em um projeto muito mais amplo, qual seja, o projeto de Império Luso-Brasileiro, que envolveria os espaços territoriais dos rios Amazonas e do Prata de modo a unificar o espaço da colônia portuguesa na América.

Com a transferência da Família Real para o Brasil, esta ideia foi consolidada.

Ocorreram diversas intervenções portuguesas no território platino a partir de então, que culminaram na anexação da Banda Oriental. O governo joanino aproveitou-se da fragilidade em que se encontrava a Espanha no momento para realizar tal ato (Sena; Rodrigues; Silva, 2011, p. 64).

O fato de a Guerra da Cisplatina envolver o Brasil e outras nações na disputa pelo território, além da Inglaterra ter atuado como mediador do conflito, demonstram como este conflito possui uma complexidade geopolítica, evidenciando a importância da região da Cisplatina, além de destacar que esta guerra estava num nível diferente dos conflitos enfrentados pelo Brasil até então.

Isso é demonstrado também por Sena, Rodrigues e Silva (2011) em seu trabalho:

No que tange à Inglaterra, o país permaneceu apenas como expectador no primeiro ano do conflito, mas a partir do Bloqueio de 1826 passou para uma posição ativa. Caracterizou-se, assim, como o intermediário das relações de paz. Através de sua mediação foi assinada a Convenção Definitiva de Paz, de 27 de agosto de 1828, que deu origem ao Estado uruguaio. Esse ato diplomático permitiu que a Inglaterra se tornasse a grande vencedora com a paz, obtendo a livre navegação no Prata, enquanto que Argentina e Brasil saíram derrotados, já que nenhum conseguiu a posse da Cisplatina (Sena; Rodrigues; Silva, 2011, p. 64).

O Imperador brasileiro desejava afirmar a soberania do Brasil por meio desta Guerra, visando projetar o país internacionalmente, como demonstrado por Pereira (2007, p. 26): “[...] o Império do Brasil aderiu ao conflito, principalmente, para reafirmar-se interna e externamente como Estado Soberano, no contexto da América da Doutrina Monroe e do reordenamento da Santa Aliança [...]”.

O caráter internacional da guerra é demonstrado a todo momento, observando o contexto e os interesses do conflito. Tal fato é constatado também pela preocupação e pelo interesse britânico na guerra, apontado por Costa (2012), que visava a manutenção do equilíbrio do poder na região, para evitar que qualquer país se

tornasse uma potência suficientemente forte para ameaçar sua influência.

Na Guerra da Cisplatina, houve confronto por terra e mar. As tropas brasileiras estavam preparadas para batalhas convencionais, ao passo que o exército adversário utilizava táticas diferentes de padrões militares (Costa, 2012).

Por conta disso, as tropas brasileiras não conseguiram derrotar de imediato as tropas revoltosas com as tropas da Províncias do Rio da Prata. Costa (2012, p. 269) afirma: “A sua decisão foi buscada nas dimensões terrestre e naval, combinada ou isoladamente”.

O exército brasileiro manteve a sua presença em algumas cidades e vilas da Cisplatina, porém não era eficaz para derrotar o exército inimigo (Costa, 2012). No campo estratégico e político, Dom Pedro I viu a oposição dos liberais federalistas a este conflito e eles manipulavam a opinião pública, culpando o Imperador pela Guerra da Cisplatina (Gonçalves, 2011).

Os federalistas defendiam os interesses dos fazendeiros escravocratas. Tais fazendeiros alegavam que as terras da Cisplatina não eram viáveis para o cultivo de cana e de café, produtos esses mais cultivados no século XIX (Gonçalves, 2011). Os administradores das províncias dificultaram o envio de mantimentos, de pessoas, entre outros, desgastando a imagem do Imperador Dom Pedro I.

Nesse diapasão, Aladrén (2009, p. 1) resume detalhadamente os percalços que o exército brasileiro enfrentou:

As forças armadas brasileiras perderam uma série de combates e o general Rivera chegou a fazer uma incursão no território dos Sete Povos das Missões. Em 1827 ocorreu o mais importante combate da guerra, a batalha do Passo do Rosário ou, para os argentinos, Ituzaingó. Nesse momento, ambos os lados na guerra estavam extenuados. O número de desertores aumentava, e a oposição aos governos crescia.

Gonçalves (2011) afirma que a primeira guerra do Brasil independente permaneceu no ostracismo por mais de 20 anos. Nesse mesmo raciocínio, Silva (2020, p. 1) declara que a Guerra da Cisplatina: “[...] foi a primeira na história do Brasil na condição de nação independente e foi travada entre 1825 e 1828. Ao final dela, o Brasil perdeu o controle da Cisplatina, que conquistou sua independência, e o reinado de D. Pedro I entrou em uma forte crise com a sociedade

brasileira”.

Corroborando com os autores, Higa (2023) descreve que a Guerra da Cisplatina:

Era a primeira guerra que os brasileiros participavam depois da independência, em 1822. O Brasil saiu derrotado e Dom Pedro I foi muito criticado, porque o conflito gastou muito dinheiro, aumentou a dívida brasileira e agravou a crise econômica (Higa, 2023, p. 1).

O Brasil já se envolveu em diversos conflitos. No início da colonização, por exemplo: as confederações dos tamoios e a guerra dos aimorés; tentativas de invasões estrangeiras (as invasões francesas e holandesas), bem como conflitos internos (a Guerra dos Palmares, a Guerra dos Farrapos, a Guerra de Canudos).

Para Muniz (2006), a Guerra da Cisplatina é a primeira guerra que o Brasil enfrentou após a sua independência, sendo a Guerra do Paraguai o segundo conflito de grande repercussão. A Guerra da Cisplatina implicou mudanças políticas e sociais no Brasil.

Internamente, a crise econômica e política foi agravadas, por conta do aumento da dívida nacional e maior oposição ao governo de Dom Pedro I, que já sofria oposição antes do conflito Cisplatino. Tal observação também é encontrada no trabalho de Laurenzano (2010):

No Brasil a guerra agravou a crise financeira pela qual passava o Império, tanto pelos gastos da guerra em si, como pelas perdas econômicas sofridas com as atividades corsárias no litoral brasileiro, o que aumentou a impopularidade de D. Pedro I, dando mais munição à oposição, revelando a fragilidade do regime político brasileiro. O desfecho da crise gerada pela crise financeira e pela Guerra de Cisplatina culminou na abdicação do imperador em 1831 (Laurenzano, 2010, p. 202).

A necessidade da reafirmação do Brasil como Estado soberano ocorreu num momento inoportuno, como afirmado por Pereira (2007): “O fato é que o envolvimento do Brasil no combate às margens do Prata aconteceu em um momento de estabilidade política, logo após a Guerra da Independência” (Pereira, 2007, p. 1). O Império do Brasil se manteve no combate, prejudicando ainda mais as finanças do país, uma vez que a guerra não alcançou os objetivos esperados.

Pereira (2007) realça que este momento acabou abrindo espaço para que os

ingleses intermediassem e conduzissem a paz entre Brasil e Buenos Aires.

Pereira (2007) ainda ressalta que as negociações iniciais foram dificultadas por parte de D. Pedro I, que recusou a proposta da Inglaterra, cujo pedido solicitava a cessão da Banda Oriental mediante pagamento de indenização, além da declaração da independência da Província da Cisplatina do território brasileiro.

Por conta da recusa, os ingleses pressionaram o Imperador, deixando como aviso que, caso não houvesse cessão por parte do Imperador em relação à negociação quanto à Banda Oriental, a Inglaterra se declararia a favor da causa de Buenos Aires.

A Guerra da Cisplatina contribuiu para a abdicação de D. Pedro I, por conta do agravamento dos problemas no país, como demonstra Coronato:

A Guerra da Cisplatina, como foi batizada no Brasil o conflito que se prolongou de 1825 até 1828, resultou em um desastre financeiro, material e de desprestígio, além de perda territorial. Além disso, foi fundamental para a abdicação de D. Pedro I, especialmente após afundar as frágeis contas públicas imperiais[...] (Coronato, 2015, p. 4).

A incapacidade do exército brasileiro em alcançar uma vitória e os custos da guerra tornaram evidentes as fragilidades do Império recém-formado. A oposição em relação ao conflito era manipulada por liberais federalistas, como ressalta Costa (2012).

A guerra era vista por eles como desperdício de recursos, que poderiam ter sido utilizados de forma a desenvolver o país internamente. O resultado insatisfatório da guerra munuiu os opositores e levantou maior oposição ao Imperador, que culminou em críticas severas à sua liderança. Logo, houve o enfraquecimento do reinado de D. Pedro I e, por fim, sua abdicação em 1831.

Gonçalves (2018), em seu livro, faz um breve resumo das consequências da Guerra da Cisplatina para os três países envolvidos:

Do lado do império, a guerra foi interpretada como um dos elementos responsáveis pela queda de D. Pedro I, cuja abdicação lançou o país no conturbado período regencial, além de ter prejudicado os interesses dos proprietários sulinos que se estabeleceram naquela região durante o governo do general português Frederico Lecor. Na Argentina, à época denominada Províncias Unidas do Rio da Prata, resultou na queda do presidente

Bernadino Rivadavia e se tornou argumento importante na disputa entre os federais e os unitários, os grupos políticos ali organizados. Já no Uruguai, na ocasião denominada Banda Oriental ou Cisplatina, levou à constituição de um Estado independente e influenciou o discurso dos dois partidos políticos formados posteriormente: blancos e colorados (Gonçalves, 2018, p. 21-22).

A guerra, ainda segundo Gonçalves (2018), acabou causando enormes prejuízos por conta da destruição de cidades e campos de agricultura, problemas financeiros em razão dos gastos exacerbados do conflito, muitas vidas perdidas, entre outros. Não seria incorreto afirmar que o orgulho nacional do Brasil sofreu um golpe doloroso por causa desta derrota. Apesar disso, o conflito serviu para que a nação obtivesse aprendizados importantes, fazendo que o senso de identidade e coesão nacional fosse moldado de forma mais robusta.

A Guerra da Cisplatina foi, então, o primeiro conflito internacional no qual o Brasil participou, que desencadeou diversas transformações políticas, territoriais e sociais, que repercutiram em sua modulação como país.

A Guerra da Cisplatina se prolongou de 1825 a 1828, sem que nenhum dos lados conseguisse vencer, tornando-se um problema cada vez maior para os países envolvidos. As Províncias Unidas do Rio da Prata queriam o fim da guerra, porque o bloqueio marítimo estava enfraquecendo a sua economia e levando a população de Buenos Aires ao desespero. Por outro lado, o Brasil também queria o fim da Guerra porque o conflito estava endividando o país e agravando a oposição a Dom Pedro I (Costa, 2012).

A Inglaterra tem papel fundamental para o fim do conflito, sendo a maior potência mundial da época, foi convocada para mediar o conflito. Costa (2012) assevera que o interesse dos ingleses era evitar que um dos novos países ficasse poderoso o suficiente para ameaçar a sua influência na região.

A solução encontrada foi o acordo de paz assinado no dia 28 de agosto de 1828, que garantia a independência do Uruguai com relação aos dois países. Seguindo esse entendimento, Costa (2012) demonstra que a Guerra da Cisplatina resultou em duas independências de países importantes para o continente Sul Americano:

A Guerra de 1825 teve como consequência direta a criação da

República Oriental do Uruguai e como resultado indireto a viabilização da independência do Paraguai, que o Brasil reconheceria formalmente em 1844, a despeito dos protestos de Buenos Aires. O artigo 3º da Convenção de Paz de 1828 fez do Brasil e das Províncias Unidas os garantes da nova nação, tornando neutro o território disputado. [...] A Guerra de 1825 foi para o Uruguai uma guerra de independência, para a Argentina uma afirmação de sua nacionalidade e para o Brasil um capítulo quase esquecido de sua história (Costa, 2012, p. 273, 274).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Guerra da Cisplatina foi um conflito de suma importância para o Brasil, por conta das consequências e por ser um conflito internacional que ocorreu pouco após a independência. Os objetivos deste trabalho eram avaliar se de fato a Guerra da Cisplatina foi o primeiro conflito internacional do Brasil pós-independência, identificar os personagens e países importantes envolvidos na Guerra e descrever as consequências para os países envolvidos no conflito.

Para tal, foi feita uma pesquisa bibliográfica, buscando artigos, estudos, livros, teses, dissertações, monografias, entre outros, que abordassem sobre a Guerra da Cisplatina e fornecessem informações relevantes sobre o conflito, visando atingir os objetivos estabelecidos para este estudo de forma concisa e clara.

Os objetivos propostos neste estudo foram alcançados. A pesquisa demonstrou que, de fato, a Guerra da Cisplatina foi o primeiro conflito internacional que o Brasil se envolveu após a independência. O conflito envolveu o Império do Brasil e as Províncias Unidas do Rio da Prata, além da Província da Cisplatina (que visava sua independência).

O conflito resultou na independência da região, conhecida atualmente como Uruguai. Durante a pesquisa, destacou-se a complexidade geopolítica da Guerra, envolvendo uma grande potência na época, a Inglaterra, mediadora do conflito, que visou manter o equilíbrio de poder na região. Todos esses aspectos da Guerra demonstram a importância do conflito, pois trouxe mudanças importantes para todos os envolvidos.

O presente estudo também demonstrou os motivos que originaram o conflito abordado. A região da Cisplatina era de interesse tanto econômico como estratégico. Além de sua importância nesses aspectos, os ideais de independência da

província conflitavam com os ideais de soberania do Império do Brasil, que buscava afirmar sua soberania e consolidar-se internacionalmente. A instabilidade interna, pressões sociais e econômicas acabaram intensificando o conflito.

Os principais países envolvidos no conflito também foram destacados, para os quais houve também repercussões significativas da Guerra da Cisplatina. A Argentina (Províncias Unidas do Rio da Prata), de certa forma, também saiu derrotada, uma vez que não conseguiu aderir a Província da Cisplatina a seu território, além da crise econômica, instabilidade política e impactos sociais.

Para o Uruguai (Província da Cisplatina), a Guerra trouxe sua independência, mas com grandes desafios, como a instabilidade política e econômica, além dos prejuízos provocados pela guerra.

O estudo demonstrou ainda que a crise financeira e política interna que o Brasil passava antes Guerra da Cisplatina se agravou após o conflito não gerar os resultados esperados, o que pode demonstrar os pontos fracos do Império do Brasil, governado por D. Pedro I.

Todos esses problemas culminaram na abdicação do Imperador. A derrota evidenciou também a necessidade de estabelecer uma preparação melhor ao exército e de uma política externa eficaz, de forma que o país defendesse os interesses de seus cidadãos, sem comprometer sua estabilidade.

A compreensão dos impactos que a Guerra da Cisplatina causou no Brasil é importante para entender como o país se formou e consolidou internacionalmente desde o conflito. Analisando as consequências, pode-se destacar que a Guerra possui uma interdependência quanto à estabilidade econômica de uma nação. Durante a Guerra, as finanças do Brasil foram prejudicadas, o que acelerou ainda mais a crise econômica que já acontecia no país, piorando as tensões políticas internas.

A diplomacia também pode ser observada como um fator importante, observando os atos da Inglaterra durante a Guerra da Cisplatina. No século XIX, as relações internacionais eram ditadas por alianças e interesses econômicos. A mediação da Inglaterra para o fim da Guerra foi um exemplo disso. As motivações envolviam o desejo de manter a estabilidade de poder na região de conflito, bem como por interesses comerciais, o que é importante para promoção dos interesses nacionais de um país.

REFERÊNCIAS

ALADRÉN, Gabriel. Experiências de liberdade em tempos de guerra: escravos e libertos nas Guerras Cisplatinas (1811-1828). **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 44, p. 439-458, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-21862009000200007>. Acesso em: 2 out. 2023.

ALARCÃO, Janine Pereira de Sousa. **O saber e o fazer: República, Federalismo e Separatismo na Confederação do Equador**. 2006. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2006. Disponível em: http://btdtd.bce.unb.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=254. Acesso em: 1 maio 2024.

ARAUJO, Johny Santana de; SILVA, Francisco de Assis Oliveira. A construção do Estado Imperial brasileiro: Confederação do Equador e a província do Piauí 1823-1825. **Cadernos de História**, v. 20, n. 33, p. 102-119, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/p.2237-8871.2019v20n33p102>. Acesso em: 17 nov. 2023.

COSTA, Sérgio Paulo Muniz. A guerra do Prata. **Instituto Histórico Geográfico Brasileiro**, v. 173, n. 456, p. 267-276, 2012. Disponível em: <https://www.ihgb.org.br/artigos-do-rihgb-484/itemlist/tag/Cisplatina.html>. Acesso em: 30 nov. 2023.

CORONATO, Daniel Rei. As Fases da Política Externa do Império do Brasil na Relação com a República Oriental do Uruguai (1828-1864). *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Associação Nacional de História, 2015. p. 1-15. Disponível em: [https://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1433894439_ARQUIVO_AsFasesdaPoliticaExternadoImperiodoBrasilnaRelacaocomaRepublicaOrientaldoUruguai\(1828-1864\).pdf](https://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1433894439_ARQUIVO_AsFasesdaPoliticaExternadoImperiodoBrasilnaRelacaocomaRepublicaOrientaldoUruguai(1828-1864).pdf). Acesso em: 4 maio 2024.

FARIAS, Amy Caldwell de. **Mergulho no Letes: uma reinterpretação político-histórica da Confederação do Equador**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Roberta Teixeira. O ônus da guerra: o papel do Rio Grande na Guerra Cisplatina. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 26., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Associação Nacional de História, 2011. p. 1-12. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais/category-items/1-anais-simposios-anpuh/32-snh26?start=780>. Acesso em: 28 nov. 2023.

GONÇALVES, Roberta Teixeira. **Lembranças de uma Guerra: apropriações políticas das memórias históricas da Guerra Cisplatina ou Guerra del Brasil**. Jundiaí SP: Paco Editorial, 2018.

HIGA, Carlos César. **Guerra da Cisplatina**. 21 fev. 2022. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/guerra-da-cisplatina.htm>. Acesso em: 16 nov. 2023.

LAURENZANO, Mayra Cristina. Os conflitos Platinos e a Formação do Estado Brasileiro (1808 - 1828). *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL, 4., 2010, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: Associação Nacional de História – Seção Paraná, 2010. p. 194-205. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/34105624/ANAISIVSEMINARIOPPGHS08022011MESTHIS.pdf#page=195>. Acesso em: 2 maio 2024.

MAIOR, Armando Souto. **História do Brasil**. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

MUNIZ, Andréa Aparecida P. **Guerras do Brasil**. Coleção Atlas do Estudante. São Paulo: Didática Paulista, 2006.

PEREIRA, Aline Pinto. **Domínios e Império: o Tratado de 1825 e a Guerra da Cisplatina na construção do Estado no Brasil**. 2007. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007. Disponível em: https://www.historia.uff.br/stricto/teses/Dissert-2007_PEREIRA_Aline_Pinto-S.pdf. Acesso em: 11 nov. 2023.

RIBEIRO, Ricardo de Queirós Batista; RIBEIRO, Silvar Ferreira. Guerra de Informação: entendendo o conceito a partir de uma revisão sistemática do período de 2010 a 2020. **Revista Agulhas Negras**, v. 5, n. 6, p. 135-148, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/355809862_Guerra_de_Informacao_entendendo_o_conceito_a_partir_de_uma_revisao_sistemica_do_periodo_de_2010_a_2020_Information_War_understanding_the_concept_from_a_systematic_review_from_2010_to_2020. Acesso em: 18 nov. 2023.

RODRIGUES, Fernando da Silva. Guerra Híbrida: por uma discussão conceitual. **Centro de Estudos Estratégicos do Exército**, v. 18, n. 4, p. 23-36, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/download/111328086/7012-Texto_do_artigo-13808-1-10-20210311.pdf. Acesso em: 25 abr. 2024.

SENA, Caroline Regina Rodrigues; RODRIGUES, Kamila Dalbem; SILVA, Mariana da. As motivações brasileiras na Guerra da Cisplatina. **Revista Perspectiva**, v. 4, n. 6, p. 63-75, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/RevistaPerspectiva/issue/download/2604/152#page=63>. Acesso em: 1 maio 2024.

SILVA, Daniel Neves. **Guerra da Cisplatina: porque ocorreu e suas consequências**.

Brasil Escola, 15 ago. 2020. Disponível em:
<https://brasilecola.uol.com.br/guerras/guerra-cisplatina.htm>. Acesso em: 12 nov. 2023.

WINTER, Murillo Dias. O Sul em armas: as guerras que ajudaram a formar o Brasil e o Uruguai. **Ciência e Cultura**, v. 74, n. 1, p. 1-6, 2022. Disponível em:
<https://doi.org/10.5935/2317-6660.20220005>. Acesso em: 25 abr. 2024.

PARTE III – ESTUDOS NO CAMPO DA TEOLOGIA

TEXTO 15

A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO RELIGIOSA NA FORMAÇÃO DE VALORES ÉTICOS E MORAIS DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

NEWTON CÉSAR PEREIRA DE SOUSA³¹

SABRYNA THAIS SILVA NOGUEIRA³²

RESUMO

A Educação Religiosa tem sido um elemento fundamental na formação de valores profissionais, éticos e morais ao longo da história. Este estudo busca explorar a influência da educação religiosa na formação desses valores. Dessa forma, a educação religiosa contribui de forma impar e significativa para a formação de valores éticos e morais nos estudantes do ensino fundamental? De que maneira as diferentes abordagens pedagógicas adotadas pelas escolas vão influenciar essa formação? Essas são questões que devem ser respondidas à luz dos resultados obtidos durante os anos que a Educação Religiosa vem atuando para a boa formação do caráter do futuro cidadão profissional, pai de família e contribuinte de uma sociedade harmônica e pacífica. Diante disso, é possível refletir sobre a importância do Ensino Religioso no Ensino Fundamental do Brasil, destacando a necessidade de que ele seja conduzido de maneira plural e laica, respeitando as diversidades de crenças dos alunos.

Palavras-chave: Educação Religiosa. Ensino Fundamental. Crenças.

³¹Concluinte do curso de Teologia – UniAraguaia.

³²Professora orientadora. Mestra em Estudos Literários – Universidade Federal de Goiás. Graduada em Letras (Português e Inglês) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Religiosa tem sido um elemento fundamental na formação de valores profissionais, éticos e morais ao longo da história. Nas escolas, particularmente no Ensino Fundamental, a inclusão de disciplinas que abordam aspectos religiosos e espirituais pode desempenhar um papel crucial na construção da identidade e do caráter dos estudantes que ali se dispõem a receber o ensino.

Este estudo busca explorar a influência da educação religiosa na formação desses valores, que de modo primordial jamais poderão ser esquecidos ou deixados em segundo plano, investigando como as diferentes abordagens pedagógicas podem impactar positivamente o desenvolvimento moral das crianças, tornando-as em pessoas melhores para a vivência em sociedade.

Assim, a inserção da educação religiosa no Brasil, conforme diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação, deve respeitar a diversidade religiosa e cultural do país (Brasil, 1996). No entanto, a forma como essa disciplina é implementada varia significativamente entre as instituições de ensino, refletindo as diferentes abordagens regionais e filosóficas.

Esta pesquisa delimita-se a analisar o contexto do Ensino Religioso na fase do Ensino Fundamental, em instituições públicas e privadas, na cidade de Goiânia, destacando-se as metodologias empregadas e os resultados observados na formação ética e moral dos alunos.

No princípio do Ensino Religioso no Brasil, este era apenas uma disciplina curricular no Ensino Fundamental, que às vezes tinha o intuito de levar as pessoas a seguirem uma determinada crença. A exemplo disso, a Companhia de Jesus no Brasil, com a chegada dos jesuítas em 1549 na Bahia e a catequização dos índios.

A Constituição Federal (CF) de 1988 passou a proibir o Estado de exercer qualquer influência religiosa nas pessoas, fazendo valer o que já era estabelecido na Constituição dos Estados Unidos, o Estado Laico. Foi estabelecido na CF de 1988 no seu art. 5º:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e ao estrangeiro residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguinte: [...]

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;
 VII - e assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva;
 VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei [...] (Brasil, 1988).

Assim como no meio social, dentro do ambiente restrito das escolas existem problemas a serem solucionados no que tange ao Ensino Religioso. O mais grave detectado é quanto à intolerância religiosa. Isso tem sido uma barreira que não pode ser encarada de qualquer forma, visto que se trata de vidas. É um desafio para as escolas brasileiras romperem essa barreira, não somente para as que dispõem em seu currículo o Ensino Religioso, mas também para as demais, visto que disciplinas como História, Geografia e até mesmo Biologia transitam pelo tema.

Dessa forma, a educação religiosa contribui de forma impar e significativa para a formação de valores éticos e morais nos estudantes do ensino fundamental? De que maneira as diferentes abordagens pedagógicas adotadas pelas escolas vão influenciar essa formação? Essas são questões que devem ser respondidas à luz dos resultados obtidos durante os anos que a Educação Religiosa vem atuando para a boa formação do caráter do futuro cidadão profissional, pai de família e contribuinte de uma sociedade harmônica e pacífica.

Os resultados são positivos, apesar de influências contrárias às práticas religiosas. Quanto à primeira questão, pode-se dizer que sim, visto que a educação religiosa oferece uma estrutura moral e ética que pode ajudar as crianças e/ou adolescentes do Ensino Fundamental a desenvolverem suas próprias crenças e valores, influenciando sua visão de mundo e comportamento.

Com relação à segunda pergunta, trabalhando de forma criteriosa o caráter de cada estudante e estimulando-o a desenvolver características positivas, como responsabilidade, disciplina e autocontrole.

2 METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida é bibliográfica, visto que foi uma forma de se adequar com mais eficácia o tempo para o exercício com o vasto campo de obras literárias que tratam do assunto atinente ao título deste estudo.

Foram realizadas pesquisas em obras de autores que falam do papel da escola na formação do caráter moral do aluno, tais como Santos (2019) e Almeida (2021).

Quanto à abordagem do problema, o procedimento de pesquisa adotado foi qualitativa, quanto aos objetivos foram adotados os procedimentos de pesquisa exploratória, descritiva e explicativa. Já quanto aos procedimentos técnicos, foi adotada a pesquisa bibliográfica.

3 RESULTADOS

O Ensino Religioso (ER) é disciplina integrante na formação básica do cidadão, que influencia desde a capacidade moral, ética e até mesmo a profissional, que é um grande desafio nos dias de hoje, tendo em vista o pouco interesse dos dirigentes governamentais.

Essa disciplina, ER, que tem como norte uma educação comprometida com o texto constitucional, fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e em diálogo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. A educação não é apenas uma formação, mas uma condição formadora necessária (Lima; Aragão, 2019).

É complexa a formação do estudante do Ensino Fundamental no Brasil, em razão das influências sociais, econômicas, políticas, históricas e culturais que são potencializadores incondicionais das dificuldades das escolas nessa fase do aprendizado. Essa complexidade desafia a reflexão sobre uma educação que envolva a diversidade religiosa, a fim de dar significado aos processos formativos e contextualizá-los em contextos singulares.

A formação discente deve considerar as configurações sociais atuais, marcadas pelo reconhecimento da diversidade religiosa, cultural e social, entre outras, em conjunto com a crise de paradigmas na educação como um todo. Isso aponta para

a necessidade de repensar a formação docente, a fim de superar os limites da racionalidade técnica que está presente nos processos de formação, orientando as práticas de ensino-aprendizagem em todo o território nacional.

Os conteúdos do Ensino Religioso no Brasil variam conforme a abordagem pedagógica adotada pela escola, mas, de maneira geral, incluem:

- história das religiões – introdução a diversas religiões (Cristianismo, Islamismo, Judaísmo, Hinduísmo, Budismo, Religiões Afro-brasileiras etc.), seus princípios e práticas;
- ética e valores – reflexão sobre valores universais, como a solidariedade, a justiça, a paz e o respeito ao próximo, com diferentes perspectivas religiosas;
- diversidade religiosa – ensino sobre a pluralidade religiosa no Brasil e no mundo, promovendo a convivência pacífica entre pessoas de diferentes crenças.

3.1 Desafios do Ensino Religioso

Existem algumas controvérsias em relação ao Ensino Religioso no Brasil que, às vezes, se tornam desafios a serem superados, a seguir são apresentadas algumas delas.

a) Confessionalidade *versus* Pluralismo: muitas escolas ainda adotam uma abordagem confessional (ensinando uma religião específica), o que pode entrar em conflito com a ideia de respeito à pluralidade religiosa e ao princípio de não imposição previsto na Constituição Federal de 1988. Vale lembrar que numa sociedade em que a miscigenação foi o processo de formação das etnias brasileira, qualquer desrespeito aos critérios que são estabelecidos tanto pela Carta Magna de 1988 quanto por outras legislações vigentes é correr um sério risco de ser considerado como um intolerante religioso.

b) Desigualdade entre as religiões: algumas religiões ou crenças podem ser mais valorizadas ou representadas no conteúdo do Ensino Religioso, ao passo que outras, especialmente as minoritárias, ficam em segundo plano (Berger; Luckmann, 2004). Por falta de informação ou talvez por ter o conhecimento adequado ou mesmo pelo

estilo de culto, religiões como candomblé e umbanda quase nem se ouve falar em se tratando de sala de aula.

c) **Capacitação dos professores:** a formação dos professores de Ensino Religioso, que muitas vezes não possuem formação adequada para tratar a questão religiosa de forma imparcial e respeitosa, também é um desafio. Muitas vezes, o ensino é centrado em uma única tradição religiosa, o que compromete a abordagem plural (Magalhães, 2008). Quando o assunto é qualificação e aperfeiçoamento na área do Ensino Religioso, isso provoca nos profissionais a falta de interesse e também há, pelas autoridades governamentais, o ‘jogo de empurra’. Sempre deixando para depois algo tão benéfico para a sociedade.

d) **Diversidade religiosa:** num país com tanta diversidade religiosa como o Brasil, umas das dificuldades é lidar com diferentes expectativas e crenças dos alunos e suas famílias. A abordagem deve ser sensível e inclusiva (Almeida, 2021). Analisando a história do Brasil, percebe-se como se deu sua formação populacional. Os europeus (portugueses, espanhóis, ingleses), africanos e indígenas formaram a base da sociedade brasileira a partir de 1500, que ainda é, hoje, mais miscigenada em razão do processo de globalização. Isso faz com que o Ensino Religioso passe primeiro por um processo investigativo para evitar ferir as diferenças de crenças existentes.

e) **Laicidade do Estado:** garantir que o Ensino Religioso nas escolas seja laico, sem promover uma determinada religião em detrimento das outras é um desafio, especialmente em contextos onde há pressão de grupos religiosos para inserir um ensino confessional (Almeida, 2021). Esse tipo de procedimento torna o ensino improdutivo, causando desinteresse entre os alunos e até mesmo a evasão da sala de aula.

3.2 Impactos do Ensino Religioso

O Ensino Religioso tem o potencial de promover um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes da diversidade religiosa e cultural, considerando: o desenvolvimento moral e ético, o respeito à diversidade, os desafios e as críticas.

Quanto ao desenvolvimento moral e ético, o Ensino Religioso pode ajudar a

formar alunos mais sensíveis às questões de ética, direitos humanos e convivência pacífica (Piaget, 1934).

Para Gilligan (1982), os anseios de uma sociedade é que todas as pessoas tenham a capacidade de discernir o certo e o errado, o justo e o injusto e tenham suas vidas sociais pautadas nos princípios do que é certo e do que é justo. Quando acontece de uma comunidade chegar a esse ponto de consciência, é notória sua satisfação social.

Em relação ao respeito e à diversidade, ao aprender sobre diferentes religiões, os alunos tendem a se tornar mais tolerantes e respeitosos com as diferenças (Almeida, 2021). Um fator de grande importância para a harmonia de uma comunidade é saber que existem diferenças entre as pessoas e essas diferenças devem ser respeitadas, aceitas e valorizadas incondicionalmente (Sen, 2009).

No que tange aos desafios e às críticas, apesar dos benefícios, há críticas ao Ensino Religioso, particularmente sobre o risco de ele ser utilizado para promover uma religião específica, o que poderia ir contra o princípio da laicidade (Almeida, 2021).

É desafiador ensinar ética e moral numa sociedade pluralista e evitar os conflitos, equilibrar o respeito à diversidade sem que haja divisão social. As críticas são ao etnocentrismo, que é impor valor de uma cultura sobre outra e sobre pragmatismo *versus* idealismo, que são debates sobre se é possível ou desejável implementar ideais éticos e de diversidade em contextos políticos e econômicos desiguais (Huntington, 1996).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante disso, é possível refletir sobre a importância do Ensino Religioso no Ensino Fundamental do Brasil, destacando a necessidade de que ele seja conduzido de maneira plural e laica, respeitando as diversidades de crenças dos alunos. Também é importante ressaltar o papel desse ensino na formação de cidadãos com mais valores morais, críticos, éticos e respeitosos com a diversidade religiosa.

Assim é incabível, numa sociedade que almeja uma convivência pacífica entre as pessoas, deixar em segundo plano uma disciplina que na maioria de seus temas trata do amor, da solidariedade, da harmonia, da empatia etc. É sabido da

necessidade de adequação da disciplina e não de sua exclusão.

Portanto, como já evidenciado por teóricos da educação, os benefícios trazidos para a comunidade com relação à educação religiosa na base de formação do caráter individual dos alunos do Ensino Fundamental, como, por exemplo, a redução da prática dos crimes contra a família, é necessário que as autoridades repensem sobre esses benefícios e façam tornar a ter crédito a referida pauta com incentivos e sempre buscando aprimorar sua aplicação em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. P. A laicidade do ensino e a educação religiosa: dilemas contemporâneos. **Revista de Educação e Sociedade**, v. 28, n. 4, p. 345-360, 2021.

BERGER, Peter L. ; LUCKMANN Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 24. ed. Traduzido por Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 nov. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 nov. 2024.

GILLIGAN, Carol. **In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1982.

HUNTINGTON, Samuel. **The Clash of Civilizations and the Remaking of World New York**: Simon e Shuster, 1996.

LIMA, A. S.; ARAGÃO, G. S. Ensino Religioso sob a perspectiva dos Direitos Humanos. **Rev. Pistis Prax. Teol. Pastor**. Curitiba, v. 11, n. 1, p. 97-126, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/pistispraxis/article/download/24660/23416/48493>. Acesso em: 30 nov. 2024.

MAGALHÃES, L. K. C. **Formação e trabalho docente: os sentidos atribuídos às tecnologias da informação e da comunicação**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2005_1-140-do.pdf. Acesso em: 30 nov. 2024.

PIAGET, Jean Willian Fritz. **The Moral Judgment of the Child**. London: Routledge and Kegan Paul, 1934.

SANTOS, L. F. O papel da escola na formação do caráter moral do aluno. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 2, p. 145-162, 2019.

SEN, Amartia. **The Idea of Justice**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2009. Cap. 1.