

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Edição 56

Ano 21

Volume 2 – Educação

Aroldo Magno de Oliveira
(Ed./Org.)

2025

2025

2025

2025

Niterói – RJ

Revista Querubim 2025 – Ano 21 nº56 – vol. 2 – Educação – 85p. (junho – 2025)
Rio de Janeiro: Querubim, 2025 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais. Periódicos.
I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor
Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Bruno Gomes Pereira
Carla Mota Regis de Carvalho
Elanir França Carvalho
Enéias Farias Tavares
Francilane Eulália de Souza
Gladiston Alves da Silva
Guilherme Wyllie
Hugo de Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
Joana Angélica da Silva de Souza
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luciana Marino Nascimento
Luiza Helena Oliveira da Silva
Mayara Ferreira de Farias
Pedro Alberice da Rocha
Regina Célia Padovan
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Kelen dos Santos Junges et al – As aprendizagens desenvolvidas durante o ensino remoto e a prática docente na educação infantil pós-pandemia	04
02	Kelly Cristina da Silva Garcia et al – Atendimento educacional especializado: saberes e práticas	14
03	Letícia Giuberti Borghi e Ailton Pereira Morila – Raízes, tambores e arte: os espetáculos teatrais do Instituto Cultural Tambor de Raiz	22
04	Letícia Ramalho Brittes e Gislaine Carvalho Cogo – Os Institutos Federais na conjuntura das políticas públicas neoliberais	29
05	Liliana Sousa Madeira Silva et al – As contribuições dos jogos e brincadeiras como estratégias pedagógicas no contexto da educação especial	36
06	Mateus Magalhães da Silva – Educação escolar e desenvolvimento humano: entre a emancipação e a precarização docente	44
07	Paulo Ricardo de Sousa Batista et al – A monitoria na licenciatura em Pedagogia da UFPI/CAFS: relato de experiência na disciplina Arte e Educação	57
08	Rafaélia Pavéglio Gomes – O papel do professor nos anos iniciais: formação do educador e práticas pedagógicas	65
09	Rosangela Melo Rocha et al – Jogos e aprendizado: o impacto no desenvolvimento emocional e cognitivo na educação infantil	72
10	Sidneya de Jesus Santos Mendes Sousa et al – A dimensão socioemocional e seus impactos no desempenho de estudantes do ensino médio: uma revisão crítica	78

AS APRENDIZAGENS DESENVOLVIDAS DURANTE O ENSINO REMOTO E A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PÓS-PANDEMIA¹

Kelen dos Santos Junges²
Laíse Gisele Parastchuk³
Elisabeth Melnik de Castilho⁴

Resumo

O presente texto apresenta pesquisa realizada com o objetivo de verificar o impacto das aprendizagens desenvolvidas durante o ensino remoto, pelos professores municipais da educação infantil de uma rede de ensino do sul do Paraná, em sua prática pedagógica no ensino presencial pós-pandemia. Para tanto, a pesquisa é bibliográfica, com base na literatura pertinente. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário via google forms. Obteve-se um total de 66 questionários respondidos pelos professores municipais. A análise dos dados aponta que as aprendizagens docentes refletem em sua prática em sala de aula, modificando seu modo de pensar e organizar o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem docente, Ensino pós-pandemia COVID-19, Prática docente.

Resumen

Este texto presenta una investigación realizada con el objetivo de verificar el impacto de los aprendizajes desarrollados durante la enseñanza a distancia, por docentes municipales de educación infantil de una red de enseñanza del sur de Paraná, en su práctica pedagógica en la enseñanza presencial después de la pandemia. Para tal efecto, la investigación es de tipo bibliográfica, con base en literatura relevante. Se utilizó como instrumento de recolección de datos un cuestionario a través de Google Forms. Un total de 66 cuestionarios fueron respondidos por docentes municipales. El análisis de datos muestra que el aprendizaje de los docentes se refleja en su práctica en el aula, modificando su forma de pensar y organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Aprendizaje docente, Enseñanza después de la pandemia de COVID-19, Práctica docente.

Introdução

Durante o período de pandemia da COVID-19 o mundo todo teve que readaptar sua rotina de vida e trabalho, e não foi diferente nos cenários educacionais e, principalmente nas salas de aulas. Os professores tiveram que transformar suas práticas pedagógicas de modo muito acelerado, a fim de acompanhar novas demandas que estavam surgindo.

¹ Pesquisa vinculada ao Programa de Iniciação Científica – PIBIC da Unespar/UV.

² Professora Associada do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória (Unespar/UV); Vice-Diretora Geral da Unespar/UV; membro do grupo de pesquisa Paradigmas Educacionais na Formação de Professores (PEFOP) da PUCPR e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX) da Unespar/UV; Coordenadora de Área do PIBID, subprojeto do Curso de Pedagogia da Unespar/UV; membro do GT do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado em Conhecimento em Ensino e Docência - PPGCED, da Unespar/UV.

³ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, campus União da Vitória. Bolsista do Programa de Iniciação Científica da Unespar (PIBIC). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX)

⁴ Professora da rede municipal de ensino de União da Vitória. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX). Mestre em Educação pela Universidad de la Empresa (UDE-Uruguay)

Diante destas transformações surgiram algumas necessidades formativas, a fim de acompanhar este processo, bem como, novas maneiras e abordagens educacionais para assegurar a continuidade e efetividade do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, como o ensino remoto.

Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo identificar o impacto das aprendizagens desenvolvidas durante o ensino remoto, pelos professores municipais de União da Vitória, em sua prática pedagógica no ensino presencial pós-pandemia, na Educação Infantil.

Para tanto, a metodologia adotada foi qualitativa, respaldada em pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A pesquisa de campo contou com 66 respondentes da rede municipal de ensino de União da Vitória, e foi realizada por meio de um questionário semiestruturado enviado pelo *google forms*. O estudo faz parte da linha de pesquisa Gestão Educacional e Formação de Professores pertencente ao Grupo de Estudos e Pesquisas XXXX (XXXX) e foi desenvolvido a partir dos resultados de pesquisa realizada anteriormente (Autoras, 2023).

Atestou-se através da análise de dados, que os professores obtiveram uma ampla gama de conhecimentos e novas práticas pedagógicas advindas deste período de pandemia, principalmente na área da tecnologia. Muitos participantes relataram que possuíam dificuldade nesta área, mas devido a necessidade provocada pelo ensino remoto, tiveram que se adaptar e se apropriar de novos conhecimentos acerca desta área.

Estes conhecimentos de algum modo acompanham estes professores nas salas de aula pós pandemia, impactando diretamente em suas práticas pedagógicas no cotidiano da escola.

Formação e aprendizagem da docência

A formação dos professores é forjada a partir de um conjunto de saberes, conhecimentos, somados às experiências e trabalho diário, e vem sendo construída ao longo de sua trajetória docente, impregnada de suas histórias pessoais, profissionais e formativas.

Atualmente, a atividade docente não se restringe apenas ao domínio e transmissão de conteúdos disciplinares e técnicos, mas vai além, englobando então, um ensino que estimule produção e apropriação de conhecimentos, reflexões e questionamentos, que possibilitem ao aluno, se desenvolver como cidadão crítico e atuante na sociedade.

Portanto, de acordo com Junges, Marafigo e Zanolrenzi (2024), para que o professor possa atingir estes objetivos, é necessário possuir uma formação pedagógica e repertório teórico/prático, indo além dos conhecimentos aprendidos na graduação. Aprender a ensinar não é algo que possa dominar em somente quatro anos de um curso de licenciatura, por isso é denominada de formação inicial.

A aprendizagem da docência é um processo que demanda estudo contínuo ao longo da carreira, a formação inicial irá fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado, mas ela sozinha não dará conta de todas as demandas que surgem ao longo da trajetória profissional. Logo:

Aprender a ser professor, neste contexto, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e de técnicas para a transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente [...]. (Lima, 2011, p. 18)

Neste âmbito a formação continuada contextualizada à realidade do professor torna-se um fio condutor para a apropriação de novos saberes e conhecimentos necessários para a atuação docente. Todavia, um dos maiores problemas da formação continuada atualmente é a venda de ‘caderno de receitas de aulas’ ou ‘treinamentos’, onde, na maioria das vezes, os professores recebem conteúdos rasos, que não condizem com sua realidade. Sob esta perspectiva, Nóvoa (1992, p. 25), explica que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Assim, se faz importante e necessário investir na práxis como lugar de produção de saber, atentando-se à história de vida dos professores, pois de acordo estudos de Goodson citado por Nóvoa (1991, p. 25) “[...] o que o adulto retém como saber de referência está ligado a sua identidade”, então uma formação significativa precisa conter, trocas de experiências e partilhas de saberes, onde o professor irá exercer o papel de formando e formador, saindo destes “treinamentos” por muitas vezes oferecidos como o melhor caminho para aprender a ensinar.

O exercício da docência está cada vez mais exigente quando se trata de conhecimentos necessários para se aprender a ensinar, com o acelerado desenvolvimento da sociedade, em especial dos meios tecnológicos, o papel de apenas reproduzir e sistematizar conteúdos, fica um tanto quanto raso, já que os alunos possuem acesso a um campo muito vasto de informações através da internet. Logo, de acordo com Tancredi (2009, p. 14):

[...] a escola precisa ampliar seus horizontes, passando a assumir também responsabilidades de outra ordem, tais como: ensinar a aprender, buscar e usar informações provenientes de diversas fontes; envolver-se com os interesses e necessidades da comunidade em que a escola está inserida e com o país; favorecer e disseminar ações éticas e responsáveis em diversos setores da sociedade, entre inúmeros outros aspectos.

É necessário que os professores diversifiquem cada vez mais suas metodologias de ensino para assim proporcionar aos estudantes o melhor aproveitamento durante sua trajetória escolar. Tancredi (2009), traz a ideia de que a aprendizagem da docência começa muito antes da preparação formal e continua pela vida toda, passando por etapas importantes, nas quais os professores têm necessidades formativas diferentes, visto que possuem conhecimentos e experiências singulares.

Ou seja, a formação para a docência simboliza um caminho enriquecedor advindo da junção de teoria e prática, fortalecendo a base acadêmica dos educadores, capacitando-os para enfrentar os desafios da realidade educacional contemporânea.

Prática pedagógica docente

A pedagogia, ao longo dos séculos, construiu um grande acervo de pensamentos, teorias, práticas e pensamentos, sobre formas de pensar, e organizar a educação em cada sociedade. Neste âmbito constituem-se as práticas pedagógicas.

De acordo com Franco (2012, p. 154), o conceito de prática pedagógica, trata de práticas organizadas para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas por cada comunidade social, ou seja, não existe uma única prática pedagógica que pode ser aplicada em todas as turmas ou escolas de atuação, pois a mesma é formada por um conjunto de elementos, como ideologias, princípios, decisões de cada realidade educacional.

Já para Freire (2018), a prática pedagógica como algo além da tradicional transmissão de conteúdos, para ele diálogo, reflexão e ação transformadora estão no centro deste processo em que educador e educando realizam um processo de trocas e aprendizagem mútua.

Ainda, Libâneo (2011), retrata a importância da prática pedagógica ser clara, com objetivos e metodologias que tragam uma boa qualidade de ensino para os alunos, considerando suas especificidades e realidades.

A prática docente é considerada prática pedagógica quando existe uma intencionalidade, indo além da mera transmissão de conteúdos, deve instigar a participação e criticidade dos alunos.

Segundo Silva (2023, p. 05):

A prática pedagógica é um elemento central no contexto educacional, sendo fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. É por meio dessa prática que os professores exercem sua função de mediadores do conhecimento, buscando criar ambientes propícios ao desenvolvimento integral dos alunos.

Sendo assim, uma boa prática envolve muito mais que um “copia e cola” das teorias vistas durante a formação inicial ou em outros processos formativos. Trata-se de uma adaptação contextual, a sala de aula é um ambiente dinâmico, de constante evolução. Por conta dessa peculiaridade, o professor precisa estar sempre pronto para ajustar suas metodologias de acordo com a realidade de seus alunos.

E, a prática pedagógica não se constrói do nada. Segundo Franco (2016, p. 12):

o saber pedagógico só pode se constituir a partir do próprio sujeito, que deverá ser formado como alguém capaz de construção e de mobilização de saberes [...] não basta fazer uma aula; é preciso saber por que tal aula se desenvolveu daquele jeito e naquelas condições: ou seja, é preciso compreensão e leitura da práxis.

Neste contexto, Franco (2016), enfatiza sobre a importância de que o planejamento até a realização da atividade seja feita pensando exclusivamente na garantia do aprendizado de conteúdos considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e tudo isso de uma forma prazerosa que o aluno se conecte àquele conhecimento.

Nas palavras de Franco (2012, p. 170), “[...] o professor, ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer. É quase que intuitivo este movimento de olhar, avaliar, refazer, construir e desconstruir”. É este movimento de conexão com o espaço de trabalho e as necessidades dos alunos que irão tornar a prática eficaz.

Processos formativos elaborados com base neste pressuposto, podem proporcionar as ferramentas para alcançar este objetivo, pois como ressalta a autora, a formação de professores não se efetua no vazio, quando há uma intencionalidade, uma epistemologia, pesquisas e reflexões aprofundadas sobre o assunto trará muitos benefícios aos docentes, podendo auxiliá-los no aprimoramento de suas práticas.

Muitos docentes sentem dificuldade em organizar uma prática de ensino que propicie uma aprendizagem efetiva dos alunos, e é neste ponto que os processos de formação contínua devem atuar, proporcionando aos docentes condições de aprimoramento de suas práticas pedagógicas, que promovem um melhor desempenho profissional, gerando um aprendizado mais significativo para todos.

A Educação no Período Pós-Pandemia

Em dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi comunicada sobre um crescente número de casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na República Popular da China, tratando-se de um novo tipo de coronavírus, o SARS-CoV-2 (OMS, 2020). Em janeiro de 2020, a OMS declarou o surto do novo coronavírus como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (OPAS, 2020).

Devido ao alto risco de contágio, e carência de informações para tratamento e prevenção da doença, em muitos países optou-se por estabelecer o isolamento social (quarentena), a fim de tentar conter o aumento de casos e mortes. Após um período de incertezas, onde a preocupação com a educação crescia a cada dia, já era mais de 1 milhão de estudantes sem aulas pelo mundo. No Brasil, o Ministro da Educação decretou em 17 de março de 2020, a Portaria nº 343, que autorizou a interrupção temporária das aulas presenciais, substituindo-as por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação (Brasil, 2020).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou uma série de atividades que poderiam ser utilizadas neste período, como vídeo aulas, plataformas digitais, redes sociais, programas de televisão e rádio (Brasil, 2020). Porém, cabe destacar que nem todos os estudantes possuíam condições de acesso a internet ou aparelhos eletrônicos, para que pudessem acessar estas aulas, assim como nem todos os professores possuíam habilidades com estas ferramentas tecnológicas que estavam sendo introduzidas em sua prática pedagógica.

Na etapa de Educação Infantil, no município de União da Vitória, a Secretaria Municipal da Educação (SEMED) optou por organizar um comitê, a fim de identificar a realidade em que os estudantes da região se encontravam. Percebeu-se então, que muitos destes estudantes não possuíam acesso a ferramentas tecnológicas, e outros mesmo tendo, por vezes era limitada ou precária, em virtude das diferentes realidades sociais e econômicas (Castilho, 2021, p. 67).

De acordo com Costa e Pereira (2023, p. 05):

Na Educação Infantil se trabalha as potencialidades da criança como ser social, valorizando seus conteúdos e apresentando as cores, formas, letras, palavras, números, quantidades, sons, rostos e gostos. Por conseguinte, fazermos uso dos sentimentos e sensações das crianças que ao se misturarem acabam ocasionando um mundo de experiências, descobertas e de possibilidades diversas para elas. Por consequência, as mesmas passarão a desenvolver necessidades básicas que por sua vez serão fundamentais para esse indivíduo durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

Devido ao longo período de isolamento social vivenciado por estas crianças, estes conceitos acabaram não sendo desenvolvidos por completo, já que os pais não dominavam estas habilidades para difundir estes conhecimentos para seus filhos.

Outro dado importante advindo deste levantamento realizado pela SEMED, foi a evidenciação de que a maioria dos alunos do município possuía aparelhos televisores em casa, logo, para ampliar as estratégias de ensino e possibilitar a democratização do acesso a estas aulas, foi criada uma programação na TV local, a qual apresentava em três horários diariamente videoaulas gravadas pelos professores da rede municipal, bem como a criação de um site, alimentado diariamente com atividades pedagógicas, livros de literatura infantil em formato digital, roteiros de estudos, sequências didáticas, sugestões de jogos e brincadeiras, etc. (Castilho, 2021, p. 67).

Este período de aulas remotas teve a duração de aproximadamente um ano e três meses (04/2020 a 07/2021), onde o retorno às aulas foi feito de forma gradativa e escalonada, visando evitar a aglomeração de alunos, e seguindo todas as orientações de prevenção e contágio da Covid-19.

Caminhos da Pesquisa e as Aprendizagens Docentes Pós Pandemia

Para tanto, a metodologia utilizada nesta pesquisa, foi qualitativa, de caráter bibliográfico respaldada em pesquisa de campo. Os dados da pesquisa de campo foram coletados através de um questionário semiestruturado, composto tanto por perguntas abertas, onde o participante apresenta falas mais espontâneas e discursivas, quanto perguntas fechadas, de múltipla escolha.

A pesquisa de campo foi destinada aos professores da rede municipal de ensino de União da Vitória, composto aproximadamente por 218 professores da Educação Infantil (dados fornecidos pela SEMED em fev. 2023). Posteriormente, os dados recolhidos foram classificados e examinados de acordo com os recursos acadêmicos relevantes.

A pesquisa, feita no google forms, foi enviada aos participantes, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por e-mail ou pela plataforma de mensagens via SEMED. Uma vez coletados os questionários, passaram por uma revisão inicialmente como um todo, e posteriormente organizados com base nos objetivos do estudo. A fim de proteger o anonimato dos envolvidos, a identidade dos participantes foi preservada, tanto nos questionários como na apresentação dos resultados, sendo referenciados apenas por números, por exemplo: Respondente 1. A transcrição das respostas dos participantes foi grifada em itálico para diferenciar-las do referencial teórico.

Em relação aos dados coletados, a primeira questão da pesquisa, buscou identificar em quais turmas os respondentes atuavam, sendo: 8 respondentes no berçário; 15 respondentes no Infantil I; 13 respondentes no Infantil II; 14 respondentes no Infantil III; 23 respondentes no Infantil IV e 9 respondentes no Infantil V⁵.

Realizando a análise destas informações, foi factível perceber que uma parcela dos professores exercia suas práticas em mais de uma turma, gerando um número maior de respostas do que entrevistados, tendo mais destaque de professores atuantes nas turmas do Infantil IV. Já o Berçário e Infantil V, possuíam uma porção bem menor de respondentes.

Em sequência, na segunda questão, os professores foram indagados sobre as dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto, e se refletiam de algum modo na sua prática docente presencial pós-pandemia. Obteve-se as seguintes respostas, dispostas na tabela 2:

Tabela 1 – Maiores dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto que de algum modo refletem nas práticas docentes presenciais.

CATEGORIA	REQUÊNCIA
Disciplina e adaptação	4
Defasagem e atraso no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos	3
Participação da família insuficiente	5
Ferramentas digitais	5

⁵ A somatória dos professores por turma, é diferente do total de respondentes da pesquisa (66), devido a alguns professores atuarem em mais de uma turma.

Coordenação motora dos alunos	4
Não trabalhou na pandemia	1
Não possui	1
Materiais adequados	1

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base nos dados coletados, 2024.

É possível observar que uma das maiores dificuldades encontradas pelos professores, estava na disciplina e adaptação escolar dos estudantes. Por conta do longo tempo que passaram em casa, tendo somente a presença dos familiares, seu desenvolvimento e habilidade de interação com os colegas foi comprometida, assim como citado pelo Respondente 08 “*Os alunos pareciam estar mais resistentes a adaptação ao ambiente escolar talvez por serem menores e por terem passado mais tempo com a família*”. Os pais, na maioria das vezes, não possuíam as ferramentas necessárias para auxiliar estas crianças no período remoto, já que, diferente dos professores, não receberam uma formação que os auxiliasse neste processo.

Neste ponto entra a segunda questão mais pontuada pelos respondentes, que é a família. Uma grande parcela das respostas citou a baixa participação da família nos assuntos escolares como uma das principais dificuldades durante e pós-pandemia. A esse respeito, o Respondente 24 afirma “*A falta de comprometimento dos pais e responsáveis em relação a criar uma rotina na realização das atividades em casa*”, ainda, o Respondente 26 relata que “*A maior dificuldade encontrada foi a não participação de algumas famílias na realização das atividades. Assim, quando os alunos retornaram, alguns estavam mais adiantados e os que não realizaram as atividades remotas estavam com um pouco mais de dificuldades*”.

A terceira e quarta questão tiveram o objetivo de identificar se o ensino remoto provocou novos aprendizados aos respondentes, caso a resposta fosse sim, citar quais foram. Dos 66 professores, 80% relatou ter adquirido novas experiências e aprendizados, 13% assinalou que em partes adquiriram novos aprendizados, e 3% assinalou que não houve novos aprendizados. A maioria dos respondentes destacou a área da tecnologia, como aprendizado mais significativo advindo do período pandêmico, devido à necessidade do ensino remoto, bem como as novas ferramentas de ensino que surgiram neste período e podem ser ofertadas nas salas de aula pós-pandemia como um instrumento a mais para auxiliar no desenvolvimento dos estudantes.

De acordo com Mendes e Bianchessi (2018), a inserção destas novas tecnologias estabelecem estratégias mais democráticas no processo de ensino aprendizagem, tornando-se um diferencial nas escolas, porém cabe ao professor saber utilizá-las de maneira significativa neste processo. Por isso a importância de uma formação continuada contextualizada e de qualidade nesta área, já que conhecer os instrumentos não é suficiente, é preciso saber como fazê-lo.

Assim como dito por Becker, Garcia e Dias (2018, p.172):

As tecnologias móveis podem trabalhar a favor de pessoas em universos antes pouco acessíveis, principalmente quando se inserem em contextos educacionais, com contrapartida social, gerando benefício para a sociedade.

Na quinta questão, os professores deveriam expor sobre o uso destes aprendizados relatados na questão anterior, nas salas de aula pós-pandemia. Quarenta e sete dos 66 respondentes relataram que fazem uso destes aprendizados no dia a dia em sala de aula, 14 relataram usá-lo em partes, e 4 não utilizam nada.

Seguindo esta linha, na proposta seguinte, pedia-se que os respondentes expusessem sobre qual foi o impacto destas aprendizagens em sua prática docente no ensino presencial. Os dados são demonstrados na tabela abaixo:

Tabela 2 – Impacto das aprendizagens adquiridas no período de pandemia que refletem na prática docente dos professores no ensino presencial:

CATEGORIA	FREQUÊNCIA
Aprimoramento das hab. tecnológicas	20
Inovação nas práticas de ensino	15
Ampliação dos conhecimentos	08
Mais contato com as famílias	08
Dificuldade em usá-las no dia a dia	04
Adaptação e defasagem	03
Não trabalhei na pandemia	02
Nenhum	02

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base nos dados coletados, 2024.

Observando os dados acima, percebe-se que a maioria dos professores relatou ter aprimorado suas habilidades em relação a tecnologia, e segue utilizando-as nas aulas presenciais. Por outro lado, alguns respondentes relataram ter dificuldade em utilizar os instrumentos aprendidos na pandemia por conta da defasagem de materiais nas instituições.

O contato com as famílias também foi aprimorado, devido a criação de grupos de WhatsApp com os pais e professores, que em muitas destas instituições não existiam, a comunicação entre família e escola ficou mais prática. Quinze dos 66 respondentes relataram sobre a diversidade e inovação das práticas pedagógicas aprendidas que puderam ser transpassadas para o ensino presencial, devido às formações continuadas ofertadas no período pandêmico.

Na última questão, foi deixado espaço livre para os respondentes escreverem sobre suas aprendizagens docentes durante a pandemia e sua utilização no ensino presencial pós-pandemia. Houve muitos relatos quanto a superação dos desafios advindos da distância do ensino remoto, e a necessidade da reinvenção das práticas pedagógicas para atender a estes alunos vindos de um período de distanciamento por quase três anos foram alguns dos assuntos em destaque.

De acordo com a Respondente 41: “*Durante a pandemia fiz vários cursos de formação continuada para se preparar para se tornar uma profissional capacitada para atuar na área da Educação a qual amo muito e agradeço a Deus todos os dias pela oportunidade. Professor preparado com certeza faz toda diferença no aprendizado das crianças.*” Este relato condiz no que Kretzmann e Behrens (2010, p. 187-188), destacam, ser professor, não é dominar conteúdos e transmiti-los, tal qual a “educação bancária” trazida por Freire (2018), mas sim conduzir um aprendizado reflexivo, crítico e participativo. E é a partir de uma formação continuada, que alinhe a prática, reflexão e ação, escola e universidade, bem como a sede de saber, que construímos uma prática pedagógica de qualidade (Ujiie; Pinto, 2017).

Considerações Finais

Após análise dos dados foi possível constatar que as aprendizagens desenvolvidas durante o momento de afastamento social e ensino remoto, através de processos de formação continuada online, grupos de estudo e até de maneira autônoma, impactaram positivamente os professores da rede pública do município de União da Vitória.

Os dados apontam que muitos professores respondentes necessitaram se adaptar às novas tecnologias propostas, e, no retorno às aulas, mantiveram a prática aprendida neste período. Houve a necessidade de uma reinvenção da prática pedagógica desses professores, tanto durante a pandemia, quanto depois, já que os alunos advindos deste período ficaram afastados por quase dois anos da escola, gerando algumas dificuldades no retorno, como a defasagem de aprendizado e a dificuldade de socializar com os colegas.

De acordo com Franco (2012), o docente, ao desenvolver sua prática educativa, está constantemente dialogando sobre suas ações, motivações e métodos, esse movimento de observar, avaliar, redesenhar, elaborar e desmontar é quase intuitivo. E é este processo que os docentes estão realizando em busca de readaptar suas práticas a realidade que os alunos se encontram atualmente.

Assim como apontado por Növoa (1992, p. 25), devemos sair da ideia de formação “treinamento” para os professores e trazer propostas significativas para os docentes, a fim de suprir esta dificuldade que muitos estão sentindo na volta às aulas pós-pandemia, como apontado nos dados analisados.

Referências

BECKER, Jaqueline; GARCIA, Marilene Santana dos S.; DIAS, Vanda Fattori Design de aplicativo e as expectativas dos usuários quanto à melhoria de domínio de leitura e escrita. In: MOSER, Alvino; ALENCASTRO, Mario Sérgio C.; SANTOS, Rodrigo Otávio dos S. (org.) **Educação e tecnologias: professores e suas práticas**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018. P. 172-190.

BRASIL. Portaria nº 343 de 17 de março de 2020. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm>. Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**: dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - covid-19. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 18 abril, 2024.

CASCARDO, Benedito F. H.; HARTMANN, Cássio; RODRIGUES, Michele A. C.; VIEIRA, Fábio S. F. A importância da articulação entre teoria e prática na formação pedagógica. **Revista Científica Cognitionis**, 2024. Disponível em: <[esearchgate.net/publication/377725372_A_IMPORTANCIA_DA_ARTICULACAO_ENTRE_TEORIA_E_PRATICA_NA_FORMACAO_PEDAGOGICA](https://www.researchgate.net/publication/377725372_A_IMPORTANCIA_DA_ARTICULACAO_ENTRE_TEORIA_E_PRATICA_NA_FORMACAO_PEDAGOGICA)>. Acesso em: 31 jan. 2024.

CASTILHO, Elizabeth Melnyk de. Ações e estratégias educacionais em um município do sul do Paraná durante a suspensão das aulas presenciais nas escolas devido a COVID-19. In: COSTA, Célia Souza da (org). **Escola no contexto da pandemia: perspectivas e realidades**. Rio de Janeiro: Eulim, 2021.

FRANCO, Maria Amélia do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do R. S. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. RBEP, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVsPzTq/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 31 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

JUNGES, Kelen dos Santos; MARAFIGO, Michele S.; ZANLORENZI, Claudia. Saberes necessários para a docência universitária: o que pensam os licenciandos? **Interfaces Científicas - Educação**, v.12, p. 519-534, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/11042>>[doi:10.17564/2316-3828.2023v12n1p519-534]. Acesso em: 4 fev. 2024.

AUTORAS, XXXXXX, 2023.

KRETZMANN, Caroline; BEHRENS, Marilda Ap. Formação continuada de professores em curso de pós-graduação *stricto sensu*: desafio da produção do conhecimento. In: ENS, Romilda T.; BEHRENS, Marilda Ap. (org). **Formação do professor**: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar. Curitiba: Champagnat, 2010. P. 185-206.

LIMA, Emilia Freitas de. Formação de professores – passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia. In: MACIEL, Lizete; SHIGUNOV NETO, Alexandre (org). **Formação de professores**: passado, presente e futuro. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011. P. 15-34.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Ademir Ap. P.; BIANCHESSI, Cleber. A TV multimídia nas práticas pedagógicas dos professores nas escolas públicas do Estado do Paraná: um diagnóstico a partir da teoria da atividade. In: MOSER, Alvino; ALENCASTRO, Mario Sérgio C.; SANTOS, Rodrigo Otávio dos S. (orgs.) **Educação e tecnologias**: professores e suas práticas. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018. P. 149-171.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. P.13-33.

OMS. Organização Mundial da Saúde (OMS). **Cronograma**: resposta Covid-19 da OMS, 2020. Disponível em: <<https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/interactive-timeline>>. Acesso em: 5 abr. 2024.

OPAS. Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS). **Histórico da pandemia de COVID-19**, 2020. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>. Acesso em: 5 abr. 2024.

PEREIRA, Telma N. de Souza; COSTA, Rildo Ferreira da. Os desafios da educação infantil em tempo de pandemia: uma análise sobre a aplicação do ensino remoto. **RECMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber**. Ano III, v.3, ed. 1, jan./ jul. 2023, p.1-20. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/378098406_OS_DESAFIOS_DA_EDUCACAO_INFANTIL_EM_TEMPO_DE_PANDEMIA_UMA_ANALISE_SOBRE_A_APlicacao_DO_ENSINO_Remoto>. Acesso em: 18 abr. 2024.

SILVA, Adinairde N. da. **Prática pedagógica**: os desafios de transformar a teoria em práxis inclusiva. 2023. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/372720586_Pratica_pedagogica_Desafios_de_Transformar_a_Teoria_na_Praxis_Inclusiva_Pedagogical_practice_The_Challenges_of_Transforming_Theory_into_Inclusive_Praxis>. Acesso em: 29 jan. 2024.

TANCREDI, Regina P. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma reflexão. São Carlos: EduFSCar, 2009.

UJIE, Nájela Tavares; PINTO, Viviane Ap. Ferreira. Formação de professores em contexto: uma experiência significativa vivenciada junto a educação infantil. In: JUNGES, Kelen dos S.; SILVA, Eliane P. da; SCHENA, Valéria Ap. (Orgs). **Formação docente**: tendências, saberes e práticas. Curitiba: Editora CRV, 2017. P. 245-255.

Enviado em 30/04/2025

Avaliado em 15/06/2025

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO :saberes e práticas

Kelly Cristina da Silva Garcia⁶

Leomar Campelo Costa⁷

Poliana Andressa Costa Melonio⁸

Rosangela dos Santos Rodrigues⁹

Elinaldo Coutinho Moraes¹⁰

Resumo

Este artigo investiga a importância da Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no processo de inclusão. O estudo procura entender, à luz da fundamentação teórica, como o AEE contribui para a inclusão nas escolas, além dos obstáculos que os educadores enfrentam ao implementar e executar essas ações. A abordagem utilizada é estritamente de revisão de literatura, incluindo a análise de documentos oficiais e legislações, artigos científicos, livros, e outros materiais que abordam o assunto. Os achados mostram que as Salas de AEE têm um papel crucial na formação de ambientes inclusivos, oferecendo recursos e métodos pedagógicos ajustados às necessidades dos alunos. No entanto, a literatura analisada também ressalta a urgência de um investimento mais significativo na formação continuada dos profissionais, no fortalecimento das políticas públicas de inclusão e em uma melhor articulação entre o AEE e as salas de aula regulares. Este estudo aspira a enriquecer o debate sobre a relevância de práticas pedagógicas inclusivas, enfatizando a importância do AEE como um meio de transformação educacional e social.

Palavras-chave: Inclusão; Atendimento Educacional Especializado; Professor do AEE.

Abstract

This article investigates the importance of Specialized Educational Services (SEAs) in the inclusion process. The study seeks to understand, in light of the theoretical foundation, how SEAs contribute to inclusion in schools, in addition to the obstacles that educators face when implementing and executing these actions. The approach used is strictly a literature review, including the analysis of official documents and legislation, scientific articles, books, and other materials that address the subject. The findings show that SEAs Rooms play a crucial role in the creation of inclusive environments, offering resources and pedagogical methods adjusted to the needs of students. However, the literature analyzed also highlights the urgency of a more significant investment in the continued training of professionals, in the strengthening of public inclusion policies, and in a better articulation between SEAs and regular classrooms. This study aims to enrich the debate on the relevance of inclusive pedagogical practices, emphasizing the importance of SEAs as a means of educational and social transformation.

Keywords: Inclusion; Specialized Educational Services; AEE Teacher.

⁶ Licenciada em Linguagens e Código-UFMA. Especialista em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual do Maranhão.

⁷ Doutorando em Ensino pela Universidade Estadual do Maranhão e Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Maranhão-IFMA

⁸ Doutoranda em Ensino pelo Programa Rede Nordeste de Ensino- RENOEN. Mestre em Educação pelo programa PPGE/UEMA

⁹ Doutoranda em Ensino Pela Universidade Estadual do Maranhão e Mestra em Educação pelo Programa de Pós- graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica –UFMA.

¹⁰ Doutorando do Programa de Doutorado em Ensino da Rede Nordeste de Ensino – RENOEN - UEMA-MA; Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) / UFPA

Introdução

A educação inclusiva visa assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas. Neste cenário, as Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenham um papel importante, fornecendo apoio pedagógico e recursos especializados que contribuem para a inclusão e o progresso dos estudantes. O Atendimento Educacional Especializado surge como uma proposta essencial para atender às demandas de estudantes com deficiências e desafios de aprendizagem, simbolizando um avanço importante na formação de uma educação inclusiva no Brasil.

Na perspectiva de uma educação pensada para todos, este artigo tem por objetivo analisar as possibilidades do Atendimento Educacional Especializado com vistas à inclusão escolar. Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa, centrada na realização de uma revisão bibliográfica fundamentada em teóricos como Massaro e Farias (2020), Alves (2021), Carneiro (2023), etc.

Portanto, exploraremos o contexto histórico e legal da educação inclusiva no Brasil, as concepções do AEE, enfatizando sua importância na promoção de uma educação que respeite e valorize a diversidade, bem como o papel do professor da sala de AEE que, por sua vez, precisa ser especializado, de modo que sua função favoreça uma reflexão sobre as práticas pedagógicas, garantindo a autonomia e o desenvolvimento integral dos estudantes.

A Educação Inclusiva no Brasil.

A Educação Inclusiva tem como princípio garantir a todos os indivíduos, sem qualquer tipo de distinção, o direito à educação de qualidade. Pensar nessa garantia é entender a importância das políticas públicas e marcos legais que fundamentam a educação inclusiva, tomando por referência o Brasil. Convém destacar que um dos primeiros marcos que estabeleceram diretrizes para a inclusão escolar foi a Declaração de Salamanca, que impulsionou a revisão das práticas educacionais no mundo, incluindo o Brasil, em direção a um modelo que valorizasse a diversidade e garantisse igualdade de oportunidades a todos os alunos (Unesco, 1994).

A Constituição Federal de 1988 é o principal marco legal da educação inclusiva no Brasil, estabelecendo a educação como um direito social e um dever do Estado e da família. No artigo 208, inciso III, está prevista a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Esse dispositivo foi um avanço significativo, pois reconhece a necessidade de incluir as pessoas com deficiência no sistema educacional regular (Brasil, 1988).

Na busca pelo efetivo cumprimento do que estava previsto na constituição federal, o Ministério da Educação emitiu a Portaria nº 1.793/1994 que recomendava a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos ético-políticos-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais. Essa portaria é publicada em um momento em que a sociedade começa a reconhecer e valorizar a inclusão e os direitos das pessoas com deficiência, confrontando preconceitos e obstáculos que historicamente restringiram seu acesso à educação e consequentemente à participação na sociedade.

No contexto nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) em seu Art. 58, a LDB (1996) define que “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Garante também, sempre que necessário, “serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”.

Dando continuidade à linha histórica das políticas educacionais, em 1999, o Decreto nº 3.298 definia a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Onde a Educação Especial foi definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. Ainda com relação à concepção dos marcos legais da educação especial, em seu artigo 3º, a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, especifica que a educação especial, “[...] é entendida como processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos, serviços educacionais e especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns”. (Brasil, 2001, p. 1)

Outro marco importante foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008. A PNEEPEI reafirma a inclusão como princípio norteador da educação brasileira e propõe a criação de serviços e recursos que assegurem o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos no ensino regular. Santos e Almeida (2024) ressaltam que essa política trouxe avanços significativos, mas também apontam que sua implementação enfrenta barreiras relacionadas à infraestrutura escolar e à resistência sociocultural.

O Decreto nº 7.611/2011 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de outras providências. Nesse sentido, o Decreto foi um marco importante para o processo de inclusão e a equidade no sistema de ensino do Brasil, garantindo que todos os estudantes, sem distinção, pudessem se desenvolver e aprender de forma plena.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei n.º 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, ampliou a acessibilidade no ambiente escolar, determinando a obrigatoriedade de adaptações curriculares, arquitetônicas e pedagógicas. Silva et al. (2020) destacam que a LBI fortalece a implementação de práticas inclusivas ao estabelecer que todas as instituições de ensino, públicas e privadas, devem garantir condições de acessibilidade para alunos com deficiência.

Embora tenha progredido, a educação inclusiva no Brasil ainda enfrenta obstáculos consideráveis. Para que a educação inclusiva no país se concretize de maneira eficaz, é essencial um comprometimento conjunto entre o governo, as escolas, as famílias e a sociedade. É essencial a prática de políticas públicas mais sólidas que assegurem recursos e infraestrutura apropriados. É essencial investir na capacitação contínua dos docentes e na adaptação dos currículos para assegurar que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade.

Atendimento Educacional Especializado - AEE

A educação inclusiva, como princípio de garantia de direitos, garante aos alunos o direito de aprender em um mesmo espaço escolar. Nesse sentido, as vivências, capacidades e dificuldades dos alunos são condições para o efetivo cumprimento daquilo que representa a educação inclusiva. Portanto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume papel fundamental para assegurar que essa pluralidade seja reconhecida e atendida de forma apropriada.

O AEE é definido como um conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, visando à autonomia e independência na escola e fora dela (Silva et al., 2020).

O Atendimento Educacional Especializado é, e precisa ser assim entendido, como uma extensão da sala de aula regular. A finalidade primordial é garantir oportunidades para que todos os estudantes possam acessar os saberes sistematizados no currículo e assim ampliem suas potencialidades. Afinal, todos são dotados de conhecimentos e habilidades que muitas vezes necessitam ser lapidadas ou mesmo descobertas.

Segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008 (Brasil, 2009). É evidente que o atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. Deste modo, o atendimento é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no contraturno quando possível, essa escolarização, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação. A partir da Lei Brasileira da Inclusão (Lei 13146 de 2015), Art. 28, fica determinado que é de responsabilidade do poder público fornecer para o público alvo da educação especial profissionais de apoio escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como uma função complementar e/ou suplementar à formação dos alunos, especificando que este serviço tem como objetivo “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008, p. 15).

Ziesman e Guilherme (2020, p. 97) destacam que o Atendimento Educacional Especializado tem [...] o objetivo de identificar, elaborar e organizar quaisquer recursos pedagógicos que possibilitem a sua acessibilidade, eliminando as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas, tanto arquitetônicas quanto educacionais.

Para que o AEE possa ser implementado de forma eficaz, é crucial o diagnóstico com antecedência de necessidades especiais do aluno. Por meio dessa iniciativa, poderá ser formulado um projeto pedagógico que possa desenvolver o ensino adaptado ao aluno de forma eficaz. O professor, como profissional mais próximo, é essencial para a observação de indícios de deficiências que o aluno possa demonstrar, dessa forma, se torna o primeiro objeto de identificação de necessidades especiais na sala de aula (Alves, 2021).

O AEE é um instrumento crucial para o processo de construção de uma educação verdadeiramente justa e igualitária. A efetiva execução deste atendimento exige um esforço conjunto entre todos aqueles que pensam e fazem educação, cujo objetivo é a formação de um ambiente educacional acolhedor e que valorize as diferenças, contribuindo assim para o processo de construção de uma educação mais justa e equitativa. Um exemplo fundamental é a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), um espaço estruturado dentro das escolas públicas regulares para atender alunos com necessidades educacionais especiais. Essas salas contam com mobiliário adequado, materiais pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos que apoiam a aprendizagem desses estudantes.

De acordo com Pasian et al. (2017), o AEE deve ser ofertado na SRM, sendo essencial a produção de atividades pedagógicas que auxiliem o processo educativo dos alunos. Para garantir a qualidade desse atendimento, a formação dos professores que atuam na SRM precisa ser analisada, a fim de identificar dificuldades e aprimorar essa modalidade de ensino. De acordo com Ropoli et al. (2010, p. 17), “o AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino”. Assim, diferente das atividades realizadas na sala de aula comum, o AEE não substitui a escolarização regular, mas a complementa ou a suplementa. Isso significa que ele não busca simplesmente repetir o conteúdo escolar, mas oferecer suporte para que os alunos possam acompanhar o ensino de forma mais efetiva.

Diante desse cenário, torna-se essencial a implementação de práticas pedagógicas voltadas à formação continuada, como forma de qualificar e desenvolver a atuação docente nas SRM. Dessa maneira, será possível potencializar o aproveitamento dessas salas e garantir um ensino inclusivo mais eficaz.

Atuação do professor do AEE

Garantir Atendimento Educacional Especializado é fundamental para que o processo de inclusão seja o mais eficiente. Todavia, para que efetivamente esse processo ocorra, se faz necessário a atuação de um profissional especializado e que, além do conhecimento técnico necessário, possua a sensibilidade e empatia para acolher e trabalhar com o público da educação especial e inclusiva. As atribuições do professor do AEE, definidas na Nota Técnica SEESP/GAB nº 11/2010, são bastante amplas e de grande responsabilidade:

Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Observa-se que cabe ao professor elaborar atividades que atendam às necessidades educacionais individuais dos estudantes com deficiências. Essas atribuições destacam a relevância da função do professor do AEE para o processo de inclusão, assim como no crescimento integral dos estudantes com deficiências ou altas habilidades/superdotação.

É essencial que o professor conheça seu aluno para que o atendimento na sala de AEE seja o mais integrador possível. Assim, o docente deve criar um Plano de Atendimento Individualizado, baseando-se nas reais necessidades do estudante atendido.

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (Brasil, 2009, p. 2).

Convém destacar que, com a elaboração e execução do plano de atendimento, será possível ao professor identificar as habilidades, assim como as necessidades educacionais específicas dos alunos, para que então seja possível pensar em estratégias que atendam as necessidades educacionais específicas dos alunos. Além disso, o professor deve verificar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos utilizados, tanto na sala de recursos quanto na sala comum e em outros ambientes da escola (Rosalen; Bortolozzi, 2010). Nesse cenário, a educação inclusiva requer um investimento vasto, dentre eles a formação inicial e continuada dos professores, visto que têm o papel de tornarem suas práticas acessíveis à diversidade do aluno que apresenta necessidades de acessibilidade específicas na aprendizagem (Mascaro; Estef, 2023, p. 199).

É mister salientar que a efetivação do processo de inclusão não ocorre de forma isolada. Quando se pensa na inclusão no âmbito escolar, se faz necessário que exista a parceria entre o professor da sala de aula comum e os demais profissionais da escola, assim como uma relação profunda de parceria entre o professor da sala de aula comum e o professor do AEE. Porém, é necessário entender que a sala de aula comum é o espaço onde o processo de escolarização se concretiza. Nesse sentido, “os espaços do AEE não devem ser substitutivos da escolarização nas

salas de aula comuns, realidade que não anula a atual existência e o reconhecimento legal de classes e escolas especiais" (Pinto; Amaral, 2019, p. 2).

Muitos são os desafios para a docência do(a) professor(a) professor(a) do AEE. Massaro e Farias (2020, p.149) apontam que outro desafio presente, tanto no tocante à formação como à atuação docente voltada aos estudantes com deficiência, diz respeito à concentração maciça destes nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a consequente isenção dos professores do ensino regular de assumir quaisquer responsabilidades neste processo. Tal fato se deve às inúmeras dificuldades relatadas por um considerável número de professores em atuação nas salas de aula regulares em lidar com os processos de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência.

Para Carneiro (2023, p. 220), "uma das premissas do professor da sala do AEE é que ele seja dinâmico e criativo, a fim de facilitar o processo de ensino-aprendizagem do aluno". Ainda segundo o autor, ao abordar sobre as atribuições do professor do AEE, o mesmo destaca que este deve "identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos que necessitam de atendimento."

Carneiro (2023, p. 225) destaca que "é importante ressaltar que o professor da sala comum é o responsável pelo ensino e a aprendizagem do aluno e cabe ao professor do AEE conhecer o que o aluno sabe em função de sua experiência de vida, fazendo um trabalho articulado". Contudo, o autor aponta que "o AEE não se trata de um reforço escolar e sim uma parceria que apoia e potencializa o desenvolvimento educacional do aluno" (Carneiro, 2023, p. 225).

Em síntese, o professor da Sala de AEE é essencial para a promoção da educação inclusiva, assegurando que esses estudantes possam ter acesso a uma educação de qualidade e assim desenvolvam-se em sua totalidade. Contudo, ele se depara com desafios consideráveis que requerem o envolvimento e a colaboração de toda a comunidade escolar. É essencial investir na formação dos professores, nos recursos e na conscientização sobre a inclusão para assegurar um processo de formação eficaz, fomentando um ambiente onde todos os estudantes possam aprender e se desenvolver de maneira integral.

Considerações finais

É inegável a importância do Atendimento Educacional Especializado para o processo de inclusão. Pensar esse atendimento é também entender que o papel do professor da sala de atendimento é importante, pois ele não apenas tem o papel de mediar ou facilitar o processo de aprendizagem dos alunos da educação inclusiva, mas possui a função de atender às suas demandas específicas de modo a garantir o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes.

A pesquisa aponta que o atendimento especializado traz inúmeros benefícios para os alunos atendidos nesses espaços de inclusão e que a atuação do professor é primordial. Este profissional não é apenas mediador de conhecimento, mas se torna um mediador entre o aluno e os demais membros da comunidade escolar, promovendo uma cultura de respeito, inclusão e diversidade.

Nesse sentido, a pesquisa apontou que o atendimento educacional especializado não é apenas uma responsabilidade institucional, mas assume papel de destaque no processo de inclusão, pois é dada aos alunos a oportunidade de construírem e fazerem parte de um espaço mais justo e acolhedor.

Um outro achado da pesquisa é quanto à necessidade de investimentos na formação e valorização desses profissionais que muito se esforçam para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas particularidades e potencializando suas habilidades.

Referências

ALVES, D. C. A. **Identificação e encaminhamento do aluno da educação especial para o atendimento educacional especializado: uma análise bibliométrica** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível [em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999 **Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1999.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília: Congresso Nacional, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Lei nº 9.394, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. A 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2011 **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/ Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. Nota Técnica/**SEESP/GAB/nº 11**. Assunto: Estabelece orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. **2010**. Disponível [em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Item](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Item) Acesso em: 21 mar. 2025.

BRASIL. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação **Inclusiva**. 2008. Brasília: MEC/SESP, 2008. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_es Acesso em: 23 mar. 2025

BRASIL. **Portaria 1.793, de dezembro de 1994. Recomenda a inclusão da disciplina ou conteúdos sobre aspectos ético-político-pedagógicos educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais em cursos de graduação**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em:

BRASIL. **Resolução CNE/CEB, nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais Para A Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 11 set. 2001. Disponível [em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf). Acesso em 2025.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial. Brasília, MEC/CNE, 2009.

CARNEIRO, Rafael Jacson da Silva. Considerações acerca do Atendimento Educacional Especializado - AEE. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 215-227. v. 1.

MASCARO, C. A. A. C.; ESTEF, S. **Formação docente para o atendimento educacional especializado por meio da pesquisa-ação**. Revista Teias, v. 24, n. 73, abr./jun. 2023.

MASSARO, Munique; FARIA, Adenize Queiroz de. **Formação docente na Paraíba: reflexões acerca da inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial**. In: ANDRADE, R.C.L. MACHADO, T. M. R. GONÇALVES, S. da R. V. HOJAS, V.F. As políticas educacionais atuais e a (de)formação humana. Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades. S. 1.], v. 8, n. 1, 2020. p. 147-156.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. **Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala**. Educação em Revista, n. 33, e155866, 2017.

PINTO, G. U.; AMARAL, M. H. **Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado**. Pro-Posições, Campinas, SP. v. 30, e20180032, 2019.

ROPOLI, E. A. et al. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão escolar: **a escola comum inclusiva** – Brasília: Ministério de Educação Especial, [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ROSALEN, Patrícia Cristina; BORTOLOZZI, Kyrlian. Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). São Paulo: 2010.

SILVA, C. R. ; PEREIRA, F. G. ; OLIVEIRA, M. F. **Compreendendo o processo de inclusão** escolar no Brasil: facilitadores e limitações na visão dos professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, n. 4, p. 625-644, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/5QWT88nTKPL4VML> Acesse em: 10 abr. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000098427>. Acesso em: 10 abr. 2025.

ZIESMANN, C.I., & GUILHERME, A. **Inclusão no atendimento educacional especializado na educação básica: um estudo de caso**. Contexto e Educação, 35(110), 80-104. 2020. <https://doi.org>

Enviado em 30/04/2025

Avaliado em 15/06/2025

RAÍZES, TAMBORES E ARTE: OS ESPETÁCULOS TEATRAIS DO INSTITUTO CULTURAL TAMBOR DE RAÍZ

Letícia Giuberti Borghi¹¹
Ailton Pereira Morila¹²

Resumo

O estudo tem por objetivo conhecer os espetáculos Memórias à Venda e Caburé, compreendendo-os como forma de ensino das culturas afro-brasileiras na região quilombola conhecida como Sapê do Norte, em Conceição da Barra, norte do Espírito Santo. Os saberes ancestrais que permeiam os espetáculos fortalecem a memória e a identidade da população. Além de tratar de resistências, as histórias que rodeiam as obras abrem o caminho para que sejam construídos outros métodos de identidade e reconhecimento do povo preto de Conceição da Barra, bem como oportunidades de aprendizado, que é o caso do fruto dessa Instituição, uma escola de arte.

Palavras-chave: Memória, Resistência, Educação.

Abstract

The study aims to understand the shows Memórias à Venda and Caburé, understanding them as a way of teaching Afro-Brazilian cultures in the quilombola region known as Sapê do Norte, in Conceição da Barra, northern Espírito Santo. The ancestral knowledge that permeates the shows strengthens the memory and identity of the population. In addition to addressing resistance, the stories surrounding the works pave the way for the construction of other methods of identity and recognition of the black people of Conceição da Barra, as well as opportunities for learning, which is the case of the fruit of this institution, an art school.

Keywords: Memory, Resistance, Education.

Introdução

Sapê do Norte. De acordo com Oliveira (2009) essa região tem esse nome em referência a uma gramínea muito resistente e típica da região. O Sapê sobreviveu ao roçado dos plantios, ao gado e não se abalou aos maquinários do monocultivo do eucalipto, que insistem em tomar suas terras. Assim, os povos que constituem as comunidades que fazem parte do Sapê do Norte, trazem consigo essa resistência, de um povo que luta contra o apagamento e pelo reconhecimento de suas terras, suas culturas e seus povos.

Conceição da Barra. Foi e continua sendo palco de lutas e resistências, faz parte da região Conhecida por Sapê do Norte. Cidade colonizada por portugueses, e antes habitada por nativos, traz em sua localidade central vestígios dessa colonização, e não menos importante, aos arredores, nas “roças”, a resistência à essa dominação: as comunidades quilombolas, que resistem até hoje, seja pelo racismo estrutural, pelas tentativas de apagamento histórico-cultural e das grandes empresas produtoras de eucalipto que tentam se apropriar de suas terras.

Esse território conhecido por Sapê do Norte é o palco dos espetáculos Memórias à venda (2016) e Caburé (2019). Pesquisas realizadas nas comunidades quilombolas e na feira de Conceição da Barra, realizada por quilombolas que vão até o centro vender seus produtos, fomentaram as obras da Instituição.

¹¹Universidade Federal do Espírito Santo – Mestranda no Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica.

¹²Universidade Federal do Espírito Santo – Professor Orientador no Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica

Memórias à Venda

“Sabores e aromas das histórias que alimentam as comunidades quilombolas da região do Sapê do Norte, no Espírito Santo.” Essa é a definição que apresenta o espetáculo teatral “Memórias à Venda”, a primeira peça desenvolvida pelo Instituto Cultural Tambor de Raiz. Esse espetáculo é fruto de uma pesquisa realizada na feira tradicional de Conceição da Barra, que acontece toda sexta-feira, há muitos anos. Teve sua primeira apresentação em 2016, em Conceição da Barra.

Didito Camilo (2024) afirma que sempre foi apaixonado por feiras, e começou a coletar algumas histórias sobre a feira de Conceição da Barra:

O Memórias à Venda é um aprofundamento na feira da Barra. Eu que sempre fui apaixonado por feira, de vir, fazer uma pesquisa, levantamento de quantas pessoas, tudo. [...] Teve um ano que o Rogério Medeiros me contou uma história da espada do Mestre Ascendino, e quando eu fui para feira pesquisar, eu vi o Quino sentado lá, e eu lembrei da espada. E não só o Quino, mas as irmãs, toda uma comunidade do Córrego do Alexandre que vendia na feira. (Camillo, 2024)

Fabiola Guimarães (2024) conta que para o processo de criação, Didito Camillo, propôs que eles passassem pela feira, um processo de pesquisa para conhecer a história de cada feirante. A memória coletiva tende a dar uma sequência, relacionando o passado com o presente. Para Halbwachs (2003), representa um papel importante para a história e seus processos, porque fomenta objetos culturais que resultam em fontes históricas. Ao ver, a memória coletiva da feira, que caminha lado a lado com as manifestações culturais locais. Essa relação, resultou nos espetáculos teatrais, mais específico em Memórias à Venda, que representa momentos históricos.

Mesmo sem ter o conhecimento teórico, o ato de ir a feira se aproxima do que Meihy (2015) chama de tradição oral. A arte por muitas vezes se nutriu das histórias populares, antes mesmo da construção da história oral. Um bom exemplo disso é Relato de um Náufrago de Gabriel Garcia Marques (1994).

Desde criança na arte como cantora, Fabiola Guimarães não imaginava que um dia seria atriz. Ela conta que, foi a partir de uma oficina do Pocar Festival de Cultura, na segunda edição, em 2014, realizada pela Companhia de teatro Repertório, que se viu de frente para o teatro. Foi após a realização da oficina, que Didito Camillo faz a proposta de um espetáculo. A partir desse momento, começa uma nova pesquisa, uma nova coleta de histórias, vale a pena trazer novamente o reconhecimento de Fabíola como pertencente a um povo, repetindo a fala dela sobre essas questões identitárias:

A gente passou umas duas sextas pesquisando, conversando com o povo, gravando no celular. E tem muita coisa boa, tem muita história que não entrou. Trilogia, já falei. E a gente foi conhecendo, pouco do cotidiano da galera. Tem muita gente de fora, mas tem muita gente daqui que eu não conhecia a história. Quando eu fui fazer o Memórias, que a gente foi pesquisar pro memórias à Venda, eu consegui ver outro mundo, outra dinâmica, outra coisa. Porque ouvi histórias de outra pessoa, é muito doida. E começou meu reconhecimento, começou meu empoderamento, minha representatividade, o que que aquilo ali representava pra mim. Olha que doido, você ta na sua cidade, não saber a quem é rica é. “A barra não tem nada”, como assim não tem nada, sabe?! Vai num ensaio do Ticumbi, vai na associação de folclore procurar saber, vai lá em Itaúnas festa de São Sebastião, vai ver o Alardo se apresentar. Coisa que eu achava que era só folclore. E eu fui criando esse pertencimento, através do teatro, que até então, eu tinha uma “ah, eu sou preta, mas qual a dimensão disso? Tinha escravizados, mas e aí, o que isso me afeta?”, pra mim era que “a gente foi escravizado, nossos antepassados escravizados, mas e aí?” eu não tinha essa consciência, não tinha papel político,

social, não tinha voz ativa, não sabia o que era também. Quando começou o Memórias, que eu comecei a saber história do nosso povo, falei “não, gente, é muito importante essa representatividade”. (Guimarães, 2024)

Camillo (2024) cita a passagem de espada, que lhe foi contado por Rogério Medeiros, Jornalista, fotógrafo e Vassalo do Ticumbi, entusiasta da cultura popular de Conceição da Barra. Matos (2023, p. 69) menciona: “uma espada passada de pai para filho que traz em evidencia uma guerra travada entre dois reinos, peleja resolvida à base de duas armas cortantes: a espada e a palavra afiada. Essa importante cena retrata uma passagem de espada de pai para filho, que dá sucessão a uma tradição: Secretário de Rei de Congo do Ticumbi. A partir disso, Arquimino dos Santos, conhecido como Quino, que recebeu a espada, fez uma embaixada, sobre o acontecimento:

Essa espada era do meu tataravô, que morreu faz trezentos anos. Ficou com meu bisavô. Meu Bisavô também se foi, passou para o meu avô. Meu avô foi convocado para o Ticumbi do senhor. Então ficou para o meu pai, meu pai muito lutou, venceu batalha sangrenta até quando Deus chamou. Então passou para o mestre, o mestre pra mim passou. Pra mim fazer igual a ele. Seja aqui, seja acolá. Seja em qual lugar eu for. Vou vencer todas as batalhas com ordem do criador. (Santos, 2007)

É necessário acrescentar que essa embaixada foi dada no ano do falecimento do pai de Quino, Ascendino, figura muito importante para o Ticumbi. As embaixadas se adaptam a cada ano, trazendo acontecimentos vivenciados pelas pessoas que compõe o grupo, seja em níveis familiares, municipais e até mesmo, em relação ao país. Essa embaixada, Quino profere em homenagem ao pai, relatando a ancestralidade da espada. O documentário Ticumbi (2007) de Apoena Medeiros, filho do jornalista Rogério Medeiros, e atual vassalo, dando sucessão ao cargo de seu pai, também deixa registrada essa fala sobre ancestralidade do Secretário de Rei de Congo.

Esse evento se relaciona com a memória coletiva em Halbswach:

Talvez concordem conosco que muitas lembranças ressurgem porque outros homens nos a relembram; concordarão ainda, mesmo quando esses homens não estão fisicamente presentes, que podemos falar de memória coletiva quando evocamos um evento que teve um lugar na vida de nosso grupo, e que quando o contemplamos, o lembramos a partir do ponto de vista desse grupo. (Halbswach, 2003, p. 19)

Era muito comum fotografar os velórios dos integrantes do Ticumbi, o responsável por isso era Rogério Medeiros, entretanto, no dia em que Ascendino, o secretário do Rei de Congo falece, e acontece essa passagem de espadas, não há registros fotográficos, porque quem passa a espada para Quino, filho de Ascendino, é Rogério Medeiros, na época, Vassalo do Ticumbi. Desse modo, a partir desse relato feito pelo jornalista ao Didito, enquanto ele coletava essa pesquisa, fez com que o teatro fosse, junto à memória coletiva, uma fonte documental desse ritual.

Relacionando a essa história e o espetáculo, na edição do Pocar 2022, o espetáculo Memórias à Venda foi apresentado na feira de Conceição na Barra, numa sexta feira. Quino, feirante estava presente, assistindo de sua barraquinha, bem como Apoena Medeiros, filho de Rogério Medeiros e atual Vassalo, e ao fim da apresentação, eles foram chamados à frente, onde ambos expuseram a importância do espetáculo, tendo em vista que esse é um registro sobre o acontecimento da passagem da espada, construído pela memória coletiva.

A partir dessas pesquisas na feira, acontece um recorte das comunidades quilombolas, as pessoas que vão pra feira, carregam uma história de resistência para chegar onde estão hoje. Por isso, para Didito (2021) é importante pra entender a sua voz. O espetáculo é um passo para se reconhecer, porque é através da história, da identidade que há um reconhecimento, uma aproximação da ancestralidade. Memórias à venda conta com uma musicalidade muito forte. Elinho Guimarães, também neto de Pedro de Aurora, é o responsável por compor as músicas do espetáculo a partir das pesquisas realizadas por Didito Camillo e Fabíola Guimarães.

Na feira “tem tudo”, e no espetáculo em questão, os personagens Siminino e Saminina, vendem memórias: “umas nossas, umas de gente que encontramos pelo caminho, umas que são meias verdades, outras que são meias mentiras, viemos da região do Sapê do Norte” (Memórias à venda, 2016).

Sobre a tradição oral, Nieve Matos (2021) fala sobre a coleta da história oral, em que as pessoas que realizam, são pessoas dali, da comunidade:

Sai desse pesquisador estrangeiro, externo, como no meu caso que venho de fora. Mas pra entrar na cozinha, pra entrar dentro da casa, naquele cafezinho na beira do fogão, uma conversa mais íntima. E aborda assuntos mais profundos, principalmente com relação a religiosidade, completamente criminalizada na região, e abordando outros temas também. E com a escuta, que só a oralidade, que valoriza a palavra, dessa memória e dessa narrativa oral dentro do texto. Os trabalhos trazem as mesmas narrativas em alguns momentos, mas são colocadas de forma diferentes. É como vou contar a história, que vai contar pro outro, que vai contar pro outro e acrescento as minhas percepções. (Matos, 2021)

Abdias Nascimento (2019) fala da urgência do negro brasileiro recuperar sua memória. Ele critica o fato de, após a abolição, a elite não medir esforços para impedir que o negro assumisse suas raízes étnicas, históricas e culturais. Quando há uma pesquisa em que pessoas negras, vão em busca de suas raízes, é uma forma de resgatar essa memória ancestral, promover a igualdade racial, a valorização da história do povo preto.

Memórias à Venda, é um espetáculo que conta várias histórias, vivenciadas por diferentes pessoas, num mesmo núcleo, a feira de Conceição da Barra. De forma descontraída, traz à tona questões raciais e a necessidade de preservar a memória coletiva das comunidades tradicionais.

Caburé

Os saberes da feitura da farinha de mandioca, muito cultuados no Sapê do Norte, dão o cenário para o espetáculo Caburé. Negro Rugério, é o líder de um dos levantes mais conhecidos na luta contra a escravidão do Espírito Santo e de acordo com Martins (2016) em 1881 liderou o aquilombamento de Santana, no município de Conceição da Barra. É nesse contexto que se apresenta Caburé.

Caburé, de acordo com pesquisas realizadas pelo Instituto Cultural Tambor de Raiz (2018), para a montagem do espetáculo, é a nomenclatura que se dá a mestiçagem entre negros e indígenas, e também ao som da coruja feito com a mão e a boca utilizado como forma de comunicação entre os escravizados.

Sobre o processo de aquilombamento, Ferreira (2009) destaca que a maioria dos africanos que foram escravizados na região do Sapê do Norte, são de origem iorubá. Esses escravizados foram trabalhar em fazendas de café e açúcar, mas principalmente nas fazendas produtoras de farinha de mandioca, que era o produto de destaque no porto de São Mateus, produzida antes pelos nativos da região e ensinadas aos escravizados. Em cena da Caburé (2019) há o diálogo entre Negro Rugério e Rita Cunha¹³ que descreve esse fato pela fala do escravizado: “de que adianta tê comprado, tê prestígio, se não tem o saber da cultura da farinha? Os segredos que o povo rebento dessas terra passou pra meu povo, arrancado de além-mar.” (Caburé, 2019).

Esses africanos na condição de escravizados, comercializados no Porto de São Mateus, iam para as grandes fazendas dos senhores, e lá viviam nas senzalas. Aqueles que conseguiam fugir, buscavam locais que não eram habitados, no meio da mata, e ali foram formando seus centros de resistência, hoje denominados quilombos. Sobre os quilombos, Ferreira (2009) destaca a questão da ancestralidade:

A ancestralidade territorial negra do Sapê do Norte é fortalecida pelo parentesco, as relações de produção, troca, materiais, festivas e afetivas dando sentimento de identidade e pertença territorial ao campesinato negro. (Ferreira, 2009, p. 7-8).

Apesar do quilombo ser liderado por Negro Rugério, Caburé traz em cena personagens tão importantes quanto o líder para o levante preto da região. São eles: Silvestre Nagô, Constância d'Angola, Benedito Meia Légua e Mateus Purquério.

Representado em cena com cartola, fraque e pés descalços, Silvestre Nagô segue o compasso de Exu, o Orixá responsável pela rua, pelo intermédio entre os dois mundos. De pés descalços, porque, segundo relata Matos (2023) a história oral conta que, mesmo após alforriado, Nagô dizia que só calçaria sapatos depois que todo negro tivesse a condição de fazer o mesmo. Danilo Lopes é o ator que traz Silvestre Nagô para cena e afirma:

Nagô era o cara que tinha a senha dos saberes, era quem passeava por todos os mundos. Não tinha distinção de rico, de pobre, de escravo, de branco. Ele tinha a consciência dele, era tão grande que ele usava fraque, cartola, bengala, mas dizia que só usaria sapato quando todos os negros estivessem livres. E nagô, estando vivo hoje, ele continuaria descalço. (Lopes, 2024)

Era Silvestre Nagô quem negociava a farinha de mandioca no porto de São Mateus, além disso, era festeiro, tirava os versos do Ticumbi, inclusive os que anunciariam a insurreição que eles planejavam, no dia de Santa Ana.

Outra figurante importante para a resistência, é Constância d'Angola. Uma das maiores guerreiras do Sapê do Norte, Constância fugiu das fazendas de Rita Cunha após a nora da fazendeira jogar seu filho na fornalha, pertenceu ao bando de Viriato Cancão de Fogo, que libertava escravizados e guiavam pela mata até os quilombos.

¹³ Dona Rita da Conceição Cunha era considerada a maior proprietária de terras da vila da Barra de São Mateus (atualmente, Conceição da Barra), sendo também uma das maiores produtoras de farinha pelo acordo de proteção com o quilombo de negro Rugério.

Seguindo os movimentos de Iansã, Orixá dos ventos, Constância nina seu filho assassinado:

Dorme, dorme, meu menino
mamãe tem que trabalhar
eu não sei qual o destino
que haveremos de tomar
sofrimento é muito grande
dias maus. Homens, pior
o laboro é constante
meu filhinho, tenha dó
moldada na dor, forjada no fogo
outrora: canção de amor
agora: sangue no olho
sangue no olho (Caburé, 2019)

Fabíola Guimarães é a atriz que dá vida à Constância. Ela conta que o processo de construção foi intenso, que Caburé foi um “bum”:

Quando eu falo bem assim “quando eu vi o cerco armado, primeira coisa que me passou pela cabeça foi tirar as crianças e os velhos dali, eles não haviam de me tirar mais nenhum inocente. Mas a covardia é a marca dos meus inimigos. Deixe um grupo com Meia Légua e voltei pra buscar mais gente, foi ai que eu vi”. Quando eu falei foi “ai que eu vi, os corpos dos pequenininhos, tudo juntinho”, a mulher gemeu (som de choro), ela se viu vendo. E eu continuei “parecia que tinham morrido abraçado, uns ainda mantinham o olho aberto, era possível ver o medo”. Ela gemia chorando, a mulher chorando na plateia. E ai eu falei, vou chorar aqui. (Guimarães, 2024)

Benedito Meia Légua, assim como Negro Rugério, é representado por Didito Camillo. Devoto de São Benedito, Benedito Meia-Légua foi responsável pela libertação de muitos escravizados, que foram encaminhados para os quilombos. Carregava consigo um embornal com a imagem do santo preto, cena essa que faz parte tanto de Caburé (2019) quanto de Memórias à venda (2016). Assim como os outros personagens possuem um Orixá que os representa, não seria diferente com Meia-Légua, representado por Oxóssi, conhecido por guerreiro de uma flecha só.

Por fim, Mateus Purquério, um ferreiro importante, se expressa no corpo de Fábio Cícero, sanfoneiro e ator, é um ancião, representado pela Orixá Nanã, a sabedoria ancestral, os saberes dos mais velhos. Saberes esses que fizeram as armas que eles usaram no levante.

O espetáculo Caburé é um convite a tocar na ferida, segundo Lopes (2024):

O Caburé traz essa mistura no público, de quem não quer e de quem precisa. Porque você tem comunidades pretas, que as pessoas não tem noção do tamanho delas, e acham que sofrem sozinhas, só que na verdade não sofrem sozinhas, tudo que elas sofrem, pessoas do lado sofrem igual ou pior, então ela entende que não é só com ela, e ela tem como lutar, fazer diferente, brigar. Caburé é muito pra fazer revolução mesmo, literalmente. (Lopes, 2024)

Segundo Camillo (2024) “caburé já leva para uma mata que eu vou te contar na surdina, na calada da noite”, trata de assunto sérios, de histórias do povo preto, contado por eles mesmos. Munanga (2019) no livro Rediscutindo a Mestiçagem traz a questão do apagamento racial pela miscigenação, a questão do embranquecimento do povo preto, muitas vezes de forma violenta. Caburé mostra a resistência ao sistema escravocrata e também traz a resistência ao sistema que até hoje tenta apagar e por vezes diminuir a luta dos escravizados. Apesar de o quilombo ser atacado,

após denúncia de um capitão do mato, negro que compactuava com os ideais dos senhores, deixou sua marca na resistência do Sapê do Norte:

A tropa e o governo acharam que destruíram o quilombo de Santana, mas cada um que sobreviveu passou para seus descendentes o propósito de luta pela liberdade. Espalhou os saberes quilombolas feito farinha ao vento. Se os brancos contaram a nossa história como história dos derrotados, hoje, aqui, narramos nossa própria versão. A história dos vencedores. Sobreviver ao genocídio preto que acontece em nosso país, é vencer a guerra de Negro Rugério e seus companheiros todos os dias. (Caburé, 2019)

O legado e a história do quilombo de Negro Rugério e sua luta e de seus companheiros pela liberdade perpassa o tempo, e leva para a população a memória e a necessidade de resistir. Ou como afirmou Danilo Lopes (2004): “de quem não quer e de quem precisa” lembrar e resistir.

Considerações finais

Os espetáculos que narram as histórias de escravizados e a luta pela liberdade, não falam apenas de arte, mas também de educação. É mostrar para a população as histórias que são contadas de outras formas nos livros didáticos, é contar uma história de vencedores, e não de vencidos. Os caminhos que os espetáculos abrem para escola de arte mostram que numa escola pensada por pessoas pretas, administrada por pessoas pretas e com a maioria dos professores pretos faz a diferença principalmente para as crianças, o de compreender que todos os espaços podem e devem ser ocupados por eles. Para Halbwachs (2003) a memória é a construção da história vivida. O que temos nos livros que compõe o currículo de uma educação básica não sustentam o que a memória carrega de mais importante, essas vivências. É na escola de arte, nos espetáculos, que essas crianças compreendem os valores, os significados e as representações de sua cultura e história. Da feira à mata, memória, resistência e identidade.

Referências

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. 19. ed. São Paulo: Companhias Letras, 1994.

CAMILLO, Didito. **História Oral de vida**. 2024. Entrevista concedida a Letícia Giuberti Borghi. Conceição da Barra, 19 de maio de 2024.

FERREIRA, Simone Raquel Batista. **“Donos do lugar”: a geo-geografia negra e camponesa do Sapê do Norte-ES**. Revista Geografafares, Vitória, Brasil, nº 8, 2010.

GARCIA MÁRQUEZ, Gabriel. **Relato de um Náufrago** 18^a ed., Rio de Janeiro, 1994.

GUIMARÃES, Fabíola Santos. **História Oral de vida**. 2024. Entrevista concedida a Letícia Giuberti Borghi. Conceição da Barra, 16 de ago. 2024.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2^a ed. São Paulo: Centauro Editora, 2003.

LOPES, Danilo Oliveira. **História Oral de vida**, 2024. Entrevista Concedida a Letícia Giuberti Borghi. Conceição da Barra, 15 de maio 2024.

MATOS, Nieve. **Ontem, hoje e amanhã: narrativas capixabas**. Vitória, ES: Maré, 2023.

MEDEIROS, Apoena. **Documentário Ticumbi**. Vitória, 2018.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; HOLANDA, Fabíola. **História oral: Como fazer comopensar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

MESA DE CONVERSA: **Teatro e Memória ancestral- Ciclo de palestras Tradição, Cultura e Memória do Espírito Santo**. Pocar Festival de Cultura, Conceição da Barra/ES. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dmKqsHDe9QE&t=3253s>

MUNANGA, Kabelenge. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Autêntica, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. 1914-2011. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. 3^a ed. Rev. São Paulo: Editora perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

OLIVEIRA, Osvaldo Martins. **Culturas Quilombolas do Sapê do Norte**. 1 ed. Vitória: Santo Antônio, 2009. Enviado em 30/04/2025

Avaliado em 15/06/2025

OS INSTITUTOS FEDERAIS NA CONJUNTURA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NEOLIBERAIS

Letícia Ramalho Brittes¹⁴
Gislaine Carvalho Cogo¹⁵

Resumo

Este artigo é uma pesquisa de abordagem qualitativa configurada no formato de estudo bibliográfico, partindo do estudo mais amplo desenvolvido durante pesquisa de mestrado (ProfEPT) intitulada: “A análise dos dados socioeconômicos dos alunos ingressantes por sorteio na EPT, Campus São Vicente do Sul/RS”, vinculada ao Grupo de Pesquisa sobre Gestão Educacional, Currículos e Políticas Públicas (IFFAR - GECPOL). Investigar os impactos sociais das políticas públicas neoliberais sobre os IFs, partindo de uma abordagem crítica e fundamentada em revisão bibliográfica e documental, analisa-se como as reformas inspiradas pelo ideário neoliberal, têm afetado a função social dos IFs enquanto agentes de inclusão.

Palavras-chave: Institutos Federais. Neoliberalismo. Políticas públicas.

Abstract

This article is a qualitative research study in the form of a bibliographic review, derived from a broader investigation developed as part of a master's thesis entitled: "Analysis of the Socioeconomic Data of Students Admitted by Lottery in Professional and Technological Education at the São Vicente do Sul/RS Campus," conducted from March 2023 to April 2025 and linked to the Research Group on Educational Management, Curricula, and Public Policies for Professional and Technological Education at the Federal Institute Farroupilha (GECPOL). Aiming to investigate the social impacts of neoliberal public policies on the Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFs) in Brazil, the study adopts a critical approach grounded in bibliographic and documentary review. It analyzes how reforms inspired by neoliberal ideology—based on the reduction of the state's role, cuts in public investment, and the flexibilization of labor relations—have affected the social role of IFs as agents of inclusion, local development, and social mobility.

Keywords: Federal Institutes. Neoliberalism. Public policies.

Introdução

A criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir de 2008, representou uma iniciativa inédita do Estado brasileiro para promover uma educação pública, gratuita e de qualidade voltada para a formação técnica e cidadã em todos os níveis de ensino. Resultado de uma política pública iniciada em 2005, os Institutos Federais foram concebidos como espaços de superação da histórica dualidade educacional brasileira, promovendo a integração entre ensino, pesquisa e extensão e atuando como instrumentos de inclusão e mobilidade social. No entanto, a consolidação dos Institutos Federais ocorre em paralelo ao avanço de políticas públicas de orientação neoliberal, caracterizadas pela redução do papel do Estado, cortes orçamentários e mercantilização da educação, limitando a atuação dessas instituições como instrumentos de

¹⁴ Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR). Docente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFFAR). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), com Estágio Doutoral na University of Wisconsin (Madison/WI/USA) sob orientação de Michael W. Apple. Líder do Grupo de Pesquisa: GECPOL - Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestão Educacional, currículo e políticas públicas no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Desenvolve pesquisas e estudos na área de Ensino.

¹⁵ Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal Farroupilha - Campus Jaguari. Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal Farroupilha, campus Uruguaiana.

transformação social, assim, este artigo analisa os impactos sociais dessa conjuntura sobre os Institutos Federais, centrando em sua missão inclusiva, nos desafios à sua autonomia e nos efeitos sociais dessa reconfiguração, especialmente para as populações historicamente excluídas e para o ideal de uma escola pública unitária e democrática.

Desenvolvimento

A política pública exitosa da qual falaremos inicia-se em 2005. Em 2005, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), lança a Fase I do Plano de Expansão da Rede Federal, determinado a aumentar o número de instituições federais de educação profissional e tecnológica em todo o território nacional. O projeto visou melhorar a distribuição geográfica para ampliar o acesso da população à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em todo o país. Isso incluiu a construção de escolas nos estados como Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal, que ainda não tinham essas instituições, além da instalação de unidades de ensino federal nos municípios do interior e nas áreas periféricas de grandes centros urbanos.

O plano foi dividido em duas etapas, na primeira, contemplou 23 unidades da federação com a instalação de pelo menos uma instituição federal de educação tecnológica; na segunda fase, que começou em 2007, a Setec estabeleceu o objetivo de criar mais 150 novas instituições federais de educação tecnológica em um período de quatro anos, essas instituições abrangeram 150 municípios diferentes selecionados pelo Ministério da Educação, com base no interesse manifestado pelas prefeituras municipais.

Tendo sido executado com o compromisso do governo de vincular a oferta pública de formação profissional às estratégias de desenvolvimento socioeconômico sustentável, o plano de implantação dos Institutos Federais, em 2007, constitui-se como uma das ações mais importantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) por integrar grupos historicamente excluídos das oportunidades de formação profissional, promover pesquisa aplicada para fortalecer as atividades produtivas locais, e democratizar o acesso ao conhecimento em todas as suas formas para a comunidade em geral.

Assim, em 29 de dezembro de 2008, houve a promulgação da Lei Federal nº 11.892 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica criando os 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo território nacional com autonomia administrativa, patrimonial, financeira e didático-pedagógica.

Hoje, o país conta com 682 unidades, com o intuito de oferecer educação profissional gratuita e de qualidade em diversas modalidades e níveis de ensino (diferentes tipos de cursos de EPT, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduação stricto sensu), com ingresso diversificado, sendo eles: processo seletivo próprio (prova), processo seletivo por meio da análise das notas de Português e Matemática obtidas pelo candidato no 6º, 7º e 8º ano do ensino Fundamental e sorteio.

É importante destacar que os Institutos Federais têm uma estrutura educacional única em comparação com as universidades e outros centros de ensino. Eles são focados na educação profissional, oferecendo uma ampla gama de cursos em diferentes níveis e modalidades, além disso, os educadores desempenham papéis tanto na Educação Básica quanto na Educação Técnica e na Tecnológica.

Destacando um aspecto transformador das novas instituições, Eliezer Pacheco nos fala sobre a integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão em todos os níveis de ensino, combatendo e desconstruindo a idéia de que o saber pertence apenas à elite, enfatizando a ruptura dos modelos tradicionais que limitavam essas práticas ao ensino superior, desta forma, Pacheco salienta a luta pela democratização do conhecimento e do surgimento de instrumentos de inclusão social e valorização

da diversidade do saber, já que indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão permite que o estudante seja sujeito ativo para promover uma formação mais crítica e voltada para a transformação da realidade.

A primeira singularidade dos Institutos Federais é seu ineditismo, aliada ao desenvolvimento do Ensino, Pesquisa e Extensão em TODOS os níveis de forma indissociável. A crença acadêmica de que Pesquisa e Extensão são prerrogativas do chamado Ensino Superior, além de um equívoco pedagógico, revela o preconceito que separa o saber acadêmico do saber popular, estabelecendo uma hierarquia de saberes correspondente à hierarquia da sociedade de classes. (PACHECO, 2023, p. 11)

Uma das características fundamentais da formação da Rede Federal de Educação é que, desde sua criação, os institutos têm a obrigação legal de reservar pelo menos 50% de suas vagas para cursos técnicos de nível médio, priorizando a modalidade integrada. Além disso, devem destinar pelo menos 20% das vagas para cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, focados na preparação de professores para educação básica, especialmente nas áreas de ciências e matemática, além da educação profissional. Destaca-se também o papel dos institutos na pesquisa aplicada para o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, bem como em atividades de extensão junto à comunidade, visando promover o progresso econômico e social em âmbito local e regional. A Educação Profissional Tecnológica se relaciona de forma importante com a dualidade educacional, dependendo de como é acessada, pode minimizar os impactos negativos dessa dualidade. Políticas educacionais buscam aumentar o acesso a programas de qualidade, e investir em recursos educacionais ajuda a integrar a educação geral com a formação técnica. Permitindo que os alunos tenham melhores oportunidades de trabalho e contribuindo para a mobilidade social.

No livro "Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo," Jaqueline Moll destaca que a educação está ligada ao modelo econômico do país e que esta relação é marcada pela dualidade. A dualidade educacional, em um sistema capitalista, costuma aumentar as desigualdades socioeconômicas de uma região, como a educação é essencial para o desenvolvimento social, as limitações de acesso criadas pela dualidade prejudicam a competitividade global e o crescimento econômico. A disparidade educacional perpetua desigualdades sociais e limita o potencial de inovação das regiões menos favorecidas. A falta de acesso igualitário à educação de qualidade compromete o desenvolvimento do capital humano necessário para enfrentar desafios econômicos e sociais, reduzindo a mobilidade social e perpetuando a pobreza.

A análise da retomada neoliberal aponta que existe um conflito entre conservadores e liberais na educação pública. Um exemplo é a introdução de um quadrinho da Turma da Mônica nas escolas, que defende os fundamentos do liberalismo e critica a intervenção do estado. O livro "Neoliberalismo, Qualidade total e Educação" enfatiza que a educação é utilizada para atender interesses empresariais, preparando os alunos para a competitividade no mercado. A educação é tratada como uma técnica de governo, que foca em produtividade e eficiência, dificultando a discussão sobre igualdade e justiça social.

Para entendermos as estratégias do projeto neoliberal na educação brasileira, é importante reconhecer sua inserção no contexto internacional mais amplo. Estar na era da globalização e da internacionalização faz com que precisemos compreender e considerar sua dinâmica global, considerando a exaltação da eficiência e produtividade da iniciativa privada em contraste com a ineficiência dos serviços públicos, além da redefinição da cidadania onde o agente político se torna um agente econômico e o cidadão, um consumidor.

Esses são elementos fundamentais do projeto neoliberal global, que inclui a redefinição da educação em termos de mercado, para enfrentarmos os “argumentos” neoliberais de maneira eficaz, não basta utilizar a racionalidade e a intelectualidade, uma vez que é necessário entender os complexos mecanismos da economia política dos sentimentos populares habilmente manipulados pelos defensores da livre iniciativa e do livre mercado, precisando assim, entender os alertas de “Lawrence Grossberg” sobre a política da pedagogia e a pedagogia da política. A ofensiva neoliberal trabalha a disputa não apenas por recursos econômicos e visões de sociedade alternativas, mas também a criação das próprias categorias e termos que definem a sociedade e o mundo, criando um processo educativo e pedagógico abrangente, com implicações significativas para a educação em seu sentido mais tradicional. Sendo assim, Tomaz Tadeu da Silva nos diz:

“A luta entre sistemas alternativos de sociedade não é uma luta intelectual entre atores bem intencionados para determinar qual o melhor sistema de sociedade, mas uma luta em torno de recursos materiais, na qual uma variedade de instrumentos culturais e simbólicos são utilizados para produzir visões e conceitos sociais conflitantes. Esse aspecto “educativo” e pedagógico da presente ofensiva liberal também escapará àqueles que se concentrarem apenas em suas propostas explicitamente educacionais, isto é, em suas propostas para a educação institucionalizada.” (1994, p. 14).

Percebe-se que a direita tem sido mais eficaz em entender e usar a nova configuração cultural, especialmente nos meios de comunicação, não apenas para se comunicar, mas para criar representações e engajamento afetivo do público. No contexto da educação institucionalizada, o projeto neoliberal utiliza um mecanismo de controle e normalização que busca submeter a educação às regras de mercado, aumentando, assim, o controle da vida cotidiana, transformando-a em um produto de consumo individual e afastando-a do debate público.

Outra estratégia central do neoliberalismo na educação é caracterizar questões políticas e sociais como questões técnicas. Assim, os problemas nas escolas são vistos como resultados de má gestão e desperdício em vez de serem entendidos como questões políticas relacionadas à distribuição de recursos e poder. Essa interpretação justifica soluções como a privatização, consideradas técnicas para problemas que são, na verdade, políticos. O discurso de "qualidade total" na educação e a hegemonia do construtivismo educacional contribuem para moldar identidades que se alinham com o neoliberalismo. Ao tratar a educação como um negócio, o neoliberalismo prioriza competitividade e eficiência, em vez de equidade e justiça social, reduzindo-a a uma preparação para o mercado de trabalho, em vez de promover um desenvolvimento integral do indivíduo.

Tomaz Tadeu da Silva (1994, p. 19) ressalta que o discurso neoliberal geralmente retrata a situação educacional de maneira negativa, tornando a proposta de "mais qualidade" inquestionável, especialmente quando essa qualidade é apresentada como "total". Esse conceito de qualidade é enganoso, ocultando as questões políticas mais profundas da educação. A crise na educação pública é frequentemente ligada a um conflito fiscal, onde as escolas privadas se beneficiam de grupos privilegiados, enquanto as públicas lutam com escassez de recursos.

A gestão da qualidade total não deve ser vista como uma solução técnica isolada, mas sim dentro da ofensiva neoliberal sobre a educação. Embora haja promessas de participação e democracia, essa abordagem restringe o pensamento educacional a uma lógica empresarial. Isso limita a capacidade de pensar de forma alternativa, priorizando a eficiência e a padronização em detrimento de métodos mais holísticos. A verdadeira escolha seria rejeitar a gestão da qualidade total e a própria noção neoliberal de educação.

A visão neoliberal usa termos como “mercado”, “escolha” e “direitos do consumidor”, promovendo a ideia de que até os menos favorecidos se beneficiariam com *vouchers* para escolher escolas. No entanto, essa abordagem pode aumentar a desigualdade educacional e social, já que a liberdade do consumidor é limitada pela sua posição econômica. Embora haja críticas válidas à educação atual, elas frequentemente não consideram as necessidades das pessoas afetadas, mas sim as exigências de lucro e competitividade das empresas. Assim, com a mínima intervenção do estado e o respaldo a valores tradicionais e morais, a educação pode se tornar um espaço onde conhecimentos e métodos são moldados por um moralismo repressivo.

Assim, o neoliberalismo e o neoconservadorismo convergem para afastar cada vez mais a possibilidade de construir uma educação pública como espaço democrático de discussão e exercício de democracia, onde na verdade o “ideal” seria a promoção da perspectiva que permita que os objetivos da educação sejam debatidos de maneira pública e democrática. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1994, p.26):

“Neoliberalismo e neoconservadorismo convergem então para moldar um cenário educacional em que as possibilidades de construir uma educação pública como um espaço público de discussão e exercício da democracia ficarão cada vez mais distantes”.

Importante lembrar que a história das lutas populares dentro do capitalismo tem sido marcada pela contestação dos mecanismos de mercado como reguladores da vida econômica e social, assim, as regulamentações e conquistas sociais, agora vistas como obstáculo são livres desenvolvimento do capitalismo, são o resultado de lutas históricas contra a tendência do mercado em produzir injustiça e desigualdade; historicamente, a luta contra o capitalismo tem contestado especificamente duas premissas liberais: primeiro, que o mercado é o mecanismo ideal para regular a economia e a vida social; segundo, que a educação, assim como a saúde e outros domínios da vida social, pode e deve operar como o mercado na economia. A atual ofensiva neoliberal busca reafirmar essas premissas, ao mesmo tempo em que tenta apagar da memória popular o fato de que os “obstáculos” são conquistas históricas contra os efeitos prejudiciais do capitalismo para os grupos menos privilegiados.

É fundamental que criemos nossas próprias categorias e redefinamos metáforas e terminologias para articular um projeto educacional e social que se oponha ao discurso neoliberal dominante. Educadores devem assumir sua identidade como agentes culturais fundamentais na construção de uma memória histórica e na formação de sujeitos sociais que moldam a vida social e o espaço público. O campo educacional é um terreno constantemente disputado, onde poder, cultura, pedagogia, política, memória e história se entrelaçam. Como nos disse Tomaz Tadeu da Silva (1994, p.26):

“Não assumir nosso lugar e responsabilidade nesse espaço significa entregá-lo a forças que certamente irão moldá-lo de acordo com seus próprios objetivos e esses objetivos podem não ser exatamente os objetivos de justiça, igualdade e de um futuro melhor para todos.”

Segundo Frigotto, a educação desempenha uma função social complicada, com conflitos entre os interesses da burguesia e da classe trabalhadora. No Brasil, o debate sobre o papel da educação se intensificou devido às crises do capitalismo, que desafiam aqueles que veem a educação como fundamental para a democracia. Uma questão importante é a mudança na visão dos empresários sobre a educação, especialmente diante da crise do modelo fordista e das mudanças tecnológicas e econômicas.

Marx e Engels enfatizam que os problemas não estão na consciência, mas nas condições materiais da vida. Assim, é importante analisar o contexto histórico que forma a consciência e suas necessidades, o conflito atual é entre as exigências do capital e as necessidades humanas. A evolução técnica pode aumentar a satisfação das necessidades humanas, mas não é um resultado inevitável, e sim um produto histórico. A discussão deve focar em como democratizar o controle sobre essas inovações, afastando-as da esfera privada para dentro de um espaço público que atenda às necessidades humanas.

Além disso, os discursos neoliberais revelam a crescente necessidade de uma força de trabalho qualificada que possa se adaptar à economia global. Grandes grupos buscam controlar a educação, mudando os processos educativos para criar uma força de trabalho que satisfaça as demandas do mercado e se ajuste rapidamente às mudanças. Isso torna a educação uma mercadoria e um meio de controle social, ameaçando a educação pública inclusiva e equitativa. Os sinais de exclusão no capitalismo atual nos levam a investigar o significado político e prático da valorização do trabalhador e sua formação.

Neste sentido, a questão do resgate ou construção da escola pública unitária no Brasil é crucial para o fortalecimento da democracia no país. Desde a Proclamação da República em 1889, enfrentamos desafios na educação, com uma herança histórica de desigualdades que afetam a qualidade e o acesso à educação pública. A ideia de uma escola pública unitária busca garantir que todos os cidadãos, independentemente de sua origem social, tenham acesso a uma educação de qualidade. No entanto, isso é constantemente afetado por políticas públicas fragmentadas, falta de investimento e desigualdades regionais, resultando em um sistema educacional desigual. É essencial que todos os cidadãos tenham acesso a uma educação pública de qualidade para efetivar a democracia, que envolve igualdade de oportunidades, valorização dos profissionais da educação, currículos inclusivos e infraestrutura adequada para todos os estudantes.

Portanto, resgatar ou construir a escola pública unitária no Brasil é uma questão central para consolidar uma democracia inclusiva e justa. Isso exige políticas públicas consistentes, maior investimento na educação e um compromisso coletivo para superar desigualdades educacionais e promover um futuro mais equitativo. Uma escola pública unitária, que ofereça um padrão de qualidade uniforme, é vital para assegurar que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado. Políticas públicas bem planejadas que abordem as causas das desigualdades educacionais são fundamentais para atingir esse objetivo. Transformar a educação em uma ferramenta de justiça social requer um compromisso coletivo, envolvendo governo, famílias e sociedade, além de criar uma cultura que valorize a educação como um bem comum e um direito fundamental.

A conscientização e a participação efetiva dos alunos são essenciais para a transformação social, considerando a educação como um processo social que ajuda a entender os desafios de um aprendizado inclusivo, através da conscientização, é possível fomentar mudanças estruturais para alcançar justiça e equidade.

Segundo Paulo Freire, é necessário desenvolver temas como justiça social e direitos humanos para que os alunos compreendam as realidades sociais. O desenvolvimento do pensamento crítico por meio da análise de injustiças é fundamental para aplicar o conhecimento em contextos práticos, a educação deve ser vista como um meio para mudanças sociais significativas, empoderando indivíduos e comunidades a questionar as desigualdades e atuar na transformação social.

Considerações Finais

Representando uma das mais importantes políticas públicas educacionais implementadas no Brasil nas últimas décadas, tanto pela sua abrangência territorial quanto pela sua estrutura inovadora, os Institutos Federais com o seu compromisso com a democratização do acesso ao conhecimento e à qualificação profissional, promotora da justiça social, contribuem diretamente para o desenvolvimento local e regional assim como para a mobilidade de populações historicamente excluídas, encontrando-se atualmente tensionada por um cenário marcado pela ascensão de uma racionalidade neoliberal, que visa reconfigurar a educação pública segundo os princípios do mercado, como a competitividade, a eficiência técnica e a lógica do consumidor. O discurso da qualidade total, a despolitização dos debates educacionais e a valorização de soluções meramente técnicas ocultam conflitos estruturais e aprofundam as desigualdades educacionais e sociais, colocando em risco os avanços conquistados.

Assim, reafirmar o papel dos Institutos Federais como agentes de transformação social exige resistir às investidas neoliberais que tentam esvaziar sua função pública, demandando o fortalecimento de políticas educacionais comprometidas com a equidade, a superação da dualidade educacional e a defesa da educação como direito social inalienável.

Referências Bibliográficas:

ARANHA, Maria Lúcia de. História da Educação e da Pedagogia. São Paulo: Moderna. (2006).

Brasil, Constituição federal do.(1988).« Constituição da República Federativa do Brasil». www.planalto.gov.br. Consultado em 10 de abril de 2024.

Engels. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. 3. ed. São Paulo: Global, 1986.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 974;

LIBÂNEO, José C. Organização e gestão da escola: teoria e Prática. São Paulo: Editora Heccus, 2014.

MARX, Karl.(1867). O Capital: Crítica da Economia Política. vol. I,T 1, São Paulo: Abril Cultural, 1983.

Enviado em 30/04/2025

Avaliado em 15/06/2025

AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS E BRINCADEIRAS COMO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Liliana Sousa Madeira Silva¹⁶

Leomar Campelo Costa¹⁷

Poliana Andressa Costa Melonio¹⁸

Valter dos Santos Mendonça Neto¹⁹

Elinaldo Coutinho Moraes²⁰

Resumo

Este trabalho investiga o papel dos jogos e brincadeiras como estratégias pedagógicas no contexto da educação especial, destacando sua contribuição para a aprendizagem e a inclusão de alunos com deficiência. O objetivo geral foi analisar a relevância e os impactos dessas práticas no desenvolvimento integral dos estudantes e nos desafios da inclusão. A metodologia adotada foi uma pesquisa bibliográfica qualitativa, baseada em livros e artigos científicos, fundamentada em autores como Piaget, Vygotsky e Kishimoto, que exploram a ludicidade como mediadora do aprendizado. A discussão revelou que jogos e brincadeiras, quando planejados intencionalmente, promovem interação, confiança e promovem aprendizagem. Nas considerações finais, confirma-se que a ludicidade transcende o entretenimento, consolidando-se como um pilar da inclusão ao respeito pelas singularidades e fomentar a convivência harmoniosa.

Palavras Chave: Jogos; Brincadeiras; Educação Especial.

Abstract

This paper investigates the role of games and play as pedagogical strategies in the context of special education, highlighting their contribution to the learning and inclusion of students with disabilities. The general objective was to analyze the relevance and impact of these practices on the integral development of students and on the challenges of inclusion. The methodology adopted was a qualitative bibliographic research, based on books and scientific articles, founded on authors such as Piaget, Vygotsky and Kishimoto, who explore playfulness as a mediator of learning. The discussion revealed that games and playfulness, when intentionally planned, promote interaction, trust and foster learning. In the final considerations, it is confirmed that playfulness transcends entertainment, consolidating itself as a pillar of inclusion, respect for singularities and fostering harmonious coexistence.

Keywords: Gaming; Jokes; Special education

¹⁶ Graduada em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA. Pós-Graduada em Transtorno do Espectro Autista- TEA, pela Faculdade de Educação do Piauí- FAEPI e em Psicologia da Educação pela UEMA. Professora da rede pública municipal de Viana-MA.

¹⁷ Doutorando em Ensino pela Universidade Estadual do Maranhão e Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Maranhão-IFMA. Professor da rede pública municipal de Cajari-MA e da rede pública municipal de Pedro do Rosário-MA

¹⁸ Doutoranda em Ensino pelo Programa Rede Nordeste de Ensino- RENOEN. Mestre em Educação pelo programa PPGE/UEMA. Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Codó e Caxias, no estado do Maranhão.

¹⁹ Doutorando em Ensino pela Universidade Estadual do Maranhão- RENOEN/UEMA. Mestre em Informática Aplicada pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Professor do Instituto Federal do Maranhão (IFMA).

²⁰ Professor do Departamento de Matemática e Informática da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA; Professor de Matemática da Educação Básica da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão – SEDUC – MA; Doutorando do Programa de Doutorado em Ensino da Rede Nordeste de Ensino – RENOEN - UEMA-MA

Introdução

No âmbito da educação especial, embora os avanços sejam notórios, persiste a necessidade contínua de explorar métodos pedagógicos que promovam a inclusão e potencializem o progresso de estudantes com deficiência. Nesse contexto, as atividades lúdicas apresentam-se como uma estratégia metodológica viável, capaz de estimular a participação e o interesse, ao mesmo tempo em que favorecem o aprimoramento das competências cognitivas, motoras, sociais e emocionais.

A pesquisa se justifica pela potencialidade das investigações nesse domínio em evidenciar o valor das atividades lúdicas e dos jogos como instrumentos facilitadores do desenvolvimento de crianças com necessidades especiais. Dessa forma, a integração de atividades lúdicas cuidadosamente planejadas pode gerar grandes benefícios, especialmente no que tange aos aspectos motores, cognitivos e emocionais desses estudantes, consolidando a ludicidade como um pilar no processo de inclusão.

Para a realização desta investigação, optou-se por uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, conforme preconiza Antônio Gil (2008, p. 44), que define esse método como aquele “desenvolvido com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Assim, o trabalho fundamentou-se em uma análise estruturada de estudos realizados por diversos autores que exploram os jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos valiosos, com ênfase particular em sua aplicação no contexto da educação especial e no atendimento às especificidades dos alunos com deficiência.

Esta pesquisa convida à reflexão sobre princípios fundamentais que norteiam a aplicabilidade dos jogos e brincadeiras no espaço escolar, oferecendo aos estudantes oportunidades concretas de desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, psicomotoras e sociais. Tal abordagem revela-se especialmente relevante para os educadores, pois possibilita o aprimoramento de suas práticas pedagógicas, evidenciando que o uso estratégico de atividades lúdicas pode culminar em uma experiência de aprendizagem autenticamente transformadora e inclusiva.

Os jogos e brincadeiras como conceitos básicos da ludicidade na educação

A integração de jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos no âmbito da educação especial tem sido objeto de análise teórica e empírica sob diversas perspectivas, evidenciando seu potencial como mediadores do desenvolvimento e da aprendizagem. Piaget (1999), em sua epistemologia genética, posiciona a interatividade como um eixo fundante na construção do conhecimento, argumentando que as atividades lúdicas se configuram como arenas privilegiadas para a exploração ativa do entorno pela criança. Para o autor, tais práticas não apenas propiciam a assimilação de experiências concretas, mas também consolidam estruturas cognitivas por meio de processos adaptativos que entrelaçam acomodação e equilíbrio.

Vygotsky (1989) amplia essa leitura ao situar o brincar como um mecanismo fundamental na ontogênese do pensamento e da linguagem. Em sua teoria histórico-cultural, o lúdico é concebido como um espaço de mediação social, no qual a interação com o outro e com o ambiente cultural, estrutura o desenvolvimento psicológico, articulando prazer estético e apropriação de saberes num continuum dialético.

Campioni e Paini (2016) demonstram, em uma análise qualitativa, que a ludicidade atua como um instrumento prático na superação de barreiras estruturais e atitudinais. Segundo as autoras, ao mobilizar habilidades específicas em contextos significativos, as atividades lúdicas desconstroem estigmas e reconfiguram as dinâmicas de interação, permitindo a emergência de competências antes subestimadas.

Kishimoto (1999) explora o potencial dos jogos simbólicos como dispositivos que estimulam a imaginação e a capacidade de abstração, argumentando que tais práticas, ao mobilizarem a dimensão representacional, amplificam os processos de significação e criatividade, fundamentais para o aprendizado em contextos heterogêneos.

No âmbito institucional, jogos e brincadeiras consolidam-se como instrumentos pedagógicos indispensáveis, sobretudo nas etapas iniciais da educação básica. Soares (2010) sublinha que o ato de brincar transcende a função recreativa, configurando-se como um momento estruturante na construção do conhecimento infantil, especialmente para alunos em contextos de vulnerabilidade ou com necessidades especiais. Essa perspectiva é endossada pelo *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI), que destaca a capacidade das brincadeiras imaginárias e espontâneas de mobilizar o pensamento infantil para a resolução de problemas (Brasil, 1998, p. 28). O documento oficial reforça essa premissa ao afirmar que

Os momentos de jogos e brincadeiras devem se constituir em atividades permanentes nas quais as crianças poderão estar em contato também com temas relacionados ao mundo social e natural. O professor poderá ensinar às crianças jogos e brincadeiras de outras épocas, propondo pesquisas junto aos familiares e outras pessoas da comunidade e ou livros e revistas [...] (Brasil, 1998, p. 200).

O jogo, enquanto atividade recreativa recorrente em contextos escolares, constitui-se como um dispositivo multifacetado que mobiliza processos cognitivos e motores ao desenvolvimento integral do estudante, contribuindo de maneira substantiva para as contribuições da aprendizagem.

Pensar em práticas lúdicas passa por uma análise crítica daquilo que didaticamente corrobora com a aprendizagem dos alunos o que exige do professor um planejamento com intencionalidade pedagógica. A ausência de um planejamento pedagógico robusto emerge como outro fator crítico, conforme argumenta Lopes (2012). Para o autor, a falta de intencionalidade educativa transforma o lúdico, em certos casos, em uma prática superficial, desprovida de articulação com os objetivos de aprendizagem, o que compromete sua legitimidade enquanto estratégia pedagógica.

Nhary (2006), por sua vez, desloca o foco para as dimensões culturais e emocionais do jogo, propondo que a maximização de seu potencial depende de uma compreensão aprofundada dos significados subjacentes às brincadeiras por parte dos educadores. Essa abordagem sugere que o lúdico não é apenas um meio técnico, mas um campo simbólico que exige sensibilidade interpretativa para operar como vetor de desenvolvimento.

O lúdico transcende sua função meramente instrumental, configurando-se como um espaço de mediação ontológica que rearticula as interações entre sujeitos, saberes e contextos socioculturais. Para Rau (2020) a utilização dos jogos propicia à criança uma via privilegiada para a construção ativa de conhecimentos, mediada pela exploração e pela experimentação. Esse processo não apenas catalisa o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e relacionais, mas também posiciona o sujeito como protagonista de sua trajetória formativa. Chateau (1987, p.14), por sua vez, aporta uma dimensão desenvolvimentista à discussão, ao postular que:

Pelo jogo, a criança desenvolve as possibilidades que emergem de sua estrutura particular, concretiza as potencialidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície de seu ser, assimila-as e as desenvolve, une-as e as combina, coordena seu ser e lhe dá vigor.

Percebe-se a importância do trabalho com os jogos no ambiente escolar. Todavia, precisa ser algo lúdico e prazeroso, onde a imaginação e criatividade sejam habilidades constantes e necessárias para o pleno desenvolvimento da criança. Lopes (2001, p.23) destaca que “é muito mais eficiente aprender por meio de jogos e, isso é válido para todas as idades, desde o maternal até a fase adulta. Os jogos também exercem uma influência positiva na saúde física e psicológica dos estudantes. Muitas vezes proporcionam um refúgio para o estresse e a pressão do dia a dia escolar, proporcionando momentos de tranquilidade e lazer que são fundamentais para a saúde emocional (Silva; Leal, 2013).

Por outro lado, as brincadeiras representam expressões autênticas da criatividade da criança. Por meio do ato de brincar, são aprimoradas competências motoras, intelectuais e sociais. Nesse sentido, incorpora jogos e brincadeiras no ambiente escolar é reconhecer a ludicidade como um método legítimo de aprendizado. Campioni e Paini (2016) destacam que, na perspectiva pedagógica, brincar é uma excelente ferramenta pedagógica:

[...] o brincar é uma excelente ferramenta pedagógica para o aprendizado na formação da personalidade, e funções superiores. Do ponto de vista criativo, o ato de brincar está focado na busca do “eu”, revelando a criatividade, a imaginação e o desenvolvimento do potencial do sujeito. (Campioni; Paini, 2016, p.5).

A brincadeira, enquanto manifestação do lúdico, pode ser compreendida como o processo pelo qual a criança ativa e se materializa como estruturas normativas do jogo, imergindo em uma dinâmica que conjuga ação e significado. Maluf (2003) conceitua essa prática como o próprio lúdico em movimento, um espaço onde a experiência se concretiza por meio da interação com regras e contextos.

Sant'anna (2011) enriquece essa discussão ao destacar o duplo papel do lúdico no campo educacional. Para o autor, essas práticas não apenas tornam o processo de aprendizagem mais envolvente, mas também funcionam como pontes para o resgate histórico-cultural, conectando os alunos às suas raízes familiares e regionais. Essa dimensão sociocultural reforça a ideia de que o lúdico transcende a função pedagógica imediata, posicionando-se como um dispositivo de mediação entre o indivíduo, sua comunidade e os saberes acumulados, o que amplia seu alcance transformador no âmbito da educação inclusiva.

A utilização do lúdico na educação tem também, além do objetivo de desenvolver o aprendizado de forma mais atrativa para o aluno, o objetivo do resgate histórico cultural dessas atividades. É um ótimo momento para o reconhecimento do seu histórico familiar e de sua cultura regional (Sant'anna, 2011, p.22)

Portanto, utilizar o lúdico na escola não apenas torna o processo de aprendizagem mais atraente, como também estabelece um ambiente de aprendizado muito mais dinâmico e relevante para as crianças. Além disso, reforça a ligação entre a escola, a família e a comunidade em geral, proporcionando uma educação verdadeiramente integral.

Jogos e brincadeiras na educação especial

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2021) destacam a necessidade de que todos os alunos possam aprender juntos em uma escola de qualidade. Portanto, que todos os alunos, sem distinção de habilidades ou deficiências, tenham acesso a um ambiente de ensino que valorize suas singularidades. Neste sentido, a utilização de jogos e brincadeiras emerge como um recurso eficaz que facilita o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Oliveira (2012, p.95) destaca que:

[...] a escola inclusiva deve atender às necessidades de “todos” e quaisquer alunos, nessa escola, as atitudes enfatizam uma postura não só dos educadores, mas de todo o sistema educacional. Uma instituição educacional com orientação inclusiva é aquela que se preocupa com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a todas as diferenças individuais, inclusive às associadas a alguma deficiência em qualquer instituição de ensino, e em todos os níveis de ensino (Oliveira, 2012, p. 95).

A educação inclusiva foi concebida para garantir que todos os estudantes tenham acesso a um ensino de qualidade. Nesse sentido, a inclusão escolar transcendeu a simples presença física de alunos com deficiência nas salas de aula, exigindo uma reformulação profunda na maneira como as instituições educacionais estruturaram o processo formativo do sujeito. A formação integral do indivíduo tornou-se o fundamento desse modelo, abrangendo diversas dimensões do seu desenvolvimento.

Nesse contexto, as atividades lúdicas foram integradas como recursos didáticos relevantes, promovendo um ambiente de aprendizagem que estimula o crescimento integral dos alunos. Por meio de jogos e brincadeiras, a aprendizagem foi favorecida de forma dinâmica e significativa. A execução de tais atividades no âmbito escolar propiciou a interação entre as crianças, estimulando a participação ativa e cooperativa. Durante esse processo, os estudantes aprenderam a compartilhar, a sociabilizar e a respeitar limites, conforme apontado por Gomes e Gomes (2022).

As dinâmicas lúdicas também foram reconhecidas por fortalecerem competências emocionais e sociais, como empatia, cooperação e comunicação. A introdução dessas práticas no ambiente escolar revelou-se um mecanismo eficaz para a inclusão de estudantes com deficiência, contribuindo para a desconstrução de preconceitos sociais que, historicamente, dificultaram a limitação das diferenças. Assim, o lúdico contratou um papel transformador, indo além de uma mera estratégia pedagógica.

Conforme Ramos, Ribeiro e Santos (2011, p. 42) destacam, os benefícios das atividades lúdicas foram múltiplas e fortaleceram a construção de um autoconceito positivo; promoveram o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo das crianças; e facilitaram a inserção cultural dos indivíduos na sociedade. Além disso, o ato de brincar foi equipado a uma demanda básica, desenvolvida à alimentação e à saúde, influenciando diretamente o desenvolvimento físico, emocional e intelectual. Por meio dessas práticas, as crianças estabeleceram relações lógicas, aprimoraram a expressão corporal e oral, reduziram comportamentos agressivos e consolidaram habilidades sociais que integraram ao coletivo.

A relevância das atividades lúdicas para o desenvolvimento dos alunos foi amplamente observada. As brincadeiras não apenas estimularam capacidades físicas e mentais, mas também fortaleceram laços interpessoais e habilidades comunicativas. Assim, o lúdico desempenhou uma função formativa, contribuindo para a construção de uma cidadania mais consciente, como sugerido Rosembach (2022). O brincar, nesse sentido, foi interpretado como uma ação expressiva e interativa, que mobilizou a imaginação e dialogou com as experiências de vida dos sujeitos.

Todavia, a aplicação de jogos e brincadeiras no ensino de alunos com deficiência revelou particularidades. Em alguns casos, a realização dessas atividades em salas regulares mostrou-se inviável, exigindo ambientes adaptados, como salas de recursos ou de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nessas condições, o trabalho foi individualizado, explorando as potencialidades de cada estudante e complementando o conteúdo desenvolvido em sala comum.

Nhari (2006, p. 15) argumentou que, nas atividades lúdicas, todos os participantes foram considerados aptos a contribuir coletivamente, respeitando suas capacidades físicas, intelectuais e sociais.

Para Rosembach (2022), o brincar beneficia áreas como socialização, psicomotricidade e cognição, permitindo que as crianças construam conhecimento de maneira autônoma e positiva. Através dessas práticas, habilidades como coordenação motora e confiança foram fortalecidas, enquanto os alunos aprenderam a lidar com vitórias e derrotas. Já Soares (2010, p. 18) sublinhou que as atividades lúdicas favoreceram a integração, a cooperação e o respeito mútuo entre as crianças, consolidando o processo inclusivo.

Embora os jogos e brincadeiras tenham sido mostrados recursos valiosos na educação inclusiva, Araújo et al. (2019, p. 03) alertaram para a importância de não reduzi-los a meras formas de entretenimento. Sua aplicação foi adequada com atenção às especificidades de cada aluno, garantindo que o ambiente escolar se torne um espaço de desenvolvimento coletivo e aprendizado mútuo. Assim, o lúdico se consolida como um facilitador da inclusão, transformando a experiência educacional em um processo mais humano e colaborativo.

De acordo com Cavalcante (2012), ao propor os jogos e as brincadeiras, é importante o professor respeitar o ritmo de cada aluno e sempre se lembrar: a deficiência de uma criança nunca vai dizer o que ela pode, ou não, jogar, pode, ou não, brincar. Cabe ao professor enxergar cada aluno de forma amorosa e, sobretudo, acolhedora e humana, encarando-os como seres únicos e capazes de tornar o mundo um lugar melhor.

A presença de atividades lúdicas no dia a dia escolar da educação inclusiva não só aprimora o processo de aprendizado, mas também favorece a criação de um ambiente mais inclusivo. Essas experiências de trabalho com o lúdico são fundamentais para que os estudantes se sintam reconhecidos e incentivados a adquirir novos conhecimentos, ajudando, portanto, em seu desenvolvimento integral.

Considerações finais

A investigação acerca do uso de jogos e brincadeiras na educação inclusiva foi conduzida com o intuito de analisar de que forma tais práticas pedagógicas desenvolvidas para o desenvolvimento integral de alunos com deficiência e para a promoção de um ambiente escolar mais integrativo. A problemática central, que buscamos compreender o potencial dessas atividades como ferramentas de inclusão, foi respondida ao longo do estudo. Evidências teóricas e práticas demonstraram que a ludicidade, ao estar inserida às dinâmicas escolares, favorecendo a convivência harmoniosa, a valorização das singularidades dos alunos e o fortalecimento de competências sociais, emocionais e cognitivas.

Os principais pontos abordados no trabalho destacaram que as atividades lúdicas transcendem a função de mero entretenimento, consolidando-se como instrumentos pedagógicos capazes de transformar o espaço escolar em um ambiente receptivo e colaborativo. A pesquisa apontou que, ao respeitar as particularidades de cada estudante, tais práticas estimularam a participação ativa e a interação entre os alunos, proporcionando uma inclusão de maneira significativa. Além disso, o estudo revelou que a aplicação de jogos e brincadeiras potencializou o aprendizado ao tornar a experiência mais agradável e relevante, especialmente no contexto da educação especial, onde a individualização do ensino mostrou-se um fator determinante.

Apesar dos avanços apresentados, algumas lacunas foram identificadas, abrindo caminhos para investigações futuras. A ausência de uma análise mais detalhada sobre a formação docente para o uso eficaz do lúdico no ensino inclusivo constituiu uma limitação notável. Além disso, o estudo concentra-se majoritariamente em contextos escolares generalizados, deixando margem para

explorações específicas sobre a implementação dessas práticas em diferentes realidades culturais e socioeconômicas. Outra questão pendente refere-se à avaliação longitudinal dos impactos das atividades lúdicas no desenvolvimento dos alunos, o que exigiria estudos de maior duração para mensurar resultados a longo prazo.

Dessa forma, o trabalho atingiu seu objetivo ao demonstrar a relevância da ludicidade como estratégia pedagógica na educação inclusiva, oferecendo subsídios teóricos e práticos para profissionais da área. Esperamos que os achados aqui apresentados sirvam como ponto de partida para reflexões e ações educativas, incentivando pesquisadores e educadores a aprofundar o tema. Investigações futuras poderiam explorar as lacunas mencionadas, contribuindo para o refinamento das práticas inclusivas e para as afirmações de um modelo educacional que prioriza a equidade e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

Referências

ARAÚJO, Regina; SOUSA, Andressa; FONTENELE, Lorayne; MOURA, Antônia. 2019. **Os jogos e brincadeiras no processo de inclusão escolar.** Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD4_S_A11_ID6249_19092019232356.pdf. Acesso em 04 de março de 2025.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: Ministério da Educação. 2021

CAMPIONI, Eliana; PAINI, Leonor Dias. **A contribuição da ludicidade na educação inclusiva.** Cadernos PDE. Paraná, 2016.

CAVALCANTE, Meire. **Guia do Brincar Inclusivo.** 2012, 24p. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/8141/file>. Acesso em: Acesso em 04 de março de 2025.

CHATEAUJean. **O jogo e a criança.** São Paulo: Sammus,1987.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. **Editora Atlas.** 6. ed. – São Paulo, 2008.

GOMES, M.S.; GOMES, E.S.S.C. A importância da ludicidade na Educação Especial e Inclusiva. **Revista PSIPRO**, v. 1, n. 1, p. 26-39, 2022.

KISHIMOTO Tizuko Mochida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

LOPES, Lorena Martin. **Ludicidade: uma alternativa para a educação inclusiva no ensino regular.** 2012. Monografia (Especialização em educação: Métodos e Técnicas de Ensino) Universidade Tecnológica Federal do Paraná Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Medianeira, 2012.

LOPES, M. da G. **Jogos na Educação: criar, fazer e jogar.** 4º Edição revista, São Paulo: Cortez, 2001

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar: prazer e aprendizado.** Petrópolis: Vozes, 2003.

NHARY, Tania Marta da Costa. **O que está em jogo no jogo. Cultura, imagens e simbolismos na formação de professores.** Dissertação de Mestrado em Educação. UFF. Niterói: RJ, 2006.

OLIVEIRA, Fabiana Barros. Desafios na inclusão dos surdos e o intérprete de Libras. **Revista Diálogos & Saberes**, v. 8, n. 1, 2012.

PIAGET. Jean. **Aprendizagem e interatividade.** 2 Ed. São Paulo: Moderna, 1999.

RAMOS, D. C.; RIBEIRO, S. M; SANTOS, Z. A. G. **Os jogos no desenvolvimento da criança.** In: ROSA, Adriana (Org.). Lúdico e Alfabetização. Curitiba: Juruá, 2011.

RAU, M. C. T. D. **Educação especial eu também quero brincar.** Curitiba: Ed. Intersaberes, 2020.

ROSEMBACH, C. **Ludicidade na educação especial.** 2022. TCC- (Graduação em Educação Especial). Brasil, 2022. 16 p.2022. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/917>. Acesso em: 16.março. 2025.

SANTANNA, Alexandre; A história do lúdico na educação. Revemat. Florianópolis. 2011.

SILVA, Leonice, LEAL, Záira. 2013. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE.** Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pd_e/2013/2013_uem_edespecial_artigo_leonice_da_silva.pdf

SOARES, Machado, Edna. **A ludicidade no processo de alunos especiais no ambiente educacional.** Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. São Gonçalo 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Enviado em 30/04/2025

Avaliado em 15/06/2025

EDUCAÇÃO ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO HUMANO: ENTRE A EMANCIPAÇÃO E A PRECARIZAÇÃO DOCENTE

Mateus Magalhães da Silva²¹

Resumo

A inteligência humana é resultado da construção coletiva de conhecimentos, e cada pessoa se desenvolve a partir das estruturas históricas criadas pela sociedade. Nesse contexto, a escola assume um papel indispensável ao oferecer uma educação completa, que promove o desenvolvimento humano, estimula o pensamento crítico e incentiva a participação ativa na vida em sociedade. Este estudo, baseado em fundamentos teóricos sólidos e no método histórico-cultural, além de uma ampla revisão bibliográfica, reforça a importância da educação formal como um caminho essencial para que os alunos se apropriem de conhecimentos culturais, históricos e sociais — elementos indispensáveis para o pleno desenvolvimento individual. A integração entre as dimensões pessoal, coletiva e universal é fundamental para que cada pessoa compreenda sua singularidade, reconheça suas necessidades e encontre seu lugar no mundo. Para alcançar esses objetivos, é preciso que a escola vá além da memorização mecânica e adote práticas pedagógicas mais dinâmicas e significativas. Essas práticas devem despertar o interesse pelo aprendizado, estimular a curiosidade e desenvolver a autonomia intelectual dos estudantes. No entanto, os desafios enfrentados pelos professores, como baixos salários, condições de trabalho precárias e sobrecarga emocional, comprometem a qualidade da educação e enfraquecem o potencial transformador da escola. Diante disso, é urgente repensar as políticas públicas educacionais, garantindo uma valorização real dos professores, com formação de qualidade, remuneração justa e condições adequadas de trabalho. Só assim a escola poderá cumprir seu papel de contribuir para a construção de uma sociedade mais crítica, ativa, justa e emancipada.

Palavras-chave: Desenvolvimento humano. Educação escolar. Emancipação. Histórico-cultural.

Abstract

Human intelligence is shaped by the collective accumulation of knowledge, and each individual grows within the historical structures built by society. In this context, schools hold a vital role, offering a well-rounded education that nurtures human development, encourages critical thinking, and inspires active participation in community life. This study, grounded in solid theoretical and methodological principles, supported by the historical-cultural approach and a thorough bibliographic review, emphasizes the irreplaceable role of formal education in helping students absorb cultural, historical, and social knowledge—key components for their full personal growth. The connection between individual, collective, and universal experiences is essential for people to understand their uniqueness, recognize their needs, and find their place in the world. To make this vision a reality, schools need to move beyond rote learning and embrace teaching strategies that are engaging, meaningful, and empowering. These approaches should spark curiosity, foster a love for learning, and develop students' intellectual independence. However, the growing challenges faced by educators—such as low pay, lack of resources, and stressful working conditions—put this mission at risk. These obstacles weaken the transformative potential of education. For this reason, it's crucial to rethink public education policies, ensuring teachers receive fair pay, proper training, and better working conditions. Only then can schools fully live up to their promise of helping create a more thoughtful, active, fair, and empowered society.

Keywords: Human development. School education. Emancipation. Historical-cultural.

²¹ Mestrando em Educação (PGEDU-UEMS). Autor de livro, capítulos de livros, artigos científicos e periódicos. Advogado. Áreas de interesse: Direitos Humanos; Direito Constitucional; Direitos Fundamentais; Criminologia Crítica; Cidadania Ativa; e Justiça Juvenil.

Introdução

A inteligência humana é fruto de uma construção social, formada pelo conhecimento acumulado ao longo da história e pelas interações entre indivíduos e culturas. Nesse cenário, a escola desempenha um papel essencial na formação das pessoas, a qual deve oferecer uma educação que vai além da simples memorização e busca promover o pleno desenvolvimento humano. A educação formal, como estabelecido pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB), deve preparar os alunos para uma convivência social ativa e crítica, desenvolvendo sua capacidade de refletir, resolver problemas e compreender as relações entre o singular, o particular e o universal.

Esse tema é especialmente relevante porque nos ajuda a entender como o ambiente escolar pode influenciar o crescimento intelectual, cultural e social dos indivíduos. Vivemos em uma sociedade que exige, cada vez mais, autonomia intelectual e habilidades de abstração. Nesse contexto, fatores como a formação dos professores, as condições de trabalho e as metodologias utilizadas em sala de aula tornam-se essenciais para atingir esses objetivos. No entanto, esses elementos frequentemente enfrentam desafios como a precarização e a alienação, que comprometem a qualidade da educação e o papel transformador da escola.

Diante dessa realidade, este artigo se dedica a investigar, a partir da perspectiva histórico-cultural, de que forma a educação escolar contribui para o desenvolvimento humano pleno, destacando a função central dos professores como mediadores entre os estudantes e o conhecimento. O objetivo principal é compreender os processos de construção cultural e intelectual que ocorrem no ambiente escolar e analisar como as condições de trabalho dos docentes, tanto objetivas quanto subjetivas, impactam esses processos.

Este estudo ganha relevância ao propor a superação de práticas educacionais alienantes e sugerir um modelo de educação que resgate o significado da docência, conectando-a à responsabilidade de formar cidadãos críticos e autônomos. Além disso, busca contribuir para o debate sobre o replanejamento de políticas públicas e a valorização dos profissionais que atuam na educação formal, com o objetivo de construir uma sociedade mais justa e emancipada.

O artigo está organizado em duas partes principais: a primeira aborda o desenvolvimento humano no contexto da educação escolar, destacando a importância do pensamento crítico e das interações culturais; a segunda analisa o papel dos professores na mediação do aprendizado e os desafios que enfrentam diante de um cenário de precarização do trabalho. Por fim, são apresentadas reflexões que apontam para a necessidade de mudanças estruturais e metodológicas na educação formal, em consonância com o método materialista histórico-dialético e as referências utilizadas.

O desenvolvimento humano e a educação escolar

Ninguém nasce "inteligente", mas pode desenvolver essa capacidade por meio dos conhecimentos já construídos em sociedade. Para isso, é essencial que a escola cumpra sua obrigação constitucional de ensinar os alunos a pensar de forma dialética. Esse pensamento se dá pela contradição, exigindo que o próprio discente encontre soluções concretas — tese, síntese e antítese. Nesse processo, a escola pode cometer equívocos no desenvolvimento da capacidade de pensar. Isso ocorre não pelo ensino do domínio formal dos conhecimentos previstos nos currículos, mas por não se distanciar de práticas que priorizam a memorização. Ensinar, diferentemente de repetir conteúdos, tem como objetivo treinar a mente para a autonomia e a capacidade de resolver problemas de forma independente (Ilyenkov, 2007).

Para que o desenvolvimento humano dos alunos seja integral, é necessário que os processos de aprendizagem ocorram em condições adequadas. Do contrário, o desenvolvimento intelectual será comprometido. Um exemplo disso é o uso inadequado de métodos que priorizam a memorização formal, os quais prejudicam o funcionamento do cérebro e do intelecto. Repetições mecânicas para gravar conteúdos podem paralisar o raciocínio e a capacidade intelectual dos alunos (Ilyenkov, 2007).

A capacidade de pensar não é uma característica natural do ser humano, embora muitos pedagogos defendam essa ideia. Na realidade, tal afirmação é uma falácia utilizada para encobrir a negligência de profissionais da educação que não se esforçam para investigar as condições e circunstâncias necessárias ao estímulo da capacidade intelectual e do pensamento independente nos alunos. Assim, a habilidade de pensar precisa ser desenvolvida por meio de estímulos adequados e contextos planejados pelo professor. Essa habilidade não é inata nem predeterminada (Ilyenkov, 2007).

A relação entre singularidade, particularidade e universalidade é fundamental na educação e será explicada nesta ordem. O ser humano possui, ou deveria possuir, sua singularidade, definida por sua identidade, caráter, moral e ética. A sociedade, como dimensão particular, é o espaço que oferece conteúdos capazes de formar o indivíduo em aspectos morais, éticos, políticos, religiosos, culturais e outros. Já o universal representa um ponto em que o indivíduo pode alcançar a compreensão de dimensões relativas a si mesmo, ao conhecimento sobre o mundo, e à lógica do pensamento. Essa relação entre singularidade (o indivíduo), particularidade (a sociedade) e universalidade (o mundo diverso) é compreendida e utilizada quando ocorre o movimento dialético entre essas dimensões, que também podem ser interpretadas como ontológicas, epistemológicas e lógicas (Oliveira, 2005).

A interação entre essas três dimensões deve ser dialética. A singularidade do indivíduo, as mediações sociais da particularidade e a humanidade representada pela universalidade destacam a complexidade da formação humana. Essa relação é dinâmica e diversa, pois é influenciada pelas interações sociais. Nenhuma pessoa "é" desde o nascimento, mas está em constante processo de "vir a ser", moldando-se por meio de aprendizados e transformações comportamentais. A essência humana não é inata ou biológica, mas um produto histórico e social. A humanidade de cada indivíduo é formada e objetivada ao longo da vida em coletividade, por meio de experiências, interações, apropriação de valores e práticas sociais. Dessa forma, a humanidade se constrói no processo de viver e interagir com o mundo social e cultural (Oliveira, 2005).

A universalidade é um elemento comum a toda a humanidade. Nesse contexto, manifesta-se e forma-se historicamente e socialmente por meio das atividades e do trabalho humano. Trabalho, neste caso, é entendido como a produção de conhecimento voltada para si e para a sociedade, e não como mera venda da força de trabalho ao capitalismo. Essa universalidade concretiza-se de forma distinta em cada singularidade humana. A relação entre indivíduo (singular) e gênero humano (universal) realiza-se por meio das interações sociais (particular). Por isso, para compreender integralmente uma pessoa, é necessário entender como ela se conecta às mediações sociais (particular) e como essas influências se refletem na universalidade. Assim, a humanidade já produziu diversas soluções genéricas capazes de resolver problemas coletivos. Entretanto, a estrutura social particular frequentemente impede o acesso de muitas pessoas a esses recursos, gerando desigualdades no aproveitamento das conquistas humanas (Oliveira, 2005).

O movimento da realidade objetiva pode ser analisado a partir do método materialista histórico-dialético marxista. Esse método parte do princípio de que a realidade objetiva da sociedade existe independentemente do pensamento humano, uma vez que o conhecimento é construído a partir da realidade social, alcançando um patamar considerado ideal. Esse patamar aproxima-se o máximo possível de sua essência objetiva. Assim, a relação dialética entre indivíduo (singular), sociedade (mediações sociais) e totalidade (universal) constitui elementos intrínsecos à apreensão da realidade objetiva. Qualquer abordagem lógica ou epistemológica que busque compreender a essência

da realidade deve considerar essa interpenetração dialética, a fim de revelar as conexões entre esses níveis e alcançar uma compreensão mais completa do real (Pesqualini; Martins, 2015).

A escola tem a obrigação de ensinar os alunos a pensar, e esse processo deve começar nos primeiros anos da educação formal. No desenvolvimento infantil, as funções psicológicas superiores, como resolver problemas, pensar e planejar, manifestam-se inicialmente de forma social e coletiva. Nesse período, essas funções emergem por meio das interações sociais da criança com outras pessoas, que organizam comportamentos colaborativamente. Posteriormente, essas funções tornam-se individuais, e as crianças desenvolvem internamente a capacidade de pensar e resolver problemas de maneira autônoma. Contudo, nesse estágio, as crianças podem enfrentar dificuldades para lidar com situações práticas, pois ainda não possuem plena consciência de conceitos. Por isso, é fundamental o apoio de outras pessoas nessa fase do desenvolvimento humano (Vigotsky, 1981).

Os "outros", compreendidos como adultos e indivíduos mais experientes, exercem um papel crucial como transmissores da cultura de forma ampla para crianças, adolescentes e jovens em desenvolvimento. Esses adultos carregam e compartilham os conteúdos culturais acumulados histórica e socialmente. Por meio dessas interações, os sujeitos em desenvolvimento podem se apropriar de conhecimentos, instrumentos, signos, significados e sentidos que compõem o patrimônio cultural de um contexto social, histórico e cultural específico (Beatón, 2003).

Todas as pessoas envolvidas no ambiente escolar, incluindo estagiários e monitores, têm responsabilidade no desenvolvimento dos alunos. Para que esse processo seja efetivo, ativo e consciente, é necessário que os problemas conceituais, metodológicos e instrumentais sejam adequadamente preparados e qualificados. As ações realizadas precisam fazer sentido para todos os colaboradores. O apoio psicológico da família e da escola, dentro da abordagem histórico-cultural, é fundamental. Esse suporte deve contribuir para que a prática educacional auxilie o educando na apropriação de recursos que promovam seu desenvolvimento pessoal (Beatón, 2003).

O ser humano diferencia-se dos animais pela sua capacidade única de viver e construir o mundo. Ao longo dos anos, o ser racional criou objetos, ideias, conhecimentos e até conceitos como o tempo e o relógio, que representam a objetivação da cultura. A racionalidade é, portanto, um instrumento essencial que transforma pensamento e ação em objetos concretos e compartilháveis, como artes, ferramentas e ciências. Dessa forma, as culturas precisam fazer sentido para que continuem existindo e para que as pessoas possam se apropriar dos conhecimentos acumulados (Duarte, 2004).

Educação e psicologia são fundamentais no desenvolvimento do aluno, mas a educação deve ser orientada por teorias pedagógicas. A educação escolar tem um propósito intencional e direto: auxiliar o discente a aprender e a se apropriar dos conhecimentos culturais, que representam formas avançadas de saber produzidas pela humanidade ao longo da história. Nesse sentido, a educação é um meio de transmitir o conhecimento objetivo de forma consciente e didaticamente estruturada (Duarte, 2004).

Existe uma conexão entre a maneira como as pessoas agem e pensam. A consciência pode ser compreendida como pensamento, enquanto a atividade reflete ações concretas. Desde o início das civilizações, a atividade humana sempre esteve objetivamente relacionada à coletividade, pois o ser humano age em sociedade, considerando o mundo e as pessoas ao seu redor. Um dos maiores desafios da educação formal é fazer com que os conteúdos escolares tenham significado para o aluno. Ele precisa perceber que o conteúdo aprendido é relevante para sua vida, incluindo seu cotidiano.

Quando as matérias não despertam interesse, os conteúdos perdem sentido, deixando de ter significado real. Essa situação prejudica a escola, o Estado e a família, pois o desinteresse pode comprometer o desenvolvimento da personalidade e o crescimento intelectual pleno (Duarte, 2004).

A forma como sentimos e pensamos (psiquismo humano) tem uma natureza essencialmente social. Isso transforma-se significativamente pelo uso de ferramentas culturais, como a linguagem e outros instrumentos criados pela sociedade. A pessoa mais experiente, capaz de ensinar (o outro), desempenha um papel crucial na introdução de ações que promovam o desenvolvimento de crianças e adolescentes, especialmente naquilo que estão preparados para aprender, chamado de área de desenvolvimento iminente. No desenvolvimento cultural, surgem funções psicológicas superiores, como a capacidade de raciocinar, planejar e resolver problemas. O indivíduo absorve e se apropria da cultura social, mas também é moldado por ela. Assim, o pleno desenvolvimento humano exige elementos como ensino, interação social e uso de instrumentos culturais (Martins; Rabatini, 2011).

O processo de humanização ocorre por meio da apropriação da cultura, entendida como uma dimensão universal. Essa apropriação permite que a pessoa controle seus impulsos (autodomínio), compreenda o mundo ao seu redor e manipule a natureza. Funções como a linguagem e outros símbolos sociais são essenciais nesse processo de mediação e transformação do comportamento humano (Martins; Rabatini, 2011).

A mudança comportamental do ser humano ocorre naturalmente como parte de seu desenvolvimento. Essa transformação não é uma resposta exclusiva ao ambiente social nem ao psíquico isoladamente. Para que ela aconteça, a experiência cultural precisa estar adequada ao tempo necessário para o pleno desenvolvimento psíquico de uma criança ou adolescente. Caso contrário, a experiência não fará sentido. Assim, pensamento e linguagem, que são funções psicológicas superiores, passam por um período de manifestação externa antes de serem internalizados. Isso ocorre porque tais funções são essencialmente sociais e precisam ser usadas em interações para que as crianças aprendam a utilizá-las. Curiosamente, ao serem analisados superficialmente, pensamento e linguagem parecem ser processos internos do indivíduo, mas sua origem está nas interações sociais e culturais (Vygotsky, 1995).

A educação enfrenta desafios ao investigar as melhores formas de promover o desenvolvimento cultural de crianças e adolescentes. Esse processo não ocorre de maneira linear nem previsível, pois não segue uma sequência fixa e uniforme. O comportamento cultural do indivíduo é extremamente complexo e se diferencia de modelos lógicos e padronizados de desenvolvimento humano, muitas vezes esperados pelos "outros". Não há uma fórmula universal para o desenvolvimento humano, como muitos desejariam. Dessa forma, o crescimento cultural e comportamental varia de criança para criança, demonstrando que não existe um único caminho predefinido (Vygotsky, 1995).

O desenvolvimento cultural da criança é dialético, resultado de um movimento de transformação contínuo entre ela e o espaço histórico e social em que está inserida. Esse espaço, por ser essencialmente novo para a criança, exige que ela se sinta pertencente de forma ativa. Para explicar esse processo, a ciência da educação desenvolveu a teoria do historicismo, que defende que as formas mais avançadas de pensamento e comportamento humano são moldadas pela história e pela cultura. Para atingir esse estágio, a criança precisa superar formas básicas de percepção, como a percepção visual imediata. Essa superação possibilita que ela alcance níveis mais abstratos de pensamento, como o uso de sinais matemáticos (números e operações aritméticas). Fica evidente que esse desenvolvimento exige tanto dedicação interna quanto mediações sociais e culturais promovidas pelos "outros" (Vygotsky, 1995).

No passado, psicólogos abordavam o desenvolvimento cultural da criança e a educação de maneira limitada e unilateral, focando nas capacidades "inatas". Esse enfoque buscava identificar o potencial e as possibilidades que poderiam ser exploradas para o desenvolvimento pleno da criança. As identificações objetivavam compreender as funções naturais da criança para que os professores pudessem trabalhar nelas nas diferentes áreas culturais. No entanto, tal visão é reducionista, pois ignora a complexidade das interações entre a criança, a sociedade e a cultura no processo educacional (Vygotsky, 1995).

O desenvolvimento da criança difere fundamentalmente do crescimento de qualquer outro organismo não humano. Ele não se confunde com o crescimento biológico ou a maturação física e orgânica. O desenvolvimento cultural da criança não se reduz a meros hábitos ou comportamentos mecânicos externos. Pelo contrário, esse processo envolve uma interação muito mais complexa, na qual elementos internos (da criança) e externos (da cultura) se integram para estabelecer uma conexão significativa entre a criança e o contexto cultural em que está inserida (Vygotsky, 1995).

O pleno desenvolvimento humano exige também a essência que o integra: a atividade. Esta reflete o relacionamento e a conexão da pessoa com a realidade em que está inserida. Assim, tudo o que as pessoas realizam possui uma relação direta ou indireta com alguma atividade concreta, ocorrendo na vida cotidiana e atribuindo sentido à sua existência no mundo objetivo. No entanto, é fundamental que o indivíduo sinta uma necessidade advinda de sua realidade social para se engajar em uma atividade. Essa necessidade não surge de forma isolada, mas é moldada pelas condições e pelos meios disponíveis para resolver o problema identificado. Não basta estar em atividade por estar; a ação precisa fazer sentido para quem a executa. A partir dessa necessidade, a pessoa age internamente para transformar sua realidade, eliminando a carência ou insatisfação percebida (Magalhães, 2019).

A atividade humana, no processo de desenvolvimento, desempenha duas funções essenciais: satisfazer as necessidades e promover o avanço do psiquismo. Quando o indivíduo consegue atender à necessidade, aprimora automaticamente sua compreensão do mundo, relacionando os níveis singular, particular e universal. O psiquismo possibilita a conexão entre o real e objetivo com o mental e subjetivo. Esse estágio mais elevado permite ao indivíduo ser mais criativo, pois ele passa a construir representações mentais da realidade social em que vive. Essa capacidade resulta de um sistema psicológico dotado de diversas funções que interagem e se complementam (Magalhães, 2019).

O psiquismo humano possui duas dimensões: a física (base orgânica) e a mental (responsável pela produção de imagens subjetivas da realidade social). Portanto, é simultaneamente biológico e psicológico. Não é possível compreender o início do desenvolvimento psíquico de forma isolada. É necessário considerar as reais condições de vida e o contexto social em que o indivíduo está inserido (Martins, 2013).

No decorrer do desenvolvimento do indivíduo, mudanças fisiológicas ocorrem em função das novas atividades que surgem, especialmente no ambiente escolar. Com isso, torna-se necessário organizar e estruturar as relações neurais que sustentam as funções psíquicas. Contudo, nem toda atividade é capaz de promover transformações; apenas aquelas específicas, adequadas a cada fase da vida, conseguem "guiar" o desenvolvimento pleno de novas estruturas psíquicas (Magalhães, 2019).

A teoria denominada "atividade-guia" (com foco no conteúdo e no professor como mediador) é a principal responsável pelas mudanças significativas no desenvolvimento do psiquismo e da personalidade do aluno. Essa atividade abre possibilidades para avanços futuros. Em determinado momento, essas atividades tornam-se um "papel-guia", deixando de ser ações isoladas. Elas ajudam o aluno a compreender o mundo e as relações sociais de forma mais integrada e significativa. Esse processo gera uma transformação que é considerada uma verdadeira "revolução",

pois amplia a percepção do aluno sobre a complexidade do mundo, contribuindo para o seu crescimento pessoal e social (Mesquita, 2011).

A teoria da "Zona de Desenvolvimento Proximal" (ZDP) explica o crescimento e o aprendizado infantil. Trata-se da distância entre o que uma pessoa consegue fazer sem ajuda e o que ela não é capaz de realizar sozinha, mas pode alcançar com mediações ou orientações de indivíduos mais experientes – os "outros". Para o desenvolvimento humano adequado, é fundamental compreender que a ZDP evita atividades excessivamente simples ou extremamente complexas. O exercício ideal deve gerar no indivíduo a necessidade de se engajar, ao perceber que o objetivo é desafiador, mas possível de ser alcançado (Vygotski, 1978).

Os educandos precisam aprender e refletir criticamente sobre a diferença entre dois conceitos frequentemente confundidos na sociedade: trabalho e emprego. A psicologia histórico-cultural, fundamentada no materialismo histórico-dialético, interpreta o trabalho como um elemento essencial e existencial do ser humano. Ele é a origem do complexo funcionamento da psique humana e tem o potencial de libertar a consciência, permitindo a formação de imagens subjetivas e interpretações mentais da realidade objetiva. Essa emancipação possibilita que o indivíduo se liberte do ciclo de exploração imposto pelo capitalismo, que tende a reduzir o trabalho a uma atividade de emprego exploratório (Martins, 2016).

As percepções e sensações são fundamentais para o início da formação do conhecimento e das representações subjetivas da realidade social. Por meio das experiências sensoriais, surge a palavra, que concretiza e generaliza objetos e ideias. A palavra permite ao indivíduo criar conceitos, teorias e outras formas mais complexas de pensamento. A partir dela, o ser humano desenvolve sua capacidade de abstração e alcança níveis mais elevados de compreensão (Martins, 2016).

A capacidade de pensar, no contexto do desenvolvimento humano, depende essencialmente dos aspectos sociais. Para alcançar o desenvolvimento ideal na educação formal, é necessário que o indivíduo se relacione com o objeto de estudo. Essa interação social favorece a compreensão e amplia o entendimento sobre os significados culturalmente atribuídos. Quanto maior o repertório teórico sobre diversos temas culturais, maior será a apropriação do conhecimento e a capacidade de criar representações imagéticas e criativas. Assim, o pensamento não é inato, mas um aprendizado histórico e social. Contudo, condições materiais inadequadas, como ausência de moradia digna, alimentação saudável e apoio familiar, podem limitar o desenvolvimento humano ideal. Nesses casos, a necessidade imediata do indivíduo é a sobrevivência, e não o aprendizado dos processos mais complexos (Martins, 2016).

No processo de desenvolvimento humano, o indivíduo encontra diversas atividades que o conectam ao mundo, surgindo a partir de necessidades ou carências. Essas atividades tornam-se objetivos para compreender o que ainda não foi assimilado. Por exemplo, uma criança que deseja entender as razões da homofobia na sociedade pode buscar respostas sob uma perspectiva educacional fundamentada no materialismo histórico-dialético. Essa busca pode promover transformações significativas em seu desenvolvimento, ao desconstruir preconceitos em relação a populações marginalizadas por não seguirem normas sociais tradicionais. Contudo, para que isso ocorra, é essencial a mediação de professores ou pessoas mais experientes na área. Essa mediação garante que a criança procure respostas em fontes confiáveis, permitindo transformações nas relações sociais ao compartilhar os resultados de sua aprendizagem (Martins, 2016).

A linguagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento humano. Por meio dela, o indivíduo pode realizar abstrações, como identificar objetos e pessoas, analisar características, condições e propriedades de situações ou atividades. Essas habilidades permitem a organização de ideias, conceitos e juízos de valor, possibilitando um raciocínio estruturado de forma sistemática. Dessa maneira, as relações entre objetos sociais, historicamente

construídos, e os acontecimentos imprevistos no mundo real podem ser compreendidas. A linguagem, portanto, constitui um instrumento essencial para o indivíduo pensar e analisar os objetos de maneira lógica e coerente (Martins, 2016).

O momento da “brincadeira” infantil também exige supervisão e mediação de pessoas mais experientes, pois é nesse contexto que a criança desenvolve operações lógicas, um processo altamente complexo nessa fase. Deixá-la sozinha com o argumento de que ela precisa aprender a ficar só é inadequado sob a perspectiva pedagógica, já que ela necessita de apoio psicológico. Assim, durante atividades lúdicas, é essencial que um responsável esteja presente para fornecer suporte, evitando o que pode ser interpretado como abandono cognitivo. Essas interações auxiliam a criança a enfrentar os desafios inerentes às brincadeiras, permitindo o suporte necessário dos “outros” – indivíduos mais experientes ou especialistas na área (Martins, 2016).

A relação ensino-escola-docente

O desenvolvimento humano do aluno no contexto escolar exige a mediação de um docente consciente da profissão que escolheu. Sentido e significado precisam estar presentes nessa escolha desde o início. O sentido refere-se à finalidade da atividade docente, socialmente determinada, enquanto o significado relaciona-se à postura do professor diante da responsabilidade de educar. O trabalho precisa, portanto, ter relevância pessoal para o professor, além de atender às necessidades materiais impostas pelo sistema capitalista. Caso contrário, o exercício profissional torna-se alienado, perdendo sua essência e caráter formativo. Sabe-se que o controle na sala de aula é limitado, com tentativas externas de padronização (como o excesso de materiais didáticos impostos pelo Estado), mas a autonomia didática do professor é um direito inalienável e constitucional no Brasil. O que ocorre na sala de aula depende, em grande parte, das condições subjetivas do docente, incluindo sua formação e engajamento, seja com sentido e significado ou na ausência deles (Basso, 1998).

A escola desempenha papel central no processo de apropriação do conhecimento formal. É nela que o docente atua como mediador essencial entre o conhecimento e o discente, ajudando-o a conectar-se com o mundo cultural. A interação entre professores e o conhecimento, com possibilidade de inter-relações, favorece o aprendizado e o desenvolvimento intelectual do aluno. A prática pedagógica funciona como um “sistema de referências”, promovendo compreensão e interação com a realidade social do educando e de outros indivíduos. Isso permite ao aluno alcançar níveis mais elevados de desenvolvimento intelectual. O professor precisa, assim, identificar o potencial de desenvolvimento do aluno, direcionando estímulos e conteúdos adequados que favoreçam a ampliação de suas capacidades cognitivas e a objetivação do aprendizado (Basso, 1998).

No sistema educacional, observa-se frequentemente o exercício de um trabalho alienado por parte dos educadores (Marx, 2004). Nessa condição, o professor atua não como um agente de desenvolvimento pessoal, mas como um trabalhador que busca apenas atender às suas necessidades básicas de sobrevivência. Essa postura desconecta o docente de suas capacidades criativas e de sua responsabilidade pedagógica. A alienação prejudica o processo educacional e compromete tanto o desenvolvimento humano dos professores quanto o dos alunos, reduzindo a qualidade do ensino. Nesse contexto, o ato de ensinar torna-se uma mera obrigação funcional, afastando-se de seu propósito essencial de promover o aprendizado por meio de trocas significativas entre docente e discente (Basso, 1998).

O docente deve analisar as necessidades de cada aluno para oferecer conhecimentos adequados, que vão além do que este já sabe. Não é eficaz basear a prática pedagógica no nível de desenvolvimento atual do discente, pois este já domina tais conteúdos. Um ensino que promova o progresso deve trabalhar com a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Essa abordagem identifica o nível de conhecimento que o aluno pode alcançar sozinho e aquele que ele só consegue atingir com a ajuda de um mediador mais experiente. Nesse processo, o aluno se sente desafiado e

motivado a adquirir novos conhecimentos, avançando em seu desenvolvimento cognitivo. O professor, por sua vez, deve oferecer direcionamentos claros e metodológicos que conduzam o aluno a alcançar os objetivos propostos (Duarte, 1996).

A adaptação biológica do ser humano difere da apropriação cultural e histórica. A apropriação cultural envolve a assimilação e reprodução de elementos historicamente constituídos, que transformam capacidades cognitivas, culturais e sociais. A adaptação biológica, por outro lado, refere-se a mudanças comportamentais e físicas do organismo, ocorrendo naturalmente ao longo do tempo ou como resposta a estímulos instintivos. Uma educação verdadeiramente emancipadora deve integrar conteúdos interdisciplinares, promovendo a apropriação de conhecimentos e habilidades que resultam da história e da cultura humana. É necessário olhar para o passado e, ao mesmo tempo, capacitar os alunos para refletirem sobre o futuro e promoverem seu autodesenvolvimento (Duarte, 1996).

A atividade que o indivíduo desenvolve na sociedade é essencial para sua formação cultural e para a transformação do mundo ao seu redor. Essa atividade influencia e é influenciada pela comunidade em que vive. A sociedade pode moldar comportamentos, hábitos e culturas, mas o indivíduo não é um agente passivo nesse processo. Ele também transforma sua realidade e contribui para mudanças significativas na cidade e entre as pessoas. Assim, o ser humano é, ao mesmo tempo, produto e produtor da sociedade, participando ativamente de uma dinâmica de interação e transformação social e pessoal (Shuare, 2016).

O ser humano só se constitui como "humano" por meio de suas relações com os semelhantes em sociedade. A humanidade se define pela capacidade, pelo pensamento, pelo comportamento e pelas habilidades. Essas características são reconhecidas nas interações sociais e culturais, e não de forma isolada. São desenvolvidas em sociedade por meio de linguagens, artes, ciências e instituições, criadas coletivamente pelos seres humanos para promover transformações e o desenvolvimento pleno. Assim, a humanidade se manifesta nas pessoas porque vivem em coletividade, e a escola, junto com o docente, precisa ensinar a partir dessa perspectiva (Leontiev, 1978).

A criança, ao nascer em sua "nova" geração, já precisa assimilar características de gerações anteriores. Isso inclui conhecimento, tecnologia, instituições e valores sociais e culturais, todos frutos de processos históricos. A apropriação desses elementos culturais é essencial para a continuidade do progresso histórico, garantindo que as conquistas culturais se mantenham e avancem ao longo do tempo. O educador desempenha papel crucial nesse processo, ensinando as novas gerações sobre os avanços históricos e culturais, conectando o passado ao futuro e contribuindo para o progresso cultural (Leontiev, 1978).

As atividades humanas diferem substancialmente das ações de outros animais não racionais. O ser humano, utilizando a racionalidade, pratica atividades que beneficiam não apenas a si mesmo, mas também sua cultura e outras pessoas. Contudo, muitos docentes realizam suas funções de forma alienada, vendo o trabalho apenas como uma necessidade para sobrevivência. Nessa condição, o trabalho docente perde seu caráter transformador e se torna mecânico, desumanizado e desconectado de seu propósito pedagógico. No entendimento marxista, o trabalho deveria ser uma ação que sustenta a humanidade do coletivo. Porém, dificuldades como formação inadequada e remuneração precária fazem com que essa atividade vital seja frequentemente desvalorizada no ambiente escolar (Duarte, 2013).

A atividade docente é essencial para a reprodução e continuidade da sociedade e de sua cultura histórica. Para os seres humanos, a continuidade cultural vai além da questão biológica e física. É claro que o nascimento de novas gerações é necessário, mas isso, por si só, não mantém a essência humana. É fundamental que as características culturais, sociais e históricas sejam preservadas, pois são elas que definem a humanidade. Assim, para proteger o gênero humano, é indispensável que as

crianças aprendam a reproduzir, transmitir e se apropriar dos conhecimentos e criações históricas acumulados ao longo do tempo (Duarte, 2013).

A formação completa de uma pessoa só é possível por meio de um sistema educativo que adote procedimentos pedagógicos e didáticos adequados. Isso não se limita ao desenvolvimento biológico, mas envolve a interação histórico-social em que o indivíduo está inserido. Quanto maior a diversidade de pessoas e culturas, mais ampla será a formação educacional do aluno, pois ele terá acesso a valores, práticas e experiências acumuladas ao longo da história da diversidade cultural. Essa formação permite que o aluno se posicione dentro desse contexto histórico, contribuindo com ações, ideias e produções que ampliem o conhecimento coletivo. Assim, a formação depende da relação entre a apropriação dos saberes já existentes e sua objetivação, conferindo significado à experiência educativa (Duarte, 2013).

A apropriação da linguagem é essencial para o pleno desenvolvimento mental do aluno. Por meio dela, ele comprehende conceitos e significados acumulados pela cultura humana ao longo da história. O sistema educacional deve se reorganizar para oferecer a todos os alunos, incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem ou deficiências, a oportunidade de se apropriar da linguagem e de seus significados. Isso permitirá que superem desafios e transformem seu desenvolvimento cognitivo por meio da linguagem (Leontiev, 1978).

Uma metodologia educacional adequada proporciona ensino de qualidade, inclusive para alunos com atrasos cognitivos. O Estado deve investir em infraestrutura e capital humano qualificado nas escolas, tanto objetivamente, com remuneração justa, quanto subjetivamente, com formação que supere ideais capitalistas que precarizam o ensino. O docente, que atua antes, durante e depois da sala de aula, desempenha papel essencial no desenvolvimento dos alunos. Para isso, deve receber remuneração compatível, que permita alimentação adequada, aquisição de materiais didáticos e participação em congressos, entre outros. O desenvolvimento humano dos estudantes depende diretamente das intervenções do professor (Vygotsky, 2006).

A avaliação da inteligência humana, amplamente utilizada no campo educacional, não reflete adequadamente o desenvolvimento intelectual, devido à complexidade do cognitivo. Testes tradicionais oferecem uma análise superficial e limitada. É fundamental considerar fatores externos e sociais, além de práticas pedagógicas ativas baseadas na psicologia histórico-cultural. Essa abordagem comprehende que o intelecto humano se forma no contexto social, e os espaços em que o aluno convive moldam seu comportamento e influenciam sua interação com a sociedade (Vygotsky, 2006).

A atividade pedagógica planejada pelo docente deve ser orientada para que o aluno alcance níveis superiores de cognição e abstração. A linguagem desempenha papel crucial nesse processo, permitindo a internalização de experiências sociais e culturais. O aprendizado de conceitos ocorre quando o aluno relaciona ações externas da sociedade com operações mentais internas. Por exemplo, ao ouvir a palavra "banana", o estudante a associa a memórias sensoriais, como cheiro e textura, devido às vivências anteriores. Esse processo de abstração é essencial para o desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, 2006).

A apropriação de conhecimentos científicos na educação formal é vital para o desenvolvimento do aluno. Entretanto, o sistema educacional deve considerar a complexidade dos contextos sociais e culturais de cada estudante. Muitos enfrentam dificuldades de aprendizado devido a fatores como pobreza, falta de alimentação adequada e ausência de um ambiente propício aos estudos. A prática pedagógica deve atentar para essas realidades, promovendo intervenções educativas efetivas e proporcionais. Ao atender às necessidades básicas dos alunos, o professor consegue trabalhar operações cognitivas que possibilitam o aprendizado esperado e a assimilação do conhecimento formal (Vygotsky, 2006).

A leitura, o cálculo e a escrita são ações mentais que exigem prática, pois não ocorrem de forma espontânea. Essas habilidades são fruto de gerações anteriores, que criaram métodos para alcançar determinados resultados. A escola e o docente têm papel fundamental nesse processo de apropriação, especialmente no ensino de conhecimentos complexos. A mediação pedagógica deve ser intencional e rigorosamente guiada, assegurando o desenvolvimento intelectual adequado dos alunos. Assim, o docente atua como facilitador do aprendizado, garantindo a assimilação dos conteúdos de forma eficaz (Vygotsky, 2006).

A existência humana não é natural ou automática; é construída pelo indivíduo em interação com seus pares mais experientes. Desde o nascimento, a pessoa precisa assimilar os aspectos culturais, sociais, morais e éticos da sociedade onde está inserida. Esse processo de humanização é alcançado por meio do trabalho coletivo e da educação, que permitem a formação pessoal e coletiva. Portanto, a origem do ser humano está intrinsecamente ligada à educação, que possibilita o desenvolvimento desde os primeiros momentos da vida (Saviani, 2016).

A ideia de mediação é central na pedagogia histórico-crítica, pois considera a educação uma ponte para a prática social. O início e o objetivo da prática educacional estão ligados às relações sociais. Embora docentes e discentes pertençam à mesma sociedade, suas vivências e visões são diferentes. Essas distinções enriquecem o diálogo pedagógico, promovendo a compreensão de perspectivas diversas sobre a mesma realidade. Essa interação é essencial para construir uma prática educacional significativa e alinhada às necessidades sociais (Saviani, 2016).

Considerações finais

Este estudo teve como propósito compreender como a educação escolar contribui para o desenvolvimento pleno do ser humano, considerando a perspectiva histórico-cultural. O foco esteve, sobretudo, na função do professor como mediador no processo de aprendizado de conhecimentos culturais, históricos e sociais. Além disso, buscou-se refletir sobre os desafios enfrentados pelos docentes, como a precarização de seu trabalho e os impactos negativos que isso gera no ambiente educativo.

Ao longo da pesquisa, foi possível alcançar os objetivos traçados, abordando o desenvolvimento humano em toda a sua complexidade. A análise destacou como a escola, enquanto espaço de aprendizado formal, tem uma função essencial que vai além da simples memorização. Ela deve ser um espaço que estimule a autonomia intelectual e o pensamento crítico. No entanto, observou-se que essas possibilidades frequentemente se perdem diante das difíceis condições de trabalho enfrentadas pelos docentes, tanto em aspectos materiais quanto emocionais, o que acaba limitando a qualidade da prática pedagógica.

O estudo mostrou que o pleno desenvolvimento humano depende de uma educação que conecte as dimensões históricas e sociais à prática pedagógica, utilizando métodos ativos e significativos. A pesquisa revelou que a precarização do trabalho dos professores não apenas prejudica suas condições de atuação, mas também dificulta a emancipação dos alunos, impactando o progresso de toda a sociedade.

Entre os limites encontrados, destaca-se o caráter teórico da investigação, sem a inclusão de dados empíricos que pudessem validar as hipóteses em contextos educacionais concretos. Também ficou evidente a necessidade de mais informações quantitativas e qualitativas sobre a precarização do trabalho docente, que poderiam enriquecer os resultados obtidos.

Para o futuro, recomenda-se a realização de estudos empíricos que explorem como as teorias apresentadas podem ser aplicadas na prática. Investigar o impacto de abordagens pedagógicas dialéticas no aprendizado e desenvolvimento dos estudantes é essencial. Além disso, seria valioso analisar de forma mais detalhada a eficácia de políticas públicas voltadas para a valorização dos professores e a melhoria de suas condições de trabalho, adotando como base a perspectiva histórico-dialética.

Por fim, sugere-se que novos estudos aprofundem a relação entre o desenvolvimento humano e uma educação verdadeiramente emancipadora. É importante considerar as particularidades culturais e sociais de cada contexto, buscando soluções que ajudem a superar os desafios enfrentados pela educação formal e pelos profissionais que nela atuam. Assim, será possível contribuir para uma sociedade mais justa e consciente do potencial transformador da educação.

Referências

BASSO, I. S. **Significado e sentido do trabalho docente**. Caderno CEDES, v. 19, n. 44, Campinas, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 maio 2013.

BEATÓN, G. A. **El papel de los "otros" y sus características en el proceso de potenciación del desarrollo humano**. Horizontes Educacionales, Universidad del Bío Bío, Chillán, Chile, n. 8, 2003. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3994272>. Acesso em: 25 maio 2014.

DUARTE, N. **A dialética entre objetivação e apropriação**. In: _____. A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-critica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. **A escola de Vigotski e a educação escolar**: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. Psicologia USP, São Paulo, v. 7, n. 1/2, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34531/37269>. Acesso em: 30 ago. 2015.

DUARTE, N. **Formação do indivíduo, consciência e alienação**: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. Caderno CEDES, Campinas, v. 24, n. 62, abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20091.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2013.

ILYENKOV, E. V. **Nossas escolas devem ensinar a pensar**. Journal of Russian and East European Psychology, Philadelphia, v. 45, n. 4, 2007.

LEONTIEV, A. N. **As necessidades e os motivos da atividade**. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). Antologia: ensino desenvolvimental. Livro 1. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica Didática. Série Ensino Desenvolvimental, v. 4). Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

LEONTIEV, A. N. **O homem e a cultura**. In: _____. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Novos Horizontes, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Os princípios do desenvolvimento psíquico na criança e o problema dos deficientes mentais**. In: _____. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Novos Horizontes, 1978.

MAGALHÃES, G. M. **Atividade-guia e neoformações psíquicas**: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o ensino desenvolvimentista na Educação Infantil. Crítica Educativa, v. 4, n. 2, 2019. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/354>. Acesso em: 21 ago. 2023.

MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. **A concepção de cultura em Vigotski**: contribuições para a educação escolar. Psicologia Política, v. 11, n. 22, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v11n22/v11n22a11.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. **Desenvolvimento do pensamento e educação escolar**: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. Fórum Linguístico, v. 13, n. 4, p. 1572-1586, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n4p1572>. Acesso em: 24 ago. 2022.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2013.

OLIVEIRA, B. A. **A dialética do singular-particular-universal.** In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R. da; MARTINS, S. T. F. Método histórico-social na psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8563102/mod_resource/content/1/Manuscritos%20econômico-filosóficos%20\(Karl%20Marx\)%20\(Z-Library\).pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8563102/mod_resource/content/1/Manuscritos%20econômico-filosóficos%20(Karl%20Marx)%20(Z-Library).pdf). Acesso em: 28 nov. 2024.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, v. 27, n. 2, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v27n2/1807-0310-psoc-27-02-00362.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2020.

SAVIANI, D. **O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural.** In: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural:** questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

SHUARE, M. **As fontes filosóficas da Psicologia Soviética.** In: _____. A psicologia soviética: meu olhar. Trad. Laura Marisa Carnielo Calejon. São Paulo: Terracota Editora, 2016.

VYGOTSKI, Lev. **Interação entre aprendizado e desenvolvimento.** In: GAUVIN, M.; COLE, M. (Eds.). *Readings on the development of children (Leituras sobre o desenvolvimento da criança)*. Nova York: Scientific American Books, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Obras completas.** Fundamento de defectología. Havana, Cuba: Pueblo y Educación, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas.** Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamiento y lenguaje.** Havana, Cuba: Pueblo y Educación, 1981.

Enviado em 30/04/2025
Avaliado em 15/06/2025

A MONITORIA NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFPI/CAFS: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA ARTE E EDUCAÇÃO

Paulo Ricardo de Sousa Batista²²
Jonas Gonçalves Almeida²³
Ellery Henrique Barros da Silva²⁴

Resumo

O presente trabalho busca descrever a minha vivência como monitor da disciplina de Arte e Educação durante a minha graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) no período de maio a agosto de 2023. Com isso, a metodologia utilizada foi a do tipo qualitativa e quanto aos objetivos de pesquisa, classificada como descritiva. Nesse sentido, os resultados mostraram que os discentes procuravam o auxílio do monitor com maior frequência durante as avaliações ou quando necessitava de alguma informação recorrente a trabalhos. A partir disso, a experiência como monitor foi de fundamental importância, pois foi possível obter um panorama real de como se desenvolve uma carreira docente no ensino superior.

Palavras-chave: Monitoria. Formação. Docência.

Abstract

This paper aims to describe my experience as a teaching assistant in the Art and Education course during my undergraduate studies in the Licentiate Degree in Pedagogy at the Federal University of Piauí (UFPI) from May to August 2023. The methodology used was qualitative, and regarding the research objectives, it was classified as descriptive. The results indicated that students sought the assistant's support more frequently during assessments or when they needed recurring information for assignments. Thus, the experience as a teaching assistant was of fundamental importance, as it provided a real perspective on how an academic teaching career develops in higher education.

Keywords: Teaching Assistance. Training. Teaching.

Introdução

Os conhecimentos, os saberes, as manifestações culturais são características que são constituídas em nosso meio social. Sendo assim, a universidade é caracterizada como um espaço para estas interações, aprendizagens e mediação do conhecimento. Por isso, o contato no Ensino Superior traz muitos desafios e também diversas perspectivas acerca da profissão escolhida. Nesse caso, surgem diversos projetos dentro do contexto universitário e assim, a monitoria é constituída como uma oportunidade de crescimento profissional.

A monitoria é denominada como um método de ensino e aprendizagem, bem como um dos exercícios que mais aproximam o estudante universitário da docência. Desse modo, o art. 84 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDB (Lei nº 9.394/96) assegura que “os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos” (Brasil, 1996, Art. 84).

²² Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. Membro do NUPPEGE - Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Políticas e Gestão da Educação.

²³ Licenciado em Geografia pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Professor de Geografia na cidade de Campos Sales – CE.

²⁴ Doutor em Psicologia (UFPA). Licenciado em Pedagogia (UFPI). Professor da Universidade Regional do Cariri – URCA no campus Bárbara de Alencar, Campos Sales – CE.

Nesse caso, trata-se de uma determinação legal que rege a educação e está implícita nos três pilares da universidade: ensino, pesquisa e extensão. A monitoria, portanto, oferece ao estudante a oportunidade de desenvolver habilidades e competências relacionadas à docência, ampliando seus conhecimentos específicos e contribuindo para a aprendizagem dos monitorados (Matoso, 2014).

A prática de monitoria não é algo totalmente nova, pois havia uma concepção de que o professor era o único responsável pela educação do educando, porém, mesmo diante destas constatações, existiam resquícios na história da educação brasileira que existiam monitores. Eles trabalhavam diretamente com os professores, sendo meros reprodutores dos materiais desenvolvidos pelos docentes.

A literatura aponta que, entre os séculos XVI e XVII, as universidades sofreram influência do ensino jesuítico, o que transformou suas estratégias e organização pedagógica. Nesse contexto, os estudantes de destaque auxiliavam aqueles com maior dificuldade, prática conhecida como decúria. Considerada o primeiro marco da monitoria institucional, essa abordagem demonstra que a monitoria está historicamente ligada ao desenvolvimento do ensino ao longo do tempo (Frison; Moraes, 2010).

Dessa forma, como estratégia de ensino e aprendizagem, a monitoria contribui para a construção da identidade profissional do acadêmico em formação. Trata-se de uma atividade optativa, na qual o estudante escolhe participar, acompanhando o desenvolvimento de outros alunos em horários alternativos às atividades regulares do curso. De acordo com Silveira e Sales (2016, p. 134) “o aluno monitor é um agente a mais com quem os estudantes podem tirar suas dúvidas e com isso melhorar o seu aprendizado”. Ou seja, o aluno terá o monitor como um mediador do conhecimento, podendo retirar suas inquietações que ficaram em momentos das suas rotinas de estudos.

Trazendo as ideias de Guedes (1998), além de melhorar o desempenho dos estudantes, a monitoria permite que o monitor desperte o interesse pela carreira docente, possibilitando a construção de uma carreira e ampliando o vínculo institucional com a universidade. Com isso, podem surgir oportunidades que façam com que o aluno cresça academicamente e a consolide profissionalmente.

Nessa perspectiva, a atividade de monitoria permite que o aluno tenha um estudo mais aprofundado em algumas áreas do conhecimento e desenvolva novos estudos e pesquisas, ampliando ainda mais suas experiências, gerando assim, novos saberes. Por isso, o estudante monitor ao acompanhar didaticamente outro estudante durante as disciplinas, poderá fornecer subsídios formativos que contribuam para o crescimento pessoal e profissional de ambos inseridos nesse processo pedagógico (Ferreira et al, 2008; Vicenzi, et al., 2017).

Para a execução de uma monitoria adequada, o monitor necessita organizar um plano de disciplina que contribua com a aprendizagem dos outros estudantes que o procuram com dificuldades. Vale ressaltar que a organização da proposta de trabalho será supervisionada pelo professor da disciplina monitorada, para que o aluno monitor conheça mais acerca da disciplina escolhida, ampliando suas experiências e contribuindo na sua formação e na docência (Assis, et al., 2006; Vicenzi, et al., 2017).

Segundo a Resolução nº 076/15 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX) da Universidade Federal do Piauí, “a Monitoria é uma atividade de ensino aprendizagem, que contribui para a formação do aluno, e tem por finalidade despertar o interesse pela carreira docente integrada as atividades de ensino dos cursos de graduação” (CEPEX, 2015, art. 1º). Assim, a monitoria pode ser entendida como um processo sistêmico e formal que oferece ao discente a oportunidade de atuar em sua área, permitindo-lhe vivenciar a prática docente e desenvolver sua percepção sobre o fazer pedagógico.

Nesse contexto, a monitoria se destaca como um espaço de aprofundamento do ensino e de antecipação do aprendizado futuro. Com isso, Nóvoa (2014, p. 144) “traz a interação dessa discussão através de um pressuposto “educar é preparar o presente para agir no futuro”, ou seja, demonstra um devido preparo, em consonância com as nuances de formação, inculcadas em saberes que são acumulados pela monitoria”. Com isso, pode-se evidenciar a necessidade da permanência do programa de monitoria nas instituições de ensino, ao dizer a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº. 9.394/1996 - do artigo 84 vai dizer que: “os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.” (Brasil, 1996).

Com base nisso, o artigo estabelece a monitoria como uma ferramenta essencial de ensino e pesquisa no ensino superior. Mais do que uma atividade complementar, ela se consolida como um pilar de aprendizagem mútua e desenvolvimento integral, beneficiando tanto os discentes quanto as instituições de ensino.

Nessa perspectiva, Carvalho et al. (2012) destacam a monitoria como um ambiente favorável à construção de vínculos entre os alunos. O monitor, por ter vivenciado experiências semelhantes, torna-se uma referência, apto a orientar e auxiliar seus pares em aspectos específicos das atividades práticas. Destarte, essa visão horizontal acerca do ensino na monitoria como um processo essencial, que ao longo do percurso formativo vai se formulando e reformulando nos questionamentos advindos da prática da aprendizagem, ao mesmo tempo em que se pensa no aspecto instituído na formação de identidade do monitor.

Segundo Santos (2007), é destacado que a formação de um plano de trabalho para a disciplina é um dos objetivos da monitoria, com o intuito de facilitar o processo de aprendizagem dos alunos. Essa construção está alicerçada em duas vertentes: a primeira ligada as experiências do monitor, visando perceber as dificuldades e os desafios que enfrenta durante a execução de suas atribuições e como passa a lidar com todos elas, em segunda instância, a observação do monitor que eleva o seu conhecimento, de modo que possa entender os processos que estão à sua volta.

No contexto da monitoria, os alunos podem se sentir mais confortáveis para esclarecer dúvidas sobre a disciplina com o monitor, em vez de recorrer diretamente ao professor. Essa proximidade favorece a interação e o compartilhamento de conhecimentos, tornando o monitor um facilitador do aprendizado. Dessa forma, a monitoria promove um ambiente de troca mútua, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico de todos os envolvidos (Fernandes et al., 2020; Landim; Silva; Matos, 2023).

Nesse contexto, a construção do conhecimento junto ao monitor auxilia o professor a abordar os conteúdos de forma mais acessível e adaptada, priorizando os temas que os alunos consideram mais desafiadores. Pimenta (2002, p. 14) afirma que a monitoria “[...] configura-se como uma prática pedagógica que visa à aprendizagem significativa dos alunos, através da interação entre pares, sob a orientação de um monitor, que, por ter passado pela mesma experiência de aprendizagem, pode oferecer um suporte diferenciado”. Dessa maneira, a monitoria se torna um suporte essencial, promovendo uma visão abrangente do aprendizado e fortalecendo a relação entre monitor, discente e futuro docente, integrando seus papéis no processo educativo.

Em suma, o monitor desempenha um papel fundamental no processo formativo em sala de aula. Sua atuação vai além da orientação, permitindo-lhe colaborar ativamente com o professor e aprender com ele na construção do conhecimento. Além disso, a monitoria proporciona uma experiência valiosa de reflexão e aprimoramento contínuo, permitindo ao monitor ajustar suas práticas a partir de erros e acertos, fortalecendo sua formação profissional. Nesse contexto, o monitor também assume o papel de educador, contribuindo para uma aprendizagem significativa e

integrando-se de forma essencial a esse processo. Com isso, **Moreira (2011, p. 32)** define a aprendizagem significativa como:

A passagem da aprendizagem mecânica para a aprendizagem significativa não é natural, ou automática; é uma ilusão pensar que o aluno pode Inicialmente aprender de forma mecânica, pois, ao final do processo, a aprendizagem acabará sendo significativa; isto pode ocorrer, mas depende da existência de subsunções adequados, da predisposição do aluno para aprender, de materiais potencialmente significativos e da mediação do professor; na prática, tais condições muitas vezes não são satisfeitas e o que predomina é a aprendizagem mecânica (p.32).

Nesse contexto, as práticas de monitoria desempenham um papel essencial tanto no aprendizado quanto no ensino, tornando ambos significativos. Ao longo desse processo, que envolve orientação, observação e regência, o monitor reflete sobre seu papel e seu desenvolvimento, considerando metodologias e técnicas de ensino adquiridas por meio da prática docente.

Dessa forma, as metodologias ativas são constantemente adaptadas e aprimoradas durante a monitoria, permitindo que o monitor não apenas aprenda, mas também ressignifique conhecimentos e desconstrua práticas anteriores. Esse processo contribui para sua emancipação e formação de identidade, promovendo o desenvolvimento de diversas competências pedagógicas. Assim, a monitoria estimula a evolução das práticas de ensino, demonstrando o potencial do monitor na execução de suas atribuições (Lopes da Silva, 2013).

Como foi expresso, as habilidades são desenvolvidas ao longo da monitoria, e essas práticas têm um impacto significativo na construção da identidade do monitor. Além de contextualizar a disciplina com a realidade, o monitor também se torna capaz de questionar e discutir com os outros discentes, enriquecendo o aprendizado com diferentes saberes que contribuem para sua formação.

Nesse sentido, Santos e Lins (2007) destacam a complexidade do ensino superior, evidenciando que a aprendizagem nesse nível exige tempo e esforço devido à sua relação direta com a formação profissional. Nesse contexto, a monitoria desempenha um papel duplo: primeiro, como ferramenta didático-pedagógica, permitindo ao monitor uma experiência inicial com a docência; segundo, como um espaço de troca de reflexões e esclarecimento de dúvidas, o que fortalece o processo de construção do conhecimento. Dessa forma, a monitoria não beneficia apenas o monitor, mas também os alunos, ao criar um ambiente colaborativo de aprendizado.

Assim, a monitoria ressignifica o papel de professor e aluno em sala de aula, revelando uma conexão estreita entre educador e educando. Nesse processo de aprendizagem, ambos têm a oportunidade de construir um espaço de singularidades e múltiplas opiniões, colaborando para a construção do conhecimento. O monitor, nesse contexto, não apenas participa da execução e disseminação do ensino, mas também desempenha um papel crucial na mediação do processo educativo.

A partir dessas constatações, este estudo possui como objetivo relatar a minha experiência na monitoria da disciplina de Arte e Educação, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), junto ao Curso de Pedagogia do *Campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS* no município de Floriano/PI no período de maio a agosto de 2023, exercendo atividades de monitoria semanalmente com carga horária de 12 (doze) horas, durante 4 (quatro) meses. Nesse sentido, a relevância social deste trabalho é poder desenvolver o interesse pela monitoria como formação do acadêmico, bem como, estimular o interesse pela docência, além de trazer os benefícios que ela oportuniza para o crescimento profissional logo após a fase de conclusão do curso.

Método

A metodologia utilizada foi a do tipo qualitativa e quanto aos objetivos de pesquisa é classificada como descritiva. Assim, pretende descrever os fatos de acordo como eles realmente são, sem interferir nem julgar com os aspectos sociais encontrados (Kauark, 2010).

Além disso, foi realizado um estudo do tipo bibliográfico pesquisado em diversas fontes como Scielo, Pepsic, Lilacs e Google Acadêmico, como também em livros, revistas e monografias. Nesse sentido, “feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” (Fonseca, 2002, p. 32).

As finalidades do artigo com relato de experiência são: viver, vivenciar, experienciar, compartilhar, materializar, recordar, rememorar, preservar e relatar uma experiência em si, quer seja única ou múltipla. Ao se relatar, oportuniza-se reviver situações concretas e significativas, fundamentada na tríade: sentir-pensar-agir, com objetivos teóricos-metodológicos e científicos, incorporando a ação, a reflexão, a sensação, a experimentação, a descrição e a publicação (Santana, 2022).

Resultados e discussões

Durante a minha vivência enquanto monitor desenvolvi algumas atividades como: *planejamento, pesquisa e estudo do conteúdo da disciplina; acompanhamento na produção de material; exercício de monitoria interna/externa e acompanhamento da avaliação*. Esses momentos me possibilitaram conhecer como se organizar enquanto discente numa profissão que requer um aparato teórico para realizar suas funções e trazer bons resultados. Inicialmente fui para a turma com o professor, após as apresentações combinamos os horários para as supervisões e sobre as atividades propostas na disciplina de Arte e Educação. Não obtive muito contato com os alunos no início, mas aos poucos foram sendo estabelecidos vínculos durante o período de monitoria.

Quanto ao “*planejamento, pesquisa e estudo do conteúdo da disciplina*” e “*acompanhamento na produção de material*”, as 12 (doze) horas semanais eram divididas em: 2 (duas) horas de planejamento com o professor, 4 (quatro) horas de acompanhamento durante as aulas e 6 (seis) horas de disponibilidade no turno contrário para a orientação dos alunos.

As experiências compartilhadas com o professor sobre seu planejamento e o conteúdo da disciplina me fizeram refletir sobre as diversas possibilidades de planejamento. Elas me ajudaram a entender a importância de considerar os aspectos necessários para a avaliação, de adotar uma postura adequada em contextos de apresentação, de desenvolver um olhar crítico sobre como avaliar e escolher os instrumentos mais apropriados para esse processo. Esse aprendizado foi fundamental para o meu aprimoramento como futuro docente e no meu crescimento profissional. Segundo Natário e Santos (2010) sobre os benefícios da monitoria:

A monitoria traz benefícios tanto ao monitor quanto ao monitorado. Em relação à teoria sócio-histórica, pode-se destacar a atuação do monitor na zona de desenvolvimento proximal do monitorado em relação ao professor na zona de desenvolvimento proximal do monitor. Ambos - Monitor e monitorado – Buscam apoio no conhecimento ou na habilidade por meio, da interação social e cognitiva, estabelecendo parcerias com indivíduos/Sujeitos mais experientes em relação a uma tarefa cujo nível de dificuldade se situe dentro da zona de desenvolvimento proximal (p. 357).

Sobre o “*acompanhamento na produção de material*”, consegui observar como organizar um material a ser trabalhado durante o período letivo e as atividades que seriam postas em prática a cada encontro. Nessa perspectiva, auxiliava os discentes durante planejamentos e execuções de atividades e trabalhos proposto pelo docente da disciplina, bem como pesquisava recursos e materiais de apoio para possíveis projetos que fossem desenvolvidos através de seminários, pesquisas de campo, entre outras propostas de ensino.

Assim, no que consiste no processo de ensino-aprendizagem, o diálogo e as relações construídas permitem que todos possam ensinar e aprender simultaneamente, pois os saberes partem de uma construção coletiva e mediada de conhecimentos. Além disso, a relação professor e aluno, permite que o monitor melhore academicamente ao auxiliar o docente na elaboração e resolução das atividades teóricas e práticas a serem executadas (Andrade; Rodrigues; Nogueira; Souza, 2018).

Perante o exposto, a monitoria se mostra em um acampo constituído de saberes do fazer pedagógico em que, nas suas atribuições ações em sala de aula, aprende e ensina juntamente com o seu orientador que, também nesse processo, estimula a aprendizagem, e traz novos resquícios de saberes significativos.

Nesse contexto, é a partir da monitoria é que se pode refletir numa formação de qualidade, onde na atuação seja capaz de compreender as metodologias utilizadas tanto nas atividades discursivas e escritas em sala de aula, como na resolução mútua, desse modo, entendendo também como se dá a relação do professor e aluno, bem como nas perspectivas de autonomia, inclusão e equidade na aula, ou seja, passando por um processo de diversidade. Nisso, esses aspectos perpassam a essencialidade dos saberes do pedagogo, para que assim, possa contribuir para si e para os que estão à sua volta nas práticas de monitoria.

Em uma perspectiva vygotskiana, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDPs) permite que através de um ambiente colaborativo entre professores e alunos, os acadêmicos se tornem protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, reconstruindo e ressignificando os conhecimentos adquiridos na disciplina (Vygotsky, 2001; Júnior, 2017).

Com relação ao “*exercício da monitoria interna/externa e acompanhamento da avaliação*”, no início, achavam-me estranho e eu também me sentia como intruso, mas com o passar dos dias o gelo passou a ser rompido e consequentemente, os alunos já se sentiam mais à vontade em me procurar para tirar dúvidas. Vale ressaltar que as dúvidas eram tiradas mais próximas às avaliações, também quando tinham trabalhos e atividades.

Nesse sentido, o desenvolvimento de boas relações entre monitor e estudante é essencial no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o estudante depositará no monitor um voto de confiança e sentirá-se mais à vontade de tirar dúvidas com outro discente ao invés do docente da disciplina. Tal situação pode ser representada muitas vezes em virtude de muitos professores ainda exercerem uma postura verticalizada ao estudante, por isso, o monitor se configura como um interlocutor entre o docente e os discentes (Andrade; Rodrigues; Nogueira; Souza, 2018).

Os momentos de contribuição da monitoria visam que o aluno possa expandir sua aprendizagem no que diz respeito as práticas docentes, uma vez voltado a prática de algumas atividades realizadas durante o período de monitoria. Assim, o aluno que apresenta rendimento escolar geral comprovadamente satisfatório, o gosto pela carreira docente e pela pesquisa; e assegurar cooperação do corpo discente ao corpo docente, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (Santos; Lins, 2007, p. 60).

Considerações finais

Através dessa experiência como monitor pude notar que as aprendizagens são enriquecedoras, pois é possível obter uma visão a partir do outro lado. Uma vez que “nós” enquanto, alunos passamos muitas vezes a julgar nossos professores, exatamente por não entenderem e não saberem o quanto é difícil planejar e organizar uma aula que deverá ser passada com a melhor didática possível.

Com as experiências vividas na monitoria nos tornamos mais críticos, com as incertezas e dúvidas relacionado ao acolhimento da turma, a busca por ajuda durante as reuniões, faz com que é possível que os discentes possam acreditar que esse processo de aprender na prática com a teoria favorece nosso aprendizado. E que os momentos reflexivos oferecem que o aluno enquanto um sujeito crítico busque em determinadas ações de professores que não se planejam de forma que contribua para uma boa formação. Garantindo assim, uma educação de qualidade com a participação de todos.

Com isso, reconhecer a importância da monitoria para a formação do discente em processo de formação profissional é de fundamental importância, pois permite que o educando descubra que caminho pretende seguir, a partir de sua formação acadêmica. Assim, sugiro que novos estudos sejam desenvolvidos para que a monitoria ganhe uma visibilidade maior dentro e fora da universidade. Portanto, fazer com que os monitores/docentes, possam lutar por uma educação de qualidade e emancipatória na nossa sociedade.

Referências

ANDRADE, E. G. R., RODRIGUES, I. L. A., NOGUEIRA, L. M. V., SOUZA, D. F. Contribution of academic tutoring for the teaching-learning process in Nursing undergraduate studies. **Rev Bras Enferm** [Internet]. v. 71, n. 4, p. 1596-603, 2018.

ASSIS, F. et al. Programa de monitoria acadêmica: percepções de monitores orientadores. **Revista Enfermagem (UERJ)**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 391-397, 2006.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 13 jun 2017.

BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura**. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, Isaiane da Silva et al. **Monitoria em semiologia e semiotécnica para a Enfermagem: um relato de experiência**. Revista de Enfermagem da Universidade Federal De Santa Maria, Santa Maria – RS. V. 2, n. 2, p.18-30. 2012. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reufsm/article/view/3212>. Acesso em: 01 fevereiro 2024

FERREIRA, T. et al. Formação de monitores do museu de ciências dá dica: preparo além da prática. In: **ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA**, 9., 2008, Curitiba. Disponível em: Acesso em: 02 fevereiro 2024.

FERNANDES, D. C. A. et al. Contribuições da monitoria acadêmica na formação do aluno-monitor do curso de Enfermagem: relato de experiência. **Debates em Educação**. v. 12, n. 27, 2020.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRISON, L. M. B.; MORAES, M. A. C. As práticas de monitoria como possibilidades dos processos de autorregulação das aprendizagens discentes. **Poiesis Pedagógica**, v.8, n.2, pp.144-158, ago/dez. 2010.

GUEDES, Maria Luiza. **Monitoria: uma questão curricular e pedagógica**. Série Acadêmica, Campinas: Puccamp, v. 9, p. 3-30, 1998.

JÚNIOR, F, R, C. Atividades de monitoria: uma possibilidade para o desenvolvimento da sala de aula. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 681-694, jul./set., 2017.

KAUARK, Fabiana. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. – Itabuna: Via Litterarum, 2010.

MATOSO, Leonardo Magela Lopes. A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor: um relato de experiência. **Catussaba Revista Científica da Escola de Saúde**. Ano 3, nº 2, abr./set. 2014.

SANTANA, Marttem Costa de. Como elaborar um artigo com relato de experiência? Um relato metodológico de um pesquisador-extensionista. In: ASENSI, Felipe (org.). **Pensando a produção acadêmica**. Deerfield Beach, Florida: Pembroke Collins, 2022.

LANDIM, Gabriela Segura; SILVA, Vinícius Gutierrez de Paula; DE MATOS, Tatiane Amorim. **CONTRIBUIÇÃO DA MONITORIA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA** .

EDUCERE - Revista da Educação da UNIPAR, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 714–720, 2023. DOI: 10.25110/educere.v23i2.2023-012. Disponível em: <https://www.revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/10350>. Acesso em: 14 mar. 2025.

LOPES DA SILVA, A. A auto-regulação da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 10, n. 19, 2013. ISSN 1413-0963.

MOREIRA, M. A. **Física de Partículas: uma abordagem conceitual e epistemológica**. Editora Livraria da Física. São Paulo, 2011.

NATÁRIO, Elisete Gomes; SANTOS, Acácia A aparecida Angel dos. Programa de monitores para o ensino superior. **Estudos de Psicologia**. Campinas/SP, v. 27, n. 3, p. 355-364, jul./set.2010.

NÓVOA, António. **A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus**. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs). O método (auto)biográfico e a formação; tradução Maria Nôvoa. – 2. ed. – Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2014.

PIMENTA, S. G. **O saber do professor e a formação docente**. São Paulo: Cortez, 2002

RESOLUÇÃO CEPEX Nº 076/2015. **Regulamenta o Programa de Monitoria para os cursos de graduação da UFPI**. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, Teresina, 10 de junho de 2015. Disponível em: <<http://www.leg.ufpi.br/subsiteFiles/df/arquivos/files/Resolucao%20076-15%20monitoria.pdf>>. Acesso em 04 de fevereiro de 2024.

SANTOS, M. M. S. **A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e Trajetórias**. Natal: Editora da UFRN, 2007

SANTOS, Mirza Medeiros dos. LINS, Nostradamus de Medeiros Lins (Org.). **A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias**. Natal, RN: EDUFRN, Editora da UFRN, 2007.

SILVEIRA, Eduardo; SALES, Fernanda de. A importância do Programa de Monitoria no ensino de Biblioteconomia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). **InCID: R. Ci. Inf. e Doc.**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 1, p. 131-149, mar./ago. 2016.

VICENZI, C. B. et al. A monitoria e seu papel no desenvolvimento da formação acadêmica. **Rev. Ciênc. Ext.** v.12, n.3, p.88-94, 2016.

YGOTSKY, Lev Semynovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Enviado em 30/04/2025

Avaliado em 15/06/2025

O PAPEL DO PROFESSOR NOS ANOS INICIAIS: FORMAÇÃO DO EDUCADOR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Rafaélia Pavéglio Gomes²⁵

Resumo

Os anos iniciais da educação básica são essenciais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Para exercer essa função de forma eficaz, o educador deve estar em constante formação, atualizando-se em competências pedagógicas, técnicas e socioemocionais. Este artigo, utilizando uma metodologia qualitativa baseada em referencial bibliográfico, analisa a importância da formação contínua dos professores, destacando como ela é essencial para atender às necessidades cognitivas e emocionais das crianças. A pesquisa evidencia que a formação contínua é essencial para promover um aprendizado significativo e inclusivo, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos nos primeiros anos da escolarização.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Formação; Professor.

Abstract

The early years of basic education are essential for children's cognitive, emotional, and social development. To perform this role effectively, educators must be constantly trained, updating their pedagogical, technical, and socioemotional skills. This article, using a qualitative methodology based on bibliographic references, analyzes the importance of ongoing teacher training, highlighting how it is essential to meet children's cognitive and emotional needs. The research shows that ongoing training is essential to promote meaningful and inclusive learning, contributing to the integral development of students in the early years of schooling.

Keywords: Development; Training; Teacher.

Introdução

Os anos iniciais da educação básica, que compreendem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, são períodos essenciais na trajetória de desenvolvimento das crianças. É nesse momento que se constroem as bases para a aprendizagem cognitiva, o desenvolvimento emocional e a formação social dos indivíduos. A qualidade dessa experiência educativa é profundamente influenciada pelo papel desempenhado pelo professor, que, além de ser responsável por transmitir conhecimentos acadêmicos, atua como facilitador da aprendizagem e como mediador das interações afetivas e sociais.

Para que a aprendizagem seja verdadeiramente significativa para a criança, é fundamental que ela não aconteça de forma isolada dentro da escola, mas que seja acompanhada e reforçada também no contexto familiar. O papel da família vai além de simplesmente apoiar as tarefas escolares; ela deve ser parceira ativa no processo educacional, criando um ambiente que favoreça o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. A interação constante entre a família e a escola permite que as necessidades e avanços dos alunos sejam compreendidos de forma mais ampla e que estratégias pedagógicas possam ser ajustadas de acordo com o contexto e a realidade de cada criança.

A colaboração entre os profissionais da instituição educadora e a família é essencial para garantir que a aprendizagem seja contínua e que a criança se sinta segura e apoiada em ambos os ambientes. Quando escola e família trabalham juntas, há uma sinergia que potencializa o aprendizado, pois ambos os contextos – escolar e familiar – podem reforçar as mensagens e experiências

²⁵ Mestrado em Desenvolvimento e Políticas Públicas UFFS Campus Cerro Largo – PPGDPP.

vivenciadas pela criança. Por exemplo, enquanto a escola oferece estímulos educacionais, a família pode contribuir com práticas que favoreçam a autonomia, o desenvolvimento emocional e o fortalecimento dos vínculos afetivos, aspectos que também são essenciais para o processo de aprendizagem.

Portanto, tanto a escola quanto a família têm um papel fundamental e complementar nesse processo de formação. A escola oferece o conhecimento formal, a estrutura pedagógica e o acompanhamento profissional, enquanto a família proporciona um ambiente seguro, afetivo e motivador, onde as crianças podem experimentar e aplicar o que aprendem. Juntas, essas duas esferas formam um sistema de apoio que favorece o desenvolvimento integral da criança, criando as condições necessárias para que ela se sinta valorizada, compreendida e motivada a aprender de maneira significativa.

Neste sentido, a competência do educador nos primeiros anos de escolarização vai além do domínio do conteúdo curricular, exigindo uma formação que aborde tanto as habilidades pedagógicas e técnicas quanto as socioemocionais. Para garantir que o professor esteja apto a atender às necessidades cognitivas e emocionais das crianças, é fundamental que haja uma formação contínua, capaz de proporcionar o aprimoramento constante dessas competências. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da formação contínua dos professores nos anos iniciais, destacando como essa prática contribui para a promoção de um ambiente de aprendizado mais inclusivo, significativo e que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos.

Utilizando uma abordagem qualitativa, com base em referencial bibliográfico, a pesquisa busca compreender os desafios e as necessidades de uma educação que se adapta às realidades e particularidades das crianças, promovendo uma aprendizagem que respeite e atenda às suas especificidades.

O Papel do Professor nos Anos Iniciais

Nos primeiros anos de escolarização, as crianças vivenciam um processo de transição importante: do aprendizado familiar e informal para o ambiente escolar, estruturado e formal. O professor é o principal responsável por proporcionar um ambiente de aprendizado que seja acolhedor, estimulante e que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos.

Para Paulo Freire (1996, s.p.)

Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.

Nesse contexto, o papel do educador não se resume ao ensino de conteúdos acadêmicos. Ele envolve facilitar o aprendizado: O professor precisa criar estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem ativa, permitindo que as crianças construam o conhecimento de forma significativa e contextualizada.

Facilitar o aprendizado vai além de simplesmente transmitir informações; o professor deve ser um facilitador que proporciona um ambiente onde as crianças se sintam motivadas e engajadas no processo de aprendizagem. Para isso, é essencial que o educador crie e utilize estratégias pedagógicas que promovam a **aprendizagem ativa**, ou seja, abordagens que incentivem as crianças a serem protagonistas de seu próprio aprendizado, em vez de apenas receptores passivos de informações. A aprendizagem ativa estimula a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico das crianças, tornando o aprendizado mais significativo e duradouro.

Uma das formas de facilitar esse aprendizado é por meio de **atividades práticas e experienciais**, que conectam o conteúdo curricular ao cotidiano da criança. Ao relacionar os novos conhecimentos com situações reais ou próximas da realidade do aluno, o professor ajuda a tornar o aprendizado mais **contextualizado** e relevante. Isso permite que as crianças compreendam o propósito do que estão aprendendo e como aquilo se aplica ao seu mundo, o que aumenta a motivação e o engajamento.

Além disso, ao promover a **aprendizagem colaborativa**, em que as crianças trabalham em grupos, o professor cria oportunidades para que elas compartilhem ideias, resolvam problemas juntas e aprendam com as experiências dos colegas. Esse tipo de interação favorece o desenvolvimento de habilidades sociais, como a comunicação, o respeito às diferenças, a empatia e a capacidade de trabalhar em equipe, competências essenciais para o sucesso acadêmico e para a vida.

O uso de **metodologias diversificadas**, como o **ensino baseado em projetos**, as **dinâmicas de grupo**, as **pesquisas em campo**, e até o uso de **tecnologias educacionais**, são recursos que permitem ao professor explorar diferentes formas de aprendizagem, adaptando-se ao estilo e ritmo de cada aluno. Tais estratégias contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas, como a resolução de problemas, a tomada de decisões e a reflexão crítica.

Ao adotar essas abordagens, o professor não só facilita o aprendizado de forma mais eficaz, mas também cria um ambiente de aprendizagem onde as crianças se tornam ativas no processo de construção do conhecimento. Dessa forma, o aprendizado se torna mais **engajador, relevante e profundo**, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças e preparando-as para enfrentar os desafios do futuro de maneira criativa e autônoma.

Apoiar o desenvolvimento emocional: As crianças estão em uma fase de formação emocional intensa, e o professor precisa ser capaz de perceber e atender às suas necessidades afetivas, criando um ambiente seguro e empático.

Apoiar o desenvolvimento emocional das crianças nos anos iniciais da educação básica é uma das tarefas mais significativas do professor, pois esse é um período de formação emocional intensa, no qual as crianças estão aprendendo a lidar com suas emoções, a entender seus sentimentos e a interagir com os outros de maneira mais profunda e complexa. O desenvolvimento emocional na infância é essencial não apenas para o bem-estar imediato da criança, mas também para sua capacidade de aprender e se relacionar de forma saudável ao longo de sua vida. Nesse contexto, o papel do professor vai muito além do simples ato de ensinar conteúdos acadêmicos, sendo igualmente fundamental na criação de um ambiente seguro e acolhedor, que favoreça o crescimento emocional e social das crianças.

Para apoiar efetivamente o desenvolvimento emocional, o professor precisa ser capaz de **perceber as necessidades afetivas** dos alunos, o que requer sensibilidade e empatia. Cada criança possui uma história de vida única, com diferentes vivências e formas de reagir a situações de estresse, alegria, frustração ou medo. Dessa forma, o educador precisa estar atento às **expressões emocionais** das crianças e entender que, muitas vezes, comportamentos como agressividade, timidez ou tristeza podem ser indicativos de sentimentos mais profundos que precisam ser abordados com cuidado.

Criar um ambiente **seguro e empático** é essencial para que as crianças se sintam à vontade para expressar suas emoções, sem medo de julgamento ou punição. O professor deve ser um modelo de comportamento emocional positivo, demonstrando como lidar com sentimentos de maneira saudável, por meio de **ações de autocontrole, resolução de conflitos e comunicação aberta**. Quando as crianças observam essas atitudes no educador, elas aprendem a internalizar essas práticas e a utilizá-las em suas próprias interações.

Além disso, o educador pode incorporar atividades que favoreçam o desenvolvimento emocional no cotidiano da sala de aula, como **dinâmicas de grupo, e momentos de conversa e escuta ativa**, nos quais as crianças possam compartilhar seus sentimentos e aprender a ouvir e compreender os outros. Essas práticas promovem a **inteligência emocional**, ajudando as crianças a desenvolverem a capacidade de **identificar e expressar suas emoções** de maneira adequada, e também a **empatia** em relação aos sentimentos dos outros.

Em situações de conflito ou crise emocional, é essencial que o professor saiba como intervir de forma acolhedora e construtiva, ajudando as crianças a **lidar com frustrações e a resolver problemas emocionais**. O educador deve ser capaz de orientar as crianças na busca por soluções pacíficas, promovendo o **respeito mútuo e o autocuidado emocional**. Criar um ambiente onde as crianças se sintam **aceitas, validadas e compreendidas** é crucial para que elas se sintam seguras para explorar suas emoções de maneira saudável e construtiva.

Portanto, o apoio ao desenvolvimento emocional nas primeiras fases da educação é indispensável para a formação de indivíduos equilibrados e capazes de lidar com os desafios emocionais da vida. O professor, ao criar um ambiente empático e seguro, contribui não só para o bem-estar emocional das crianças, mas também para seu sucesso acadêmico e social, pois as emoções desempenham um papel central na aprendizagem e no comportamento das crianças.

A Importância da Formação Contínua do Professor

A formação do professor para os anos iniciais da educação básica deve ser abrangente e contínua, uma vez que as demandas educacionais e as características das crianças estão em constante transformação. Nesse estágio do desenvolvimento infantil, as necessidades dos alunos são diversas e exigem uma abordagem pedagógica que se adapte às suas particularidades, ritmos e estilos de aprendizagem. A formação inicial, embora fundamental, não é suficiente por si só para garantir que o educador esteja completamente preparado para enfrentar as dinâmicas da sala de aula. O processo educacional é dinâmico, e as metodologias de ensino, as políticas educacionais e os conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil estão sempre evoluindo. Portanto, a formação contínua é essencial para garantir que o educador se mantenha atualizado e apto a responder a esses desafios de maneira eficaz.

Uma formação contínua de qualidade envolve a atualização dos educadores sobre novas abordagens pedagógicas, estratégias inovadoras de ensino e as tecnologias educacionais que têm transformado o modo como o conhecimento é transmitido e absorvido. Em um cenário de constante evolução, os professores precisam estar familiarizados com métodos e ferramentas que promovam a aprendizagem ativa, o uso de tecnologias interativas e o ensino personalizado, levando em conta as necessidades individuais de cada aluno. O avanço das tecnologias digitais, por exemplo, tem alterado significativamente a maneira como as crianças interagem com o aprendizado, e o professor precisa estar capacitado para integrar essas novas ferramentas de forma eficaz no processo pedagógico.

Além disso, os professores dos anos iniciais enfrentam uma crescente diversidade de alunos em suas turmas, o que torna ainda mais urgente uma formação que leve em consideração a inclusão educacional e a diversidade cultural, linguística e social. A formação contínua deve permitir que os

educadores desenvolvam competências para lidar com a diversidade de necessidades em suas salas de aula, como o atendimento a alunos com deficiências, transtornos de aprendizagem ou dificuldades emocionais. Isso exige o domínio de técnicas e metodologias de ensino inclusivas, que permitam a adaptação dos conteúdos e das estratégias pedagógicas para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender de maneira plena e equitativa.

Outro aspecto relevante da formação contínua é a reflexão pedagógica que ela promove. A prática reflexiva é um instrumento poderoso para que o educador compreenda as dinâmicas de sua própria sala de aula, identifique seus pontos fortes e suas dificuldades, e busque constantemente maneiras de aprimorar seu trabalho. A formação contínua proporciona espaços para que o professor se envolva em discussões sobre novas pesquisas educacionais, se atualize em relação aos avanços na psicologia do desenvolvimento infantil e tenha acesso a novas teorias e práticas pedagógicas que enriqueçam sua atuação no cotidiano escolar.

Por fim, a formação contínua não deve se restringir apenas a cursos formais, mas também envolver a troca de experiências entre os próprios educadores, por meio de grupos de estudo, comunidades de prática e redes colaborativas. O aprendizado coletivo entre colegas de profissão é uma excelente oportunidade para enriquecer o repertório pedagógico e melhorar as práticas docentes, promovendo uma educação mais eficaz, inovadora e que responda às necessidades reais dos alunos.

Em resumo, a formação contínua do professor nos anos iniciais da educação básica é crucial para que ele esteja sempre pronto para adaptar-se às mudanças no contexto educacional, às necessidades emergentes das crianças e aos novos conhecimentos e práticas pedagógicas. Esse processo não apenas aprimora as competências técnicas e pedagógicas do educador, mas também contribui para a criação de um ambiente de aprendizado mais inclusivo, inovador e alinhado às demandas do mundo contemporâneo.

Competências Pedagógicas e Didáticas

O professor dos anos iniciais deve possuir um vasto repertório de práticas pedagógicas que atendam às diferentes formas de aprendizagem e às necessidades específicas de seus alunos. Para isso, a formação contínua é necessária para que o educador desenvolva estratégias diferenciadas de ensino: A formação contínua permite ao professor conhecer e aplicar diferentes metodologias de ensino que considerem a diversidade de estilos de aprendizagem presentes na sala de aula. Isso inclui, por exemplo, abordagens baseadas em projetos, ensino por meio de jogos e atividades lúdicas, e o uso de tecnologias educacionais.

Também é importante atender às necessidades individuais dos alunos: Durante os anos iniciais, as crianças estão em diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo. A formação contínua capacita os professores a identificar essas diferenças e adaptar suas estratégias pedagógicas para garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades e ritmos de aprendizagem, tenham oportunidades iguais de aprendizado.

Além das competências cognitivas, os anos iniciais são marcados pela formação das bases do desenvolvimento socioemocional. A criança aprende a lidar com suas emoções, a interagir com seus colegas e a construir suas identidades sociais. Para apoiar esse processo, o professor precisa ser capaz de reconhecer e gerenciar as emoções: A formação contínua ajuda o educador a entender como as emoções afetam o aprendizado e a como lidar com situações de conflito e frustração na sala de aula. Promover a educação socioemocional: Os professores devem ser capacitados para incorporar práticas que desenvolvam competências socioemocionais nos alunos, como a empatia, a autorregulação emocional e a resolução de conflitos. Tais habilidades são essenciais para o bem-estar das crianças e para o sucesso acadêmico a longo prazo.

A formação contínua também é importante para que os professores estejam preparados para atender à diversidade presente nas turmas de anos iniciais. Isso inclui a inclusão de alunos com deficiências, dificuldades de aprendizagem e diferentes origens culturais. Para lidar com essas diferenças, o professor deve desenvolver práticas inclusivas: A formação contínua capacita os educadores a aplicar metodologias e recursos que atendam às necessidades específicas de cada aluno, seja ele com deficiência física ou intelectual, ou com dificuldades de aprendizagem como dislexia e TDAH. Criar um ambiente multicultural e inclusivo: A formação em temas relacionados à diversidade cultural e étnica ajuda o professor a valorizar e respeitar as diferenças entre os alunos, criando um ambiente mais inclusivo e acolhedor.

Além da formação contínua, o professor deve ser capaz de colocar em prática as estratégias pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral dos alunos. Algumas práticas eficazes incluem:

- **Ensino lúdico:** O uso de jogos e atividades criativas estimula o aprendizado nas crianças pequenas, permitindo que elas aprendam de forma divertida e engajante. A brincadeira tem um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e social, por isso o professor deve incluir atividades lúdicas de forma sistemática em seu planejamento.
- **Aprendizagem significativa:** O professor deve organizar atividades que façam sentido para os alunos, relacionando os conteúdos escolares com a realidade e os interesses deles. Isso torna o aprendizado mais relevante e motivador.
- **Feedback constante:** O feedback é essencial para o desenvolvimento da criança. Um professor bem formado sabe como oferecer feedback construtivo, que ajude a criança a reconhecer seus avanços e a melhorar em suas dificuldades.

Entretanto, a ideia de ensino lúdico, aprendizagem significativa e desenvolvimento integral dos alunos é um tema comum em autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Paulo Freire, entre outros, que defendem abordagens centradas no aluno e na construção ativa do conhecimento.

Conclusão

Em conclusão, o papel do professor nos anos iniciais da educação é de extrema importância, pois ele não se limita apenas à transmissão de conteúdo, mas abrange uma série de responsabilidades que influenciam diretamente o desenvolvimento integral da criança. O educador é, simultaneamente, um facilitador do aprendizado, um apoio emocional e um mediador das relações sociais, atuando como peça-chave na formação dos indivíduos em uma fase crítica de seu desenvolvimento. Nesse contexto, a formação contínua do professor se torna essencial, pois garante que o educador esteja preparado para lidar com a diversidade das necessidades cognitivas e emocionais dos alunos, além de possibilitar a adaptação a novas metodologias pedagógicas e práticas inclusivas.

A educação nos anos iniciais exige que o professor tenha um repertório diversificado de estratégias e ferramentas, tanto no âmbito pedagógico quanto no socioemocional. A constante atualização em novas abordagens de ensino, bem como o domínio de técnicas de acolhimento e apoio emocional, são fundamentais para garantir que as crianças se desenvolvam de maneira plena e equilibrada. Isso não só contribui para o sucesso acadêmico das crianças, mas também para a construção de um ambiente de aprendizado mais empático, inclusivo e motivador, que favorece o bem-estar e a autoestima dos alunos.

Investir na formação contínua dos professores significa, portanto, investir no futuro das crianças e na qualidade da educação. Educadores bem formados são capazes de criar ambientes de aprendizagem mais ricos, criativos e estimulantes, que atendem às necessidades emocionais e cognitivas dos alunos de maneira holística. Ao fortalecer as competências dos professores,

contribuímos para um sistema educacional mais eficiente e capaz de preparar as futuras gerações para os desafios do mundo contemporâneo, onde habilidades cognitivas e socioemocionais caminham lado a lado para o desenvolvimento completo dos indivíduos.

Assim, a formação contínua é um pilar essencial para o sucesso da educação nos anos iniciais, pois permite que os professores se tornem agentes transformadores capazes de impactar positivamente a vida de seus alunos e, por consequência, a sociedade como um todo.

Referência bibliográfica

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. (1996). **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança.** 1973. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** 1976. Rio de Janeiro: Zahar.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** 1984. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A mente na sociedade:** O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 1998. São Paulo: Martins Fontes.

Enviado em 30/04/2025

Avaliado em 15/06/2025

JOGOS E APRENDIZADO: O IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rosangela Melo Rocha²⁶
Poliana Andressa Costa Melonio²⁷
Leomar Campelo Costa²⁸
Valter Dos Santos Mendonça Neto²⁹
Iris Maria Ribeiro Rocha³⁰

Resumo

Este artigo de natureza qualitativa e tipo bibliográfica tem como objetivo geral analisar a importância dos jogos como ferramenta pedagógica no desenvolvimento da dimensão afetiva e na aprendizagem das crianças. Especificamente, busca-se compreender o papel dos jogos no desenvolvimento socioemocional, investigar sua influência na construção de vínculos e interações sociais, identificar suas contribuições para o aprendizado de conceitos pedagógicos e explorar estratégias para sua aplicação eficaz na prática pedagógica. Neste sentido, recorremos a autores como Vygotsky (1984), entre outros para consolidar a compreensão dos jogos no processo de ensino e aprendizagem das crianças. A pesquisa apresentou que os jogos são, portanto, ferramentas indispensáveis no desenvolvimento integral das crianças. Ao promoverem o engajamento afetivo, a cooperação e a empatia, os jogos não só contribuem para o aprendizado cognitivo, mas também preparam os pequenos para enfrentar os desafios da vida social com inteligência emocional e maturidade.

Palavras-chave: Jogos; educação infantil; aprendizagem; desenvolvimento infantil.

Abstract

This qualitative, bibliographical article aims to analyze the importance of games as a pedagogical tool in the development of the affective dimension and in children's learning. Specifically, it seeks to understand the role of games in socio-emotional development, investigate their influence on the construction of bonds and social interactions, identify their contributions to the learning of pedagogical concepts, and explore strategies for their effective application in pedagogical practice. In this sense, we used authors such as Vygotsky (1984), among others, to consolidate the understanding of games in the teaching and learning process of children. The research showed that games are, therefore, indispensable tools in the integral development of children. By promoting affective engagement, cooperation, and empathy, games not only contribute to cognitive learning, but also prepare children to face the challenges of social life with emotional intelligence and maturity.

Keywords: Games; early childhood education; learning; child development.

Introdução

A Educação Infantil representa a fase inicial do processo educativo e desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, os jogos surgem como uma ferramenta pedagógica fundamental, proporcionando experiências que estimulam não apenas a aprendizagem de conceitos, mas também o desenvolvimento socioemocional, motor e cognitivo. O ato de brincar é uma atividade inerente à infância e, quando utilizado intencionalmente no ambiente

²⁶Especialista em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA

²⁷Doutoranda em Ensino pela Universidade Estadual do Maranhão

²⁸Doutorando em Ensino pela Universidade Estadual do Maranhão

²⁹Doutorando em Ensino pela Universidade Estadual do Maranhão

³⁰Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Maranhão- PPGE/UEMA. Professora do Doutorado Rede Nordeste de Ensino- RENOEN/UEMA

escolar, pode contribuir significativamente para o aprendizado e a construção de vínculos afetivos entre as crianças e os educadores.

Os jogos desempenham um papel fundamental no desenvolvimento infantil, sendo reconhecidos por diversos teóricos como uma ferramenta essencial para a aprendizagem e a construção das funções psicológicas superiores. Entre os principais estudiosos dessa área, destacam-se Lev Vigotski e Alexei Leontiev, representantes da Psicologia Histórico-Cultural, que ressaltam a importância dos jogos no processo de ensino-aprendizagem, enfatizando sua relação com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança.

Para Vigotski (1984), o jogo é uma atividade essencial na infância, pois permite à criança ultrapassar as limitações impostas pela realidade imediata e desenvolver a imaginação, a criatividade e a linguagem. Segundo ele, o jogo simbólico (faz de conta) possibilita à criança atuar além do seu nível de desenvolvimento atual, criando uma "zona de desenvolvimento proximal" (ZDP), ou seja, um espaço em que ela pode realizar atividades com o auxílio de um adulto ou de um colega mais experiente, promovendo avanços no aprendizado.

Além disso, Vigotski argumenta que o jogo contribui para a internalização de normas sociais, pois, ao brincar, a criança aprende a seguir regras, controlar impulsos e compreender diferentes papéis sociais, o que é essencial para sua socialização.

Diante dessa perspectiva, torna-se essencial investigar a relação entre os jogos e o desenvolvimento infantil, especialmente no que se refere à dimensão afetiva e à aprendizagem. Dessa forma, este estudo busca responder à seguinte questão de pesquisa: como os jogos influenciam o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e motor das crianças na Educação Infantil?

Para alcançar esse objetivo, pretende-se analisar a importância dos jogos como ferramenta pedagógica no desenvolvimento da dimensão afetiva e na aprendizagem das crianças. Especificamente, busca-se compreender o papel dos jogos no desenvolvimento socioemocional, investigar sua influência na construção de vínculos e interações sociais, identificar suas contribuições para o aprendizado de conceitos pedagógicos e explorar estratégias para sua aplicação eficaz na prática pedagógica.

Ao refletir sobre essa temática, espera-se evidenciar como os jogos podem potencializar o desenvolvimento infantil, fortalecendo a conexão entre o aprendizado e o bem-estar emocional das crianças na Educação Infantil.

caminhos metodológicos

A pesquisa será de natureza qualitativa, por permitir uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos investigados, sendo estes elucidados a partir da perspectiva dos participantes da pesquisa, sem a necessidade de quantificação dos dados, análises estatísticas ou relações de causa e efeito. Em função dos objetivos propostos, trata-se de uma pesquisa do tipo descritiva e, quanto aos procedimentos de coleta de dados, será realizada por meio de levantamento.

Mynayo (2015) comprehende os fenômenos das ciências sociais a partir da lógica dialética, rompendo com a perspectiva cartesiana e quantitativa, e inaugurando uma nova abordagem analítica qualitativa dos fenômenos, capaz de revelar subjetividades, intencionalidades e os não-ditos que permeiam o objeto de estudo. Como destaca Martins (2013, p. 5), "essa transposição do quantitativo para o qualitativo é progressiva, ascendente, e supera, por meio das contradições, o simples em direção ao complexo".

Dessa forma, a produção dos dados será realizada por meio da pesquisa bibliográfica, conforme orientações de Minayo (2015). Essa modalidade de pesquisa permite um aprofundamento conceitual e histórico, abrangendo, neste levantamento, as concepções de criança e infância, bem como as políticas públicas voltadas à Educação Infantil em âmbito nacional. A principal finalidade da pesquisa bibliográfica é, segundo Oliveira (2008, p. 69), “levar o pesquisador(a) a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo”.

O lugar dos jogos no desenvolvimento infantil

O jogo desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, contribuindo para o aprimoramento das habilidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças. Diversos estudos apontam que, ao brincar, a criança desenvolve sua criatividade, explora diferentes realidades e constrói significados sobre o mundo ao seu redor.

Piaget (1964), destaca que o jogo é essencial para o desenvolvimento das estruturas cognitivas, uma vez que permite à criança assimilar e acomodar novas informações por meio da interação com o ambiente. Ele classifica os jogos infantis em diferentes estágios, como o jogo de exercício, o jogo simbólico e o jogo de regras, sendo cada um deles responsável por desempenhar um papel crucial na construção do pensamento infantil.

Além disso, Vygotsky (1984) ressalta que o jogo favorece a aprendizagem ao criar uma zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança consegue realizar atividades que ainda não dominaria sem o apoio de um adulto ou de um colega mais experiente. Dessa forma, os jogos estimulam a resolução de problemas, o pensamento crítico e a interação social, favorecendo o desenvolvimento da linguagem e da capacidade de expressar emoções. O lúdico também está diretamente relacionado à aprendizagem, tornando-a mais significativa e prazerosa para a criança.

Para Piaget (1964), os jogos classificam-se de acordo com as etapas do desenvolvimento humano, conforme o excerto a seguir:

O jogo é simples assimilação funcional ou reprodutora. O fenômeno do "pré-exercício" de que, quis fazer a característica de todo o jogo só se explica pelo processo biológico segundo o qual todo o órgão se desenvolve funcionando; de fato, assim como, para crescer, um órgão tem necessidade de alimento, o qual é por ele solicitado na medida do seu "exercício, também cada atividade mental, desde as mais elementares às tendências superiores, tem necessidade, para se desenvolver, de ser alimentada por uma constante contribuição exterior, mas puramente funcional e não material". (Piaget, 1964, p. 66).

Deste modo, o jogo ele perpassa por todas as etapas, desde o desenvolvimento motor, afetivo, até culminar na cognição, potencializando esses processos e fomentando novas formas de pensar, agir e intervir no mundo e com o mundo.

Os jogos ainda podem ser analisados a partir da contribuição da ludicidade como condição humana para significação dos conceitos,

No símbolo lúdico, pelo contrário, o objeto atual é assimilado a um esquema anterior sem relação objetiva com ele; e é para evocar esse esquema anterior e os objetos ausentes que com ele se relacionam que a imitação intervém a título de gesto "significante". Em suma, no símbolo lúdico, a imitação não diz respeito ao objeto presente e sim ao objeto ausente, que se faz mister evocar; e, desse modo, a acomodação imitativa mantém-se subordinada à assimilação. (Piaget, 1964, p. 78).

Lev Vigotski (1896–1934), um dos principais teóricos da psicologia do desenvolvimento, destaca o jogo como uma ferramenta essencial para a aprendizagem e a mediação social. Para ele, o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma forma de a criança internalizar conceitos e desenvolver suas funções psicológicas superiores.

Segundo Vigotski, o jogo permite que a criança atue em uma "zona de desenvolvimento proximal", ou seja, realize atividades que, sem a mediação lúdica, ainda não seria capaz de fazer sozinha. O jogo simbólico, em especial, possibilita que a criança represente e compreenda papéis sociais, o que contribui significativamente para sua socialização e aprendizado.

Em Henri Wallon (1879–1962), enfatiza-se a relação entre afetividade e desenvolvimento infantil, destacando-se o papel do jogo como meio de expressão emocional e de construção do sujeito. Para ele, a interação entre a criança e o meio social é essencial para seu crescimento, e o brincar possibilita essa interação de maneira prazerosa e espontânea.

Wallon argumenta que o lúdico não apenas estimula o desenvolvimento motor e cognitivo, mas também fortalece os vínculos afetivos. O brincar permite que a criança experimente emoções, compreenda regras sociais e desenvolva empatia. Dessa forma, os jogos tornam-se instrumentos valiosos na formação da identidade infantil e no fortalecimento das relações interpessoais.

A dimensão afetiva no processo de aprendizagem

A afetividade desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem, influenciando diretamente a motivação, o interesse e o engajamento dos alunos. Quando há uma relação afetiva positiva no ambiente educacional, as crianças demonstram maior segurança para explorar, errar e aprender com confiança. Estudos de Wallon (1968) demonstram que um ambiente acolhedor favorece o desenvolvimento cognitivo e emocional, proporcionando uma aprendizagem mais significativa.

As emoções influenciam a memória, a atenção e a capacidade de resolver problemas, sendo fundamentais para o aprendizado infantil. Segundo pesquisas na área da neurociência educacional, sentimentos como curiosidade, alegria e entusiasmo potencializam a absorção de novos conhecimentos, enquanto emoções negativas, como medo e ansiedade, podem bloquear esse processo. Damásio (1994), destaca que as emoções estão diretamente ligadas ao funcionamento cerebral, afetando a tomada de decisões e a aprendizagem. Dessa forma, é essencial que o ambiente escolar promova experiências emocionais positivas para favorecer o desenvolvimento integral da criança.

A relação entre professor e aluno é um dos pilares do sucesso escolar. Um vínculo afetivo positivo favorece a confiança, a cooperação e o interesse pelo aprendizado. Quando o professor demonstra empatia e compreende as necessidades emocionais dos alunos, cria um ambiente propício para a troca de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Rogers (1983) enfatiza que a aprendizagem significativa ocorre em um ambiente onde o estudante se sente aceito e valorizado. Esse tipo de interação fortalece a autoestima e incentiva os alunos a superarem desafios acadêmicos.

Os jogos são ferramentas poderosas para o desenvolvimento emocional infantil, pois permitem que as crianças expressem sentimentos, aprendam a lidar com frustrações e desenvolvam habilidades sociais. O lúdico proporciona um espaço seguro para que as emoções sejam trabalhadas de forma natural, auxiliando na construção da inteligência emocional. Além disso, os jogos incentivam a cooperação, a empatia e o respeito às regras, preparando as crianças para interações sociais mais saudáveis e equilibradas. Segundo Kishimoto (2011), os jogos educativos promovem o

desenvolvimento integral da criança, auxiliando tanto no aprendizado quanto no fortalecimento das emoções e relações interpessoais,

Embora predomine, na maioria das situações, o prazer como distintivo do jogo, há casos em que o desprazer é o elemento que o caracteriza. Vygotsky é um dos que afirmam que nem sempre o jogo possui essa característica, por que, em certos casos, há esforço e desprazer na busca do objetivo da brincadeira. A psicanálise também acrescente o desprazer com constitutivo do jogo, especialmente ao demonstrar como a criança representa em processos catárticos, situações extremamente dolorosas. (Kishimoto, 2011, p. 23).

Nesse sentido, o jogo sem intencionalidade pedagógica pode cumprir um papel oposto ao desejado, dificultando a consolidação da aprendizagem e afastando a criança da compreensão dos conteúdos trabalhados.

Considerações finais

Este estudo explorou a importância dos jogos no desenvolvimento infantil, evidenciando seu papel fundamental não apenas no aprimoramento das habilidades cognitivas, mas também na construção de competências emocionais e sociais. Ao longo da pesquisa, constatou-se que o lúdico, longe de ser uma simples forma de entretenimento, constitui um poderoso instrumento pedagógico, capaz de criar um ambiente de aprendizagem significativo, interação construtiva e crescimento emocional.

Os jogos contribuem de forma expressiva para a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento da criatividade, a formação de vínculos afetivos e o fortalecimento da autonomia infantil. Piaget e Vygotsky, em suas abordagens complementares, demonstraram que o brincar não apenas organiza e expande o conhecimento da criança, mas também favorece a expressão de sentimentos e a resolução de conflitos internos. Para Vygotsky, o conceito de zona de desenvolvimento proximal se concretiza de maneira exemplar no ato de brincar, quando a criança, com o apoio de mediadores mais experientes, realiza tarefas que ainda não conseguiria realizar sozinha. Já Piaget, ao classificar os jogos em diferentes estágios — de exercício, simbólico e de regras — mostra como cada fase do brincar está intrinsecamente relacionada ao processo de amadurecimento cognitivo.

Henri Wallon, por sua vez, destacou que a afetividade é o eixo central do desenvolvimento infantil, sendo o jogo uma ponte entre razão e emoção. Ao permitir que a criança experimente, compreenda e expresse suas emoções de forma segura e espontânea, o jogo não apenas potencializa o aprendizado, mas também fortalece os vínculos afetivos e promove a construção de uma identidade saudável e equilibrada.

A pesquisa também evidenciou que a afetividade na relação entre professor e aluno, aliada a um ambiente que estimula a expressão emocional e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, é essencial para o sucesso do processo educativo. A interação emocional positiva entre educadores e crianças cria um espaço de confiança, segurança e acolhimento, onde a aprendizagem se torna mais eficaz e a autoestima infantil é valorizada.

Conclui-se, portanto, que os jogos são ferramentas indispensáveis para o desenvolvimento integral da criança. Ao promoverem o engajamento afetivo, a cooperação, a empatia e a criatividade, os jogos favorecem não apenas o aprendizado cognitivo, mas também o preparo emocional e social para os desafios da vida. Diante disso, é fundamental que tanto o ambiente escolar quanto o familiar incorporem práticas lúdicas em sua rotina educativa, garantindo uma formação mais completa, onde o pensar, o sentir e o agir caminhem juntos em direção ao pleno desenvolvimento da infância.

Referencias

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O Jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1994.

Martins, G. A. (2013). **O método qualitativo na pesquisa educacional.** Editora XYZ.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

OLIVEIRA, M. K. **Pesquisa no campo educacional: conceitos e metodologias.** São Paulo: Cortez, 2008.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

ROGERS, Carl R. **Liberdade para aprender.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

YGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Enviado em 30/04/2025

Avaliado em 15/06/2025

A DIMENSÃO SOCIOEMOCIONAL E SEUS IMPACTOS NO DESEMPENHO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: UMA REVISÃO CRÍTICA

Sidneya de Jesus Santos Mendes Sousa³¹

Poliana Andressa Costa Melonio³²

Leomar Campelo Costa³³

Doracy Gomes Pinto Lima³⁴

Premma Hary Mendes Silva³⁵

Iris Maria Ribeiro Rocha³⁶

Resumo

A relevância de discutir o lugar da dimensão socioemocional no desempenho escolar dos estudantes do Ensino Médio, se constitui na compreensão de que as emoções estão diretamente relacionadas à percepção de mundo, mediada pela subjetividade dos sujeitos. Nesse sentido a forma de ser, estar e sentir no e com o mundo deve ser aspecto fundante para a promoção de práticas pedagógicas humanizadas e emancipatórias. Este artigo, tem como objetivo geral analisar os impactos do desenvolvimento da dimensão socioemocional na aprendizagem dos estudantes, investigando como o desenvolvimento dessas competências influenciam o desempenho acadêmico, o bem-estar emocional e a interação no ambiente escolar. Para tanto, a metodologia desenhada para este estudo está calcada em estudos teóricos descritivos de autores com Wallon (1986); Vygostky (1995), dentre outros. As pesquisas apresentam que a dimensão socioemocional é aspecto decisivo na consolidação da aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio, potencializando a participação dos estudantes nas atividades, ampliando o protagonismo juvenil.

Palavras-chaves: Dimensão socioemocional; ensino médio; aprendizagem.

Abstract

The relevance of discussing the place of the socio-emotional dimension in the academic performance of high school students is based on the understanding that emotions are directly related to the perception of the world, mediated by the subjectivity of the subjects. In this sense, the way of being, being and feeling in and with the world must be a fundamental aspect for the promotion of humanized and emancipatory pedagogical practices. This article has as its general objective to analyze the impacts of the development of the socio-emotional dimension on student learning, investigating how the development of these skills influences academic performance, emotional well-being and interaction in the school environment. To this end, the methodology designed for this study is based on descriptive theoretical studies by authors such as Wallon (1986); Vygostky (1995), among others. The research shows that the socio-emotional dimension is a decisive aspect in the consolidation of high school students' learning, enhancing student participation in activities and expanding youth protagonism.

Keywords: Socio-emotional dimension; high school; learning.

³¹Graduada em Pedagogia. Especialista em Psicologia da Educação. Professora da Educação Básica.

³²Doutoranda em Ensino pelo Programa Rede Nordeste de Ensino- RENOEN. Mestre em Educação pelo programa PPGE/UEMA. Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Codó e Caxias, no estado do Maranhão. Pesquisa nas áreas de formação de professores da Educação Infantil; Cognição e Aprendizagem da criança; leitura e escrita infantil, o brincar.

³³Doutorando em Ensino pelo Programa Rede Nordeste de Ensino- RENOEN. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Maranhão-IFMA. Professor da rede pública municipal de Cajari-MA e da rede pública municipal de Pedro do Rosário-MA e membro titular da cadeira 38 na Academia Vianense de Letras

³⁴Doutoranda em Ensino pela Universidade Estadual do Maranhão- RENOEN/UEMA. Professora da Universidade Federal do Maranhão/ UFMA. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Professora de Fundamentos da Educação da Ufma - Campus Pinheiro.

³⁵Doutoranda em Ensino. Mestra em Ensino de Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática - PPECEM / UFMA.

³⁶Doutora em Ciências Sociais, Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Maranhão- PPGE/UEMA. Professora do Doutorado Rede Nordeste de Ensino- RENOEN/UEMA.

Introdução

O desempenho escolar tradicionalmente está associado às habilidades cognitivas, como a capacidade de memorização, raciocínio lógico e resolução de problemas. No entanto, estudos recentes demonstram que as habilidades socioemocionais desempenham um papel fundamental na aprendizagem dos estudantes. O desenvolvimento de competências como empatia, resiliência, autocontrole e colaboração impacta diretamente a forma como os estudantes lidam com desafios acadêmicos e sociais, influenciando sua motivação, engajamento e sucesso escolar.

A dimensão socioemocional envolve um conjunto de competências que permite aos estudantes gerenciar suas emoções, estabelecer relações saudáveis e tomar decisões responsáveis. Essas habilidades são fundamentais para a construção de um ambiente escolar mais harmonioso e propício à aprendizagem.

Tradicionalmente, o sistema educacional se concentrou em habilidades cognitivas, como leitura, escrita e matemática, negligenciando as competências emocionais. No entanto, a partir da Base Nacional Curricular Comum- homologada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino fundamental e em 2018 para o Ensino Médio, as escolas começaram a incorporar programas de educação emocional, reconhecendo que as emoções desempenham um papel crucial no aprendizado.

O desempenho acadêmico dos estudantes é influenciado por diversos fatores, incluindo habilidades cognitivas e socioemocionais. No entanto, a relação entre as competências socioemocionais e a aprendizagem ainda necessita de maior aprofundamento. Diante disso, surge a seguinte questão de pesquisa: Como o desenvolvimento da dimensão socioemocional impacta na aprendizagem dos alunos do Ensino Médio, influenciando seu desempenho acadêmico, bem-estar emocional e interação no ambiente escolar?

Partindo dessa questão, apresenta-se como escopo deste estudo, investigar os impactos da dimensão socioemocional no Ensino Médio. Alinhado a este, tem-se como objetivo geral analisar os impactos do desenvolvimento da dimensão socioemocional na aprendizagem dos estudantes, investigando como o desenvolvimento dessas competências influenciam o desempenho acadêmico, o bem-estar emocional e a interação no ambiente escolar. Em relação aos objetivos específicos buscaremos identificar as principais habilidades socioemocionais e sua relação com a motivação, a concentração e o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem; analisar estratégias e métodos que integrem o desenvolvimento socioemocional ao currículo escolar, promovendo uma educação mais humanizada e eficaz.

A escolha de investigar o impacto da inteligência emocional dimensão socioemocional no desempenho escolar se fundamenta em diversas razões que envolvem a relevância social e educacional. Os principais elementos que justificam a realização desta pesquisa são: vivermos em um contexto em que questões como bullying, ansiedade e depressão entre estudantes têm se tornado cada vez mais frequentes.

O referencial teórico que subsidiará esta análise se ancora nas contribuições dos autores como Wallon (1986) e Espinosa (2008) e Vygotsky (1996), com a intenção de compreendermos o alcance epistemológico da dimensão socioemocional no processo de ensino e aprendizagem no ensino médio.

A pesquisa é de natureza qualitativa. Segundo Minayo (2015), as pesquisas qualitativas retratam a busca por compreender um fenômeno humano em seu contexto natural. Em função da compreensão dos objetivos levantados será de tipo descritiva e quanto aos procedimentos de coleta de dados, de levantamento.

Acreditamos que a presente pesquisa subsidiará reflexões, novos estudos, debates e contribuirá com as produções científicas voltadas para a formação dos futuros professores que irão atuar no ensino médio.

A interação social e o desenvolvimento das emoções: chamando Vygostky para o debate

Fonseca (2002) afirma, em seu artigo “A importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica”, a relevância das emoções no processo de aprendizagem, sublinhando que elas podem ter tanto efeitos positivos quanto negativos. Essas emoções estão diretamente conectadas a conceitos como afetividade, inteligência emocional e motivação. Elas influenciam nossos comportamentos e nos ajudam a lidar com diversas situações do dia a dia. No ambiente escolar, as emoções desempenham um papel fundamental nas interações entre professores e alunos, servindo como base para um aprendizado sólido e significativo.

As emoções são vitais para a compreensão de conteúdos e para a construção do conhecimento. Aprender não é uma atividade isolada; trata-se de um processo social que envolve a troca e a expressão de emoções. Para que essa aprendizagem tenha real significado, é fundamental que as emoções estejam em sintonia com a cognição, promovendo um ambiente acolhedor e seguro para todos os estudantes.

A escola precisa ser um lugar onde os alunos se sintam respeitados e seguros, atendendo às suas necessidades emocionais, o que facilita um desenvolvimento cognitivo mais natural e fluido.

É igualmente importante entender que o estudante do ensino médio deve ser visto como um ser humano completo, e não apenas como um receptor de informações. Eles são seres relacionais e emocionais, moldados pelas atitudes, comportamentos e conhecimentos adquiridos por meio de suas interações. Focar no desenvolvimento social e emocional é essencial, pois isso os capacita a alcançar não apenas o sucesso acadêmico, mas também a tornarem-se pessoas completas, prontas para os desafios da vida.

Dentro desse contexto, as emoções ocupam um espaço central na educação e na aprendizagem. Elas impactam a forma como os alunos se engajam no aprendizado, absorvem informações e interagem com o ambiente ao seu redor. Portanto, as escolas devem adotar uma abordagem que valorize tanto a inteligência quanto as emoções e habilidades sociais dos alunos. Essa combinação contribui para uma educação mais completa, que considera todos os aspectos da vida humana (Mahoney & Almeida, 2010).

Assim, as emoções não apenas moldam a experiência de aprendizado, mas também influenciam a vida em sociedade. Ao desenvolver habilidades emocionais nas escolas, preparamos nossos jovens para se tornarem cidadãos empáticos e competentes. Essa ênfase nas emoções deve ser vista como um alicerce crucial no processo de aprendizagem, contribuindo para a formação não apenas de estudantes bem-sucedidos, mas também de indivíduos realizados e conscientes de seu papel no mundo.

A integração das emoções na aprendizagem é, portanto, fundamental. Quando as escolas criam um ambiente emocionalmente saudável e positivo, isso se reflete em um aprendizado mais eficaz e no desenvolvimento de alunos mais completos. É imprescindível que a educação considere todas as dimensões dos alunos, promovendo tanto o conhecimento quanto o crescimento emocional, assegurando que todos tenham condições de prosperar e se tornarem membros valiosos da sociedade.

Relação entre emoção, cognição e aprendizagem

Em sua pesquisa bibliográfica, Fonseca (2002), ao explorar a intrínseca relação entre emoções e aprendizagem à luz da Psicologia Histórico-Cultural, destaca a importância dessa conexão para o desenvolvimento humano, tanto individual quanto coletivo. Nessa perspectiva, as emoções são reconhecidas como componentes fundamentais do processo de aprendizagem, pois influenciam não apenas o estado emocional do aluno, mas também sua capacidade de absorver, reter e aplicar o conhecimento. O estudo em questão propõe um aprofundamento dessa relação por meio das Funções Psicológicas Superiores, uma noção desenvolvida por Vigotski (1996), que enfatiza como as interações sociais e culturais moldam nossas capacidades cognitivas.

Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural, como concebida por Vigotski (1996), rejeita explicações simplistas que desconsideram a complexidade dos fatores envolvidos na aprendizagem. Em vez de tratar as emoções e a aprendizagem como entidades separadas, essa abordagem busca entender como elas interagem em um contexto social e cultural específico.

O desenvolvimento humano é, portanto, visto como um processo dialético, em que a aprendizagem surge não apenas da instrução direta, mas também das interações sociais significativas que ocorrem desde o nascimento (Vigotski, 1996). Isso enfatiza que os alunos são partes ativas de sua própria aprendizagem, moldados por suas experiências e interações com os outros.

Assim sendo, Vigotski (1996), que viveu em um período marcado por transformações sociais profundas e rápidas, foi fundamental ao reconhecer a interdependência entre questões psicológicas e mudanças sociais. Sua teoria histórico-cultural sublinha a importância do ambiente social e da comunicação entre professores e alunos, salientando que o aprendizado ocorre dentro de contextos sociais que favorecem a troca emocional e a construção conjunta do conhecimento.

Para Martins (2013), as emoções desempenham um papel central nas funções mentais, afetando diretamente tanto a motivação quanto o raciocínio dos alunos. Essa interação entre cognição e afeto não é apenas importante; ela é fundamental para o desenvolvimento humano integral. Um ambiente social que promove a expressão emocional saudável é crucial para o crescimento pessoal, pois a experiência emocional não é uma barreira à aprendizagem, mas sim um facilitador que enriquece o processo educacional (Martins, 2013).

A expressão emocional é, portanto, considerada uma variável crucial para o aprendizado efetivo. Ambientes educacionais que incentivam essa expressão emocional não apenas ajudam os alunos a desenvolverem habilidades sociais e emocionais, mas também criam um espaço seguro onde eles podem se sentir valorizados e compreendidos.

Assim, compreender a relação entre afeto e cognição para o desenvolvimento socioemocional de estudantes do ensino médio é um chamado à continuidade das investigações sobre a relação dinâmica entre emoções e aprendizagem, enfatizando a necessidade de integrar aspectos emocionais ao contexto educacional e de reconhecer as particularidades de cada estudante no processo de desenvolvimento educacional (Marques & Carvalho, 2017).

Mahoney e Almeida (2004) apontam que a criação de ambientes educacionais que compreendam e nutram as emoções dos alunos é essencial para otimizar a aprendizagem. Compreender o contexto cultural e social de cada aluno é vital, pois essas experiências moldam suas emoções e, por consequência, suas capacidades de aprender.

As práticas pedagógicas devem, portanto, incorporar atividades que favoreçam a expressão emocional, promovendo interações saudáveis entre os alunos e facilitando um ambiente de aprendizagem positivo. Com isso, fica evidente que a pesquisa não só aprofunda a teoria de Vigotski (1996), mas também fornece implicações práticas significativas para a educação contemporânea, sublinhando a urgência de um ensino que valorize e integre as emoções no processo de aprendizagem. Essa abordagem não apenas enriquece a experiência educacional, mas também prepara os alunos para se tornarem indivíduos mais competentes emocionalmente em diversos contextos sociais.

A dimensão socioemocional e seu papel na educação

Usando como referência os estudos de Vygotsky (1996), o presente artigo apresenta os resultados de estudos bibliográficos que envolvem o desenvolvimento sociocultural do estudante por meio das interações no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, as interações com adultos têm um papel crucial. Elas fornecem exemplos a serem seguidos e apoio emocional, o que é vital para o crescimento das crianças. Quando pais e professores se envolvem ativamente na educação, oferecem direções e modelos importantes para sua formação. Além disso, as brincadeiras entre as crianças estimulam a criatividade e a imitação, auxiliando no desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos.

Vygotsky (1996) apresenta a ideia de que o desenvolvimento infantil é um processo dinâmico, no qual as interações sociais contribuem para a assimilação de conceitos culturais. Isso significa que a aprendizagem não ocorre de maneira passiva; ao contrário, é uma atividade ativa, em que as relações interpessoais se transformam em aprendizados valiosos.

Wallon (1986), acrescenta a essa discussão ao descrever o desenvolvimento das crianças como um processo gradual. Ele explica que as experiências sociais e culturais são fundamentais para a formação da identidade infantil. Também descreve as diferentes fases do desenvolvimento, demonstrando como as crianças interagem com o mundo e com outras pessoas. Para ele, as escolas devem ser espaços que promovem essas relações sociais, criando um ambiente propício ao aprendizado e à construção coletiva do conhecimento.

As instituições escolares precisam criar, intencionalmente, condições que favoreçam essas interações, permitindo que as crianças desenvolvam suas habilidades e talentos em um ambiente social que reconhece o contexto histórico em que vivem.

Portanto, a escola não é apenas um espaço de aquisição de conhecimento, mas também um ambiente vital para a formação de cidadãos que compreendem a si mesmos e se relacionam com o mundo ao seu redor. Por meio das interações, as crianças aprendem não apenas conteúdos acadêmicos, mas também habilidades sociais e emocionais fundamentais para a vida.

Nesse aspecto, o professor assume o papel de mediador do aprendizado emocional. Desde os primórdios da civilização, o ser humano desempenha um papel essencial como mediador. Essa habilidade de facilitar interações e promover compreensões tem sido crucial para garantir a convivência pacífica entre indivíduos e grupos. No contexto atual, ao trazer essa prática ancestral para o campo educacional, redescobre-se um papel vital do professor: não apenas como transmissor de conhecimento, mas como mediador do desenvolvimento emocional dos estudantes. A mediação,

nesse sentido, vai além da simples transmissão de informações — trata-se de criar um ambiente em que a expressão emocional não apenas é aceita, mas altamente valorizada (Silveira, 2006).

Um professor que adota essa postura mediadora torna-se um farol de segurança emocional, onde cada aluno se sente acolhido para compartilhar emoções, preocupações e alegrias sem receio de julgamentos. Ao promover o diálogo aberto e praticar a escuta ativa, esse educador constrói um espaço seguro que encoraja os estudantes a se expressarem em sua vulnerabilidade. Essa dinâmica impulsiona não apenas o crescimento acadêmico, mas também nutre valores humanos fundamentais, como empatia, solidariedade e resiliência, essenciais para a formação de um caráter íntegro.

Damasio (2001), aponta que, no século XXI, a educação enfrenta um conjunto de desafios sem precedentes. A diversidade de experiências, culturas e ritmos de aprendizagem que compõem o perfil dos alunos exige que os educadores se adaptem continuamente, tornando-se facilitadores sensíveis às particularidades de cada estudante. A personalização do ensino emerge como uma exigência primordial: não é mais viável manter modelos homogêneos que desconsideram as nuances das experiências humanas.

Cada aluno traz consigo uma história e um universo emocional únicos, que precisam ser reconhecidos e valorizados. O papel do professor mediador torna-se ainda mais relevante, pois é ele quem deve elaborar estratégias que empoderem os alunos a explorar seu potencial máximo, estimulando competências socioemocionais que transcendem o ambiente escolar e alcançam a vida cotidiana.

Além disso, a função mediadora do professor extrapola os limites da sala de aula. O cuidado com o bem-estar emocional dos alunos é um compromisso coletivo, que envolve a colaboração entre educadores, psicólogos, famílias e a comunidade. A construção dessa rede de apoio é fundamental para auxiliar os alunos a enfrentarem os desafios emocionais em seu percurso educacional. É preciso compreender que as emoções não são obstáculos, mas sim catalisadores que podem impulsionar a aprendizagem e enriquecer a experiência educacional.

Essa percepção transforma significativamente a prática docente e a relação entre educadores e alunos. Portanto, a responsabilidade do professor como mediador vai muito além da mediação acadêmica. É essencial que o educador esteja atento aos sinais emocionais dos estudantes, demonstrando sensibilidade para identificar estresse, ansiedade e outras dificuldades. Essa atenção é vital para criar um ambiente de aprendizagem que funcione como um verdadeiro lar para a expressão, a exploração e o crescimento pessoal.

Nesse espaço, cada estudante deve sentir-se confortável para assumir riscos e embarcar em sua jornada de autodescoberta e realização. Além do aspecto acadêmico, ao integrar a dimensão emocional em sua prática, o professor ensina lições que vão além do currículo. Ele capacita os alunos a gerenciar suas emoções, construir relacionamentos saudáveis e respeitar a diversidade de opiniões e experiências.

Essas competências são indispensáveis para a vida em sociedade, preparando os estudantes não apenas para os desafios acadêmicos, mas também para se tornarem cidadãos conscientes e responsáveis, em uma realidade em constante transformação. Assim, a figura do professor como mediador emerge como central e indispensável na educação contemporânea. Ele conduz os alunos por uma trajetória que entrelaça o conhecimento acadêmico ao desenvolvimento emocional.

Considerações finais

O desenvolvimento da dimensão socioemocional é um aspecto crucial para o sucesso acadêmico e o bem-estar dos alunos. Habilidades como empatia, autocontrole, colaboração, autoconhecimento, autorregulação, habilidades sociais e tomada de decisão responsável não apenas contribuem para a melhoria do desempenho escolar, mas também promovem um ambiente educacional mais saudável, acolhedor e harmonioso. A integração dessas competências ao currículo escolar é essencial para uma educação integral e eficaz, que prepare os estudantes para os desafios do presente e do futuro.

Ademais, é papel da escola oferecer programas e práticas pedagógicas que promovam a articulação entre os aspectos cognitivos e emocionais. Nesse contexto, a atuação do professor como mediador do aprendizado emocional torna-se indispensável para a consolidação de uma proposta educacional verdadeiramente humanizada.

Portanto, a implementação de políticas públicas e de programas de intervenção que incentivem a educação socioemocional constitui uma estratégia imprescindível para enfrentar os desafios do ensino contemporâneo. A promoção de uma educação holística, que reconheça e valorize o aluno em sua integralidade, prepara os jovens para lidar com questões complexas da atualidade, formando cidadãos críticos, empáticos e emocionalmente equilibrados. Diante de todas as informações abordadas neste estudo, é possível afirmar, com clareza, a importância de se trabalhar as habilidades socioemocionais no ambiente escolar.

Referências

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

DEWEY, John. *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan, 1859. Disponível em: https://books.google.com/books/about/Democracy_and_Education.html?id=wDroEAAAQBAJ. Acesso em: 15 abril 2025.

FERNANDES, Rita. **Práticas de Ensino e Aprendizagem Socioemocional**. 2019. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/35463>. Acesso em: 24 mar. 2019.

FONSECA, Vítor da. **Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica**. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 33, n. 102, p. 365–384, 2016. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014. Acesso em: 15 abril 2025

KINCHELOE, Joe L. **Toil and Trouble: Good Work, Smart Workers, and the Integration of Academic and Vocational Education**. New York: Peter Lang, 1997.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola,

MARQUES, Eliana de S. A.; CARVALHO, Maria Vilani C. de. “**Categorias da psicologia sócio-histórica que explicam a constituição do humano**”. In: ALENCAR, Eliana de S. A; ARAÚJO, Francisco Antônio M.; CARVALHO, Maria Vilani C. de (Orgs). **Pesquisa e produção de conhecimentos em educação mediadas pela psicologia sócio-histórica**. Teresina: EDUPI, 2017. 1 CD -ROM.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar** –contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PIAGET, Jean. **O possível e o Necessário: evolução dos possíveis na criança.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1976.

SILVEIRA, M. F. L. O início da docência: compromisso e afeto, saberes e aprendizagens. In: LIMA, E. F. (Org.). **Sobrevivências no início da docência.** Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

SPINOZA, Baruch de. **Ética.** Tradução de Tomás da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

YGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo. Martins Fontes, 1996

WALLON, H. **Psicologia e educação da criança.** Lisboa: Editorial Vega, 1986.

Enviado 30/04/2025

Avaliado em 15/06/2025