VOZES DA FORMAÇÃO

pesquisas que nascem na pedagogia

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araujo

Prof. Dr. Pedro H. C. Schimmelpfeng

Profa. Me. Chris Alves da Silva

(Organizadores)

Católica
Universidade Católica de Brasília

Cátedra UNESCO de
Juventude, Educação
e Sociedade

ISBN: 978-65-284-0360-8
DOI: doi.org/10.36599/ucb-978-65-284-0360-8

VOZES DA FORMAÇÃO
pesquisas que nascem na pedagogia

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araujo
Prof. Dr. Pedro H. C. Schimmelpfeng
Prof.ª Me. Chris Alves da Silva
(Organizadores)

Brasília
2026

"The designations employed and the presentation of material throughout this publication do not imply the expression of any opinion whatsoever on the part of UNESCO concerning the legal status of any country, territory, city or area or of its authorities, or concerning the delimitation of its frontiers or boundaries. The ideas and opinions expressed in this publication are those of the authors; they are not necessarily those of UNESCO and do not commit the Organization."

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade.

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores, os quais também se responsabilizam pelas imagens utilizadas.

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

Comitê Editorial:

Geraldo Caliman (Coordenador), Célio da Cunha, Gilvan Charles Cerqueira de Araújo, Jenerton Arlan Schütz, Marta Helena de Freitas, Renato de Oliveira Brito.

Conselho Editorial Consultivo:

Esther Martinéz (Portugal), Azucena Ochoa Cervantes (México), Cristina Costa Lobo (Portugal), Marilia Costa Morosini (Brasil), Paulo César Nodari (Brasil).

Revisão, capa e diagramação: Rita de Cássia Marques Lima de Castro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial

V977
Vozes da formação : pesquisas que nascem na pedagogia [recurso eletrônico] / organizadores Gilvan Charles Cerqueira de Araujo, Pedro H. C. Schimmelpfeng e Chris Alves da Silva. — 1. ed. — Brasília : Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade : Universidade Católica de Brasília, 2026.
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-284-0360-8

1. Educação - Finalidade e objetivos. 2. Professores - Formação. 3. Prática de ensino. 4. Gestão educacional. 5. Alfabetização. 6. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. I. Araujo, Gilvan Charles Cerqueira de. II. Schimmelpfeng, Pedro H. C. III. Silva, Chris Alves da.

CDD23: 370.117

I-2603261

Bibliotecária: Priscila Pena Machado – CRB-7/6971

ISBN 978-65-284-0360-8

Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade
Universidade Católica de Brasília Campus I
QS 07, Lote 1, EPCT, Águas Claras 71906-700
Taguatinga – DF / Fone: (61) 3356-9601
catedraucb@gmail.com

.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....9

CAPÍTULO 1

A CONTRIBUIÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA NO APOIO À ALFABETIZAÇÃO NA EJA.....12

Alessandra Pereira Zuza de Moura

Edilene da Silva dos Santos

Chris Alves da Silva

CAPÍTULO 2

ENTRE O BRINCAR E O LETRAR: UM OLHAR SOBRE A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRESSÃO PELA ALFABETIZAÇÃO PRECOCE 36

Alessandra Castro Saraiva Cardoso

Chris Alves da Silva

CAPÍTULO 3

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR: ATUAÇÃO DO GESTOR NA (EJA).....53

Alessandro Barbosa

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

CAPÍTULO 4

REGGIO EMILIA E OS DESAFIOS DA INFÂNCIA CONECTADA: O AMBIENTE COMO TERCEIRO EDUCADOR.....76

Ana Luiza Soares de Miranda

Pedro H. C. Schimmelpfeng

CAPÍTULO 5

A AFETIVIDADE E A SOCIALIZAÇÃO EM CRIANÇAS DE 2 A 3 ANOS DE IDADE.....97

Andrielly Stephanie da Silva Vieira

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

CAPÍTULO 6

MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CAMINHO PARA INTERAÇÃO SOCIAL 124

Cintia Alves Cardoso

Pedro H. C. Schimmelpfeng

CAPÍTULO 7

O PAPEL DO LETRAMENTO DIGITAL NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR 139

Cristiane Neides de Sousa Silva

Chris Alves da Silva

CAPÍTULO 8

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO DISTRITO FEDERAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS 159

Criz Ramos de Lima Nhaga

Dayane Ramos de Lima Gomes

Pedro H. C. Schimmelpfeng

CAPÍTULO 9

A EFETIVIDADE DA LEI 12.764/12 NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL INCLUSIVO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA 185

Eliana Santana Gonçalves

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

CAPÍTULO 10

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ESCOLAR DO ALUNO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): A INFLUÊNCIA DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DA INFÂNCIA 217

Flávia de Andrade Ribeiro

Chris Alves da Silva

CAPÍTULO 11

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 242

Isabella Silva Freitas

Pedro H. C. Schimmelpfeng

CAPÍTULO 12

CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RUA E O PAPEL TRANSFORMADOR DA EDUCAÇÃO 264

Lidiane Silva Oliveira

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

CAPÍTULO 13

INDISCIPLINA ESCOLAR: A AÇÃO DOCENTE FRENTE ÀS COMPLEXIDADES DA GESTÃO DE SALA DE AULA 287

Rafaella Alvares dos Santos

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

CAPÍTULO 14

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ADAPTATIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NOS ANOS INICIAIS: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO 317

Ramila Rocha dos Santos

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

SOBRE OS ORGANIZADORES.....335

SOBRE OS AUTORES 339

Apresentação

Vozes da formação: pesquisas que nascem na Pedagogia

APRESENTAÇÃO

Queridos(as) leitores(as)

Durante a formação do(a) pedagogo(a), muitas novas complexidades sobre a educação são apresentadas. Aprendemos sobre os fundamentos da educação, a evolução das suas bases epistemológicas, o neurodesenvolvimento do estudante, estilos de docência, estratégias de ensino, teorias sobre os processos de aprendizagem e muitos outros temas.

Nesse oceano de informações que temos o prazer de nadar, os aspectos científicos começam a surgir espontaneamente. Começamos a questionar sobre quem são os sujeitos de pesquisa na educação, como podemos avaliar, medir e planejar a partir de dados que possam contribuir de forma positiva ao desenvolvimento do estudante ao mesmo tempo em que fortalece a carreira docente, considerando o limiar entre a teoria e a empiria de tal percurso formativo.

Curiosamente, tudo isso acontece enquanto aprendemos a separar o que são nossos próprios interesses, opiniões ou experiências pessoais daquilo que é preconizado por matrizes curriculares, normativos de regulação da carreira docente e a produção acadêmica da área de formação, tanto clássica como contemporânea, engendrando um rico e profícuo caminho do próprio perfil profissional na educação.

Por isso, a obra **Vozes da Formação: Pesquisas que nascem na Pedagogia** é motivo de tanto orgulho, para as autoras de cada um dos capítulos, quanto para seus(suas) organizadores(as). Nesse primeiro passo rumo ao conhecimento científico aplicado à educação, esta obra celebra a pesquisa de estudantes em seu último semestre de graduação no curso de Pedagogia da Universidade Católica de Brasília. Os temas, escolhidos pelos próprios estudantes, apresentam diferentes olhares à pesquisa pedagógica, bem como as limitações atuais e propõe novos olhares para as pesquisas que virão.

Ao leitor, torcemos que os capítulos a seguir inspirem e ajudem a apontar caminhos frutíferos. Esperamos que esta seja uma obra que inspire um novo olhar às pesquisas pedagógicas. Não obstante, que ela simbolize o desejo de mudar para melhor o que todos nós consideramos o grande pilar para a mudança econômica, social e cultural: a educação.

Com carinho,

Prof. Dr. Gilvan C. C. de Araújo
Prof. Dr. Pedro H. C. Schimmelpfeng
Prof.ª Me. Chris Alves da Silva

Capítulo 1

A contribuição das tecnologias digitais como estratégia metodológica no apoio à alfabetização na EJA

CAPÍTULO 1
A CONTRIBUIÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA NO APOIO À ALFABETIZAÇÃO NA EJA

Alessandra Pereira Zuza de Moura [1]
Edilene da Silva dos Santos [2]
Chris Alves da Silva [3]

INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais e sua inserção nos processos educativos têm transformado profundamente a forma como o conhecimento é produzido, compartilhado e assimilado. Em um cenário de rápidas mudanças sociais, culturais e econômicas, marcado pela expansão da educação mediada por recursos tecnológicos, emerge a necessidade de repensar estratégias para atender públicos que, por diferentes razões, não concluíram a alfabetização na idade considerada adequada.

É notório que muitas pessoas chegam à vida adulta sem terem sido alfabetizadas, e esse problema pode ser atribuído a uma variedade de fatores interligados. Primeiramente, as condições sociais e econômicas que desempenham um papel central: famílias em situação de vulnerabilidade financeira muitas vezes não têm recursos para garantir boas condições de estudo.

De acordo com Nericke e Martins (2025 p.163), a alfabetização tardia exige metodologias diferenciadas aplicadas nos anos iniciais, considerando as experiências prévias de vida, leitura e escrita desses estudantes, bem como seus

[1] Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (UCB). E-mail: aleszuza@hotmail.com
[2] Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (UCB). E-mail: edasilvadossantos0@gmail.com
[3] Graduada em Normal Superior pela Universidade Católica de Brasília-UCB, Especialista em Educação Infantil e em Educação a Distância pela mesma instituição, Mestre em Educação pela Universidade de Brasília-UnB, Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília-UCB. Professora na Universidade Católica de Brasília, atuando na graduação (Cursos de TI, Licenciaturas e Formação Geral), na Coordenação do Programa Protagonismo Discente (PPD) e integra a equipe do Núcleo de Inovação e Tecnologia Educacional (NITE). E-mail: ead.chris@gmail.com

contextos sociais e culturais. Há também muitos outros fatores e fenômenos naturais que ocorrem e fazem com que a alfabetização deixe de seguir o percurso natural, e todo aparato de métodos didáticos alinhados ao contexto escolar, deixam de ser eficazes. As autoras, Nericke e Martins (2025 p. 163) em sua obra aborda fatores como vulnerabilidade social, necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho, lacunas estruturais na oferta educacional e impactos de eventos disruptivos, como a pandemia de Covid-19. contribuem para o aumento do número de alunos que chegam ao sexto ano sem estarem plenamente alfabetizados.

Entretanto, quando esses sujeitos chegam à juventude ou à vida adulta e ingressam no Ensino Fundamental II, sem ter alcançado o domínio pleno da leitura e da escrita, vivenciam uma situação caracterizada como alfabetização tardia. Nericke; Martins (2025), argumentam que:

> O analfabetismo é muito prejudicial para um ser humano em uma sociedade letrada como está na qual estamos inseridos. O analfabetismo limita o desenvolvimento econômico e social das pessoas, gerando desigualdades. Ela limita a participação do analfabeto na sociedade e dificulta o acesso a seus direitos. O Impacto, contudo, não é apenas individual, pois indivíduos com baixa escolaridade também prejudicam a sociedade. Em função disso, o professor precisa, de alguma forma, acolher o estudante e fazer os encaminhamentos necessários para que ele possa se alfabetizar e, dessa forma, participar dos outros processos de ensino e aprendizagem que ocorrem na escola. (Nericke; Martins, 2025, p. 171)

As escolas, muitas vezes, ainda atuam de forma mecanicista, com métodos tradicionais e pouco motivadores, especialmente para uma geração que vivencia intensamente o universo digital. Entretanto para as escolas públicas o uso de tecnologias é mais escasso e há uma falta de profissionais laboratoristas para direcionar os estudantes, além de turmas cheias de alunos, a indisciplina e uma formação acadêmica que proporcione conhecimentos com a tecnologia, já que a formação acadêmica não é suficiente para o uso de ferramentas menos tradicionais.

Essa realidade exige novas abordagens pedagógicas, mais envolventes e contextualizadas. Os jogos digitais, por exemplo, podem proporcionar uma aprendizagem mais significativa e participativa, contribuindo para o desenvolvimento da escrita e da leitura de forma mais assertiva.

A adoção de jogos digitais nas abordagens pedagógicas é um recurso importante para a melhoria da leitura e escrita dos alunos, uma vez que estimula a interação, a motivação e favorecem aulas mais dinâmicas e lúdicas. Nesse sentido, o uso de tecnologias digitais apresenta-se como um importante aliado na alfabetização tardia. Plataformas de ensino online, aplicativos de leitura e escrita, jogos educativos e ambientes virtuais interativos podem atuar como ferramentas mediadoras do processo de alfabetização. Vitiello (2019 p.17) destacam, por exemplo, experiências em Educação a Distância (EaD) com foco na iniciação científica e no letramento digital, mostrando como tais recursos podem ampliar a autonomia do aprendiz e oferecer oportunidades de estudo personalizadas. Esses recursos de fato estimulam, motivam e criam ambientes colaborativos de aprendizagem, alinhando-se à perspectiva freiriana de educação como prática libertadora, pode oferecer caminhos inovadores e efetivos para enfrentar os desafios da alfabetização tardia no século XXI.

Parte-se da premissa de que a integração entre metodologias críticas e recursos tecnológicos favorece práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas, capazes de promover o protagonismo e a autonomia dos alunos da EJA no processo de alfabetização tardia.

Nesse mesmo sentido, Moran (2015, p.27) defende que “a tecnologia, integrada a metodologias inovadoras, amplia as possibilidades de uma aprendizagem mais ativa e significativa.” Nesse sentido, o uso das tecnologias digitais na EJA (Educação de Jovens e Adultos) deve ultrapassar a dimensão técnica, tornar-se um instrumento para o desenvolvimento do letramento digital e para a construção de uma prática pedagógica crítica, dialógica e transformadora.

Este estudo tem por objetivo geral, compreender de que maneira o letramento digital pode contribuir para o processo de alfabetização tardia de jovens e adultos da EJA, considerando o uso pedagógico das tecnologias digitais como meio de promover práticas significativas de leitura, escrita e produção de sentidos. Por objetivos específicos, este estudo pretende:

- Investigar como o letramento digital se manifesta nas práticas de leitura e escrita mediadas por tecnologias digitais na educação de jovens e adultos (EJA) em processo de alfabetização.

- Avaliar o impacto dessas tecnologias na motivação e no engajamento dos alunos.
- Identificar recursos digitais utilizados pelos educadores no processo de alfabetização tardia de jovens e adultos.

A articulação desses objetivos busca preencher lacunas sobre a integração tecnológica em contextos da EJA, defendendo que o letramento é um eixo estratégico e importante para a autonomia do sujeito na contemporaneidade. Para alcançar tais metas e responder às problemáticas levantadas, o presente estudo delineia-se sob um percurso metodológico, detalhado a seguir, que compreende a escolha da abordagem investigativa.

METODOLOGIA

Procedimentos Metodológicos na Investigação Sobre o EJA e o Letramento Digital

Este presente estudo se trata de uma pesquisa bibliográfica que analisa o relato de experiência descrito por Bocasanta e Rapkiewicz (2019). A pesquisa é de abordagem qualitativa, de natureza básica, onde foi feito um estudo de vários artigos e obras de alguns autores citados e dentre outras buscas referenciadas ao longo do presente trabalho, que aprofunda conhecimentos a respeito da temática, e com o objetivo de contribuir para o perscrutamento teórico para a compreensão do fenômeno investigado com o intuito de promover transformações concretas na prática pedagógica e nas aprendizagens dos sujeitos envolvidos. Gil (2022) reforça: “denominada pesquisa básica, reúne estudos que têm como propósito preencher uma lacuna no conhecimento”. (2022, p. 41)

Quanto ao objetivo do tema é uma pesquisa exploratória, buscando compreender as relações entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o uso das tecnologias digitais, especialmente no contexto da alfabetização tardia e dos motivos que levam jovens e adultos a buscarem o aprendizado em etapas posteriores da vida.

De acordo com Gil (2022, p. 41), as pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito ou permitindo a construção de hipóteses. Esse tipo de pesquisa busca

aprofundar o tema para torná-lo mais conhecido e, geralmente, envolve levantamento bibliográfico.

Complementarmente, o estudo dialoga com o artigo “Letramento digital na Educação de Jovens e Adultos: uma experiência no Colégio de Aplicação da UFRGS”, de Daiane Martins Bocasanta e Clevi Elena Rapkiewicz, que apresenta uma experiência concreta de inserção das tecnologias digitais no contexto da EJA. Este artigo contribui para a análise da aplicabilidade das tecnologias como ferramentas de inclusão e promoção do letramento digital entre jovens e adultos em processo de escolarização.

Construção Metodológica de Práticas Inovadoras na Alfabetização Tardia

Com a abordagem bibliográfica, tendo como principal referência o artigo “Letramento digital na Educação de Jovens e Adultos: uma experiência no Colégio de Aplicação da UFRGS”, de Bocasanta e Rapkiewicz (2019) O estudo tem como objetivo compreender como o letramento digital se insere no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), analisando as possibilidades e os desafios enfrentados por educadores e educandos nesse processo.

A escolha pela pesquisa bibliográfica justifica-se pela necessidade de reunir e analisar produções acadêmicas que abordam a temática do letramento digital na EJA, permitindo uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e as políticas públicas voltadas à inclusão digital. O artigo de Bocasanta e Rapkiewicz (2019), foi selecionado por apresentar uma experiência concreta e recente, desenvolvida em uma instituição pública de ensino, o que contribui significativamente para a compreensão da realidade educacional brasileira.

Além disso, foram considerados os aportes teóricos de autores como Magda Soares (2013), no que se refere à alfabetização e letramento, e Paulo Freire (1996), cuja pedagogia crítica fundamenta a valorização dos saberes dos sujeitos da EJA e a construção de uma educação emancipadora.

No contexto da alfabetização tardia e da EJA, as tecnologias digitais devem ser vistas como aliadas na construção de práticas pedagógicas inovadoras que favorecem tanto o letramento digital quanto o letramento tradicional, ampliando as possibilidades de protagonismo dos estudantes. É notório que modalidade EJA encontra dificuldades em seu formato por práticas pedagógicas que não

alcançam esse público, não tem professores com a formação necessária ou falta deles, os alunos muitas vezes não conseguem conciliar com o trabalho ou por algum motivo acabam desistindo, como específica as autoras.

Segundo Streck e Santos (2011, p. 21):

> Os obstáculos mais prováveis aos desafios colocados à implementação e efetivação da Educação de Jovens e Adultos se mostram, especialmente, no que diz respeito à rigidez e homogeneidade da oferta escolar, predominante nos diferentes níveis educativos. Assim, não tardou para que a escola encontrasse na EJA dificuldades que muitas vezes inviabilizam a sua execução. E não são poucos os motivos: falta de corpo docente especializado, currículo inexpressivo, números elevados de evasão e desistência e a heterogeneidade de seu público.

Constata-se que a tecnologia se torna cada vez mais presente na contemporaneidade, o artefato tem se atualizado os quais passam a desempenhar funções cruciais na provisão de serviços essenciais à população, diversos serviços são necessários, até mesmo para os que não tem conhecimento sobre as tecnologias, principalmente se tratar de mobilidade, aplicativos de comida e operações em caixas eletrônicos, entre outras.

> Ao decorrer dos anos, diversas mudanças vêm acontecendo em diversos âmbitos, principalmente na tecnologia, que faz com que cada vez mais as pessoas precisem procurar por elas, independente do grau de escolaridade. No cenário da modernidade em que se vive, pensando na melhoria da qualidade de vida, passa pelo entendimento das ferramentas que hoje fazem parte do funcionamento cotidiano (Bocasanta e Rapkiewicz, 2020, p. 58).

Conforme relato de Bocasanta e Rapkiewicz (2019), a prática pedagógica foi focada no letramento digital, realizada por quatro estudantes de EJA do primeiro segmento de alfabetização. Embora tivessem algum contato com as tecnologias digitais, seu uso era limitado a funções básicas e mesmo assim estes estudantes tinham interesse nessas tecnologias para poder se inserir ou crescer no mercado de trabalho.

Parte-se do entendimento de que o processo investigativo na EJA exige intervenção reflexiva, em que o pesquisador atua como mediador e participante ativo das ações. Nesse sentido o estudo iniciou-se um diagnóstico dos conhecimentos prévios sobre o uso de tecnologias digitais, ou seja, revelam que

todos os alunos possuíam smartphones; embora apresentassem dificuldades em suas funcionalidades básicas.

Nesta sala de EJA que foi realizado o estudo, tem apenas uma mulher na turma, algo contraditório, já que as mulheres são presença marcante na educação, evadem menos que os homens, têm presença maior no ensino médio e reprovam tem um baixo índice de reprovação.

Apesar de os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2024) indicarem que as mulheres apresentam menores taxas de reprovação e evasão escolar em comparação aos homens além de serem presença marcante tanto na educação quanto na gestão educacional, é notável que, na EJA, essa representatividade feminina nem sempre se reflete em sala de aula. A baixa presença de mulheres nessa modalidade de ensino chama atenção e merece ser analisada, especialmente em considerar o protagonismo feminino em outros níveis e espaços educacionais.

Essa contradição levanta questionamentos sobre os fatores que dificultam a permanência e o acesso das mulheres à EJA, como a sobrecarga de trabalho doméstico, a maternidade precoce, a falta de políticas públicas específicas e o preconceito social. Compreender essas barreiras é essencial para a construção de estratégias que promovam a equidade de gênero também nessa modalidade de ensino, garantir que o direito à educação seja efetivamente universal.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2024) revelam que as taxas de repetência e evasão entre mulheres na educação básica são menores em comparação aos homens. Essa diferença pode estar relacionada a fatores como maior engajamento escolar, responsabilidades sociais e culturais atribuídas às mulheres, além de políticas educacionais voltadas à equidade de gênero. É importante destacar que os dados mais recentes sobre esses indicadores são de 2020/2021, devido à complexidade na apuração e ao acompanhamento do fluxo escolar ao longo dos anos.

Em 2020, no ensino fundamental, 2,2% das mulheres repetiram o ano e 2,0% evadiram. No caso deles, 2,5% reprovaram e 2,5% deixaram a escola. Já no ensino médio, 3,5% das mulheres tiveram de repetir o ano e 4,5% evadiram. Ao

considerar somente o público masculino, a repetência foi de 4,4% e a evasão atingiu 7,3%. (BRASIL, INEP, 2024).

Segundo Prensky (2001), os nativos digitais são aqueles que nasceram em meio à riqueza de artefatos digitais e são fluentes na linguagem dos computadores, videogames e internet.

Prensky (2001) classifica como imigrantes digitais os indivíduos que nasceram antes da popularização das tecnologias digitais. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), esses estudantes geralmente são pessoas de idade mais avançada, que cresceram em uma época em que o acesso à tecnologia não era amplamente democratizado, o que pode influenciar sua relação com os recursos digitais no processo de aprendizagem não seja tão desenvolvido ou desconhecido.

Letramento Digital na EJA

Este estudo foi realizado baseado no seguinte artigo: Letramento digital na Educação de Jovens e Adultos: uma experiência no Colégio de Aplicação da UFRGS). É uma análise de um relato de experiência com abordagem qualitativa, inspirado na pesquisa-ação feita pelos autores Bocasanta, Daiane Martins; Rapkiewicz, Clevi Elena (2019). A proposta foi desenvolvida no primeiro semestre de 2019, em uma escola pública federal localizada em Porto Alegre (RS), com uma turma dos Anos Iniciais da Educação de Jovens e Adultos (EJA), composta por quatro estudantes com idades entre 37 e 68 anos, em diferentes estágios de alfabetização.

No mesmo estudo dos autores citado no parágrafo acima, foi elaborado um diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos sobre tecnologias digitais, com o objetivo de identificar o ponto de partida de cada estudante e suas dificuldades específicas. Observou que todos possuíam algum tipo de smartphone, embora nem todos soubessem utilizar suas funcionalidades básicas. A partir dessas informações, foi elaborado um planejamento pedagógico colaborativo entre a professora polivalente (pedagoga) e a professora de Cultura Digital

Com o objetivo de compreender de que maneira o letramento digital pode ser incorporado às práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos (EJA),

foi desenvolvida uma sequência de atividades voltadas à exploração, manipulação e ressignificação de artefatos tecnológicos. Tais ações buscaram desmistificar o uso das tecnologias digitais, aproximando os estudantes dos recursos computacionais por meio de vivências práticas, acessíveis e contextualizadas.

As atividades elaboradas dentro desse planejamento pedagógico evidenciam que a aproximação gradativa dos estudantes da EJA com os artefatos tecnológicos contribui significativamente para o fortalecimento do letramento digital, uma vez que permite a construção de conhecimentos por meio da experimentação, da reflexão e da prática social da leitura e da escrita mediadas por recursos digitais.

A seguir, apresenta-se um quadro sintetizando as atividades realizadas e seus respectivos objetivos pedagógicos.

Quadro 1 – atividades desenvolvidas pelos alunos da EJA com os artefatos tecnológicos

Atividade	**Objetivo pedagógico**
Treinamento motor com o uso de um sabonete para simular o manuseio do mouse.	Desenvolver a coordenação motora fina e familiarizar o estudante com o movimento básico necessário para operar o mouse, reduzindo inseguranças diante do artefato tecnológico.
Desmontagem de teclados para compreensão de seu funcionamento interno.	Promover a aprendizagem investigativa e desmistificar o componente tecnológico, permitindo que o aluno compreenda sua lógica de funcionamento e reduza a percepção de complexidade.
Construção de quadros com os nomes dos alunos utilizando peças de teclado.	Estimular a identificação das letras, o reconhecimento dos símbolos do teclado e a relação entre escrita, leitura e tecnologia, fortalecendo habilidades iniciais de letramento digital.
Criação de jogos de memória com suporte em CDs, com imagens escolhidas e editadas pelos alunos.	Desenvolver habilidades de edição básica de imagens, incentivar a criatividade e consolidar o uso pedagógico de mídias digitais, além de favorecer a memória visual.
Estudo sobre o funcionamento de monitores e pixels, seguido de releitura de imagens da Declaração Universal dos Direitos Humanos.	Compreender conceitos fundamentais de resolução e composição das imagens, estimular a leitura crítica de conteúdos visuais e promover práticas de edição digital com sentido social e formativo.

Fonte: Bocasanta, Daiane Martins; Rapkiewicz, Clevi Elena. (2019)

Além disso, entrevistas realizadas por uma bolsista de graduação auxiliaram na definição de temas relevantes para os estudantes, como o lixo eletrônico e os Direitos Humanos, que foram incorporados às práticas pedagógicas. As atividades buscaram integrar o processo de alfabetização ao uso de tecnologias digitais, que respeitam as especificidades dos estudantes adultos e promovem a inclusão digital por meio de práticas significativas e contextualizadas.

DESENVOLVIMENTO

A Alfabetização Tardia: Conceitos e Desafios

A alfabetização tardia é um fenômeno multifacetado e desafiador, que vai muito além da simples aquisição do código escrito. Envolve dimensões sociais, culturais, econômicas e políticas que influenciam diretamente as trajetórias educacionais de crianças, jovens e adultos. Em um país como o Brasil, marcado por profundas desigualdades históricas, muitos sujeitos chegam ao Ensino Fundamental II ou mesmo à vida adulta sem o pleno domínio da leitura e da escrita, o que demanda políticas públicas consistentes capazes de reduzir os índices de analfabetismo, e práticas pedagógicas diferenciadas capazes de atender às especificidades desse público (Néricke; Martins, 2025, p. 171).

Tratar a alfabetização tardia é reconhecer sujeitos com histórias escolares interrompidas, marcadas por desigualdades sociais, culturais e econômicas. Para esse público, o acesso à Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma oportunidade de retomada da escolarização e de inserção social. Segundo Freire (1996 p.23), a educação deve ser entendida como prática libertadora, capaz de promover a leitura crítica do mundo e não apenas a aquisição mecânica do código escrito. Nesse sentido, a alfabetização tardia não pode se restringir ao domínio da leitura e da escrita tradicionais, mas deve ser ampliada para abarcar também o letramento digital essencial na sociedade contemporânea.

Contudo, Soares (2013, p. 16) enfatiza que a alfabetização não se restringe ao processo de decodificação de símbolos gráficos, mas deve ser compreendida como apropriação social da leitura e da escrita, isto é, como prática que permite a inserção crítica e autônoma do indivíduo em seu meio. Evidencia que essa

concepção amplia a compreensão do ato de alfabetizar, especialmente no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde os sujeitos trazem consigo saberes prévios, experiências de vida e modos próprios de significar o mundo. Assim, alfabetizar tardiamente implica não apenas ensinar o código escrito, mas também reconstruir a relação do sujeito com a linguagem, reconhecendo-a como instrumento de emancipação e participação social.

Nota-se que os insucessos educacionais observados nesse campo, muitas vezes, resultam de abordagens fragmentadas e reducionistas, que desconsideram a complexidade do processo de alfabetização e suas interfaces com o letramento. Nesse sentido, Soares (2016, p. 16) propõe uma distinção conceitual essencial: enquanto a alfabetização refere-se ao domínio do sistema de escrita, o letramento envolve o uso social da leitura e da escrita em práticas significativas. Essa diferenciação é fundamental para compreender que a alfabetização tardia deve ir além da aprendizagem técnica da leitura e da escrita, promovendo o letramento como prática social e a transformação da realidade dos sujeitos historicamente excluídos da escola.

Tecnologias Digitais como apoio à Alfabetização

A realidade brasileira apresenta desafios específicos para a alfabetização tardia. Estudos indicam que fatores como pobreza, baixa escolaridade dos pais, violência urbana e falta de infraestrutura escolar influenciam diretamente o atraso na aprendizagem (Brasil, 2014).

No entanto, haver abordagens direcionadas às experiências escolares prévias e as interrupções na trajetória educacional, podem impactar na melhoria da autoestima e na motivação dos aprendizes tardios, que por sua vez são fatores que geram a desistência escolar e ocasionam o afastamento social. Segundo Soares (2013 p.14), é fundamental que o professor reconheça a história de vida do aluno, pois isso favorece o engajamento e a construção de sentido no processo de leitura e escrita.

Ainda no mesmo contexto Soares (2013 p. 14):

> Sem dúvidas não há como fugir, em se tratando de um processo complexo como a alfabetização, de uma multiplicidade de perspectivas, resultante da colaboração de diferentes áreas de

> conhecimento, e de uma pluralidade enfoques, exigida pela natureza do fenômeno, que envolve atores (professores e alunos) e seus contextos culturais, métodos, material e meios.

A alfabetização tardia não é apenas uma questão individual, mas coletiva, exigindo políticas públicas que assegurem acesso a programas de reforço, escolas de tempo integral e recursos pedagógicos diversificados. Segundo Néricke e Martins (2025), o atraso escolar não deve ser visto como incapacidade, mas como consequência de desigualdades estruturais que a educação precisa enfrentar.

Na alfabetização tardia, as tecnologias digitais têm um papel duplo: facilitar a aquisição do sistema alfabético e inserir os sujeitos em práticas sociais de leitura e escrita próprias da contemporaneidade. Vivemos em uma "sociedade em rede", na qual o domínio das tecnologias é condição para a plena participação social (Castells 2003, p.67). Além disso, a digitalização da aprendizagem permite personalização do ensino, adaptando ritmos e estratégias de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, característica essencial na alfabetização tardia.

Jogos Digitais e Aprendizagem

Os jogos digitais têm se mostrado uma estratégia eficaz na alfabetização, trazem engajamentos, motivação e aulas lúdicas, torna um ambiente prazeroso e maior interação aos envolvidos no processo de aprendizagem. Frade (2018), evidencia que quando mediados pelo professor, os jogos podem favorecer a aprendizagem do sistema ortográfico, estimular a consciência fonológica e tornar as aulas mais atrativas. De acordo com Frade (2018, p.17) conceitua que:

> Não há tecnologias ou propostas feitas por outros que deem conta do que ocorre em sala de aula se o professor não for formado para recebê-las, para recriá-las e para lhes dar conteúdo. Assim, não esperamos que esta publicação sirva de modelo sobre como trabalhar com tecnologias digitais, mas que sirva de inspiração para que cada professor se sinta capaz de ele mesmo propor, planejar e executar ações de ensino da escrita usando computador e Internet.

Compreende-se, portanto, que o uso de jogos digitais na alfabetização configura-se como uma estratégia pedagógica capaz de

potencializar o engajamento e a motivação dos alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, prazeroso e significativo.

A integração dessas ferramentas tecnológicas favorece a criação de ambientes interativos e lúdicos, nos quais o estudante participa ativamente da construção do conhecimento. Nesse contexto, corrobora-se a ideia apresentada por Frade (2018), ao afirmar que o papel do professor é essencial na mediação das práticas com tecnologias digitais, pois é ele quem atribui sentido pedagógico a essas ferramentas. Assim, entende-se que o êxito no uso de jogos digitais na alfabetização depende da formação docente e de sua capacidade de planejar e conduzir atividades que estimulem a leitura, a escrita e o desenvolvimento.

Letramento Digital e Práticas Colaborativas

O conceito de letramento digital é central no contexto contemporâneo. Coscarelli (2009, p.554) afirma que ele "exige habilidades para lidar com textos multimodais e hipertextuais", enquanto Coscarelli e Corrêa (2018) destacam a necessidade de produção crítica em ambientes digitais.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) enfatizam a inclusão digital e o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso crítico das tecnologias.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o letramento digital representa uma oportunidade de inclusão social e pedagógica por meio do uso significativo das tecnologias digitais. Segundo Bocasanta e Rapkiewicz (2019, p. 57), as atividades de letramento digital desenvolvidas em uma turma de alfabetização e pós-alfabetização da EJA "foram elaboradas a partir de um diagnóstico inicial das necessidades da turma, numa parceria entre a professora polivalente e a professora de Cultura Digital".

Voltada à prática pedagógica, a pesquisa - ação em que a metodologia se inspirou, como processo de reflexão e transformação. Conforme as autoras, "uma das premissas que guia essa escrita é a necessidade de contarmos nossas próprias histórias, a partir de nossos próprios pontos de vista" (Bocasanta; Rapkiewicz, 2019, p. 61). Assim, as práticas realizadas priorizaram o protagonismo dos estudantes, valorizando suas vivências e experiências de mundo.

Formação Docente e Mediação Pedagógica

No contexto da educação de jovens e adultos (EJA), o uso das tecnologias digitais e dos jogos pedagógicos assume um papel relevante na promoção de práticas de ensino mais dinâmicas e interativas. No entanto, é importante compreender que a simples presença desses recursos não garante, por si só, a aprendizagem dos estudantes. Conforme Frade et al. (2018, p. 92), os jogos e demais recursos digitais não asseguram automaticamente a aprendizagem, sendo imprescindível a mediação pedagógica do professor para que essas ferramentas se tornem significativas e contribuam efetivamente para o processo educativo.

A formação contínua de professores deve incluir:

- Estratégias de uso pedagógico de tecnologias digitais;
- Desenvolvimento de práticas inclusivas;
- Avaliação formativa e acompanhamento individualizado;
- Integração de saberes formais e experiências de vida dos alunos.

Essa abordagem contribui para que o aprendizado seja significativo e adaptado às realidades diversas dos aprendizes tardios.

Perspectiva Crítica e Interdisciplinar

A alfabetização tardia apoiada por tecnologias digitais exige uma abordagem crítica e interdisciplinar, que reconheça a diversidade de trajetórias e contextos socioculturais dos estudantes da EJA. Nesse sentido, o conceito de letramentos múltiplos contribui para compreender que o ato de ler e escrever não é universal ou neutro, mas se manifesta de formas distintas conforme o meio e o contexto social em que ocorre. Como destaca Street (2014, p. 29), “não existe apenas uma forma legítima de ler e escrever, mas diferentes práticas situadas culturalmente.” Assim, ao promover a inserção das tecnologias digitais no processo de alfabetização, o educador amplia o campo de letramentos possíveis, valorizando tanto as práticas tradicionais quanto as novas linguagens emergentes do mundo digital.

A interdisciplinaridade permite integrar linguagens, matemática, ciências e artes com práticas digitais, fortalecendo a aprendizagem contextualizada. O uso de multimídia, vídeos, infográficos e jogos pode favorecer tanto a

compreensão textual quanto o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Em síntese, alfabetizar jovens e adultos atualmente significa mais do que ensinar a decodificação: envolve garantir acesso às tecnologias, formar professores capacitados e desenvolver metodologias que unam criticidade, ludicidade e inclusão social. A alfabetização tardia é, portanto, um processo complexo, que exige planejamento pedagógico, políticas públicas efetivas e valorização da diversidade cultural e digital dos alunos.

Tecnologias Digitais e Alfabetização Tardia na EJA

Ao integrar as tecnologias digitais no processo de alfabetização tardia, amplia-se a noção de letramento, articulando a leitura e escrita tradicionais com a produção digital de conteúdo. Essa integração possibilita que estudantes da EJA experimentem situações reais de uso da linguagem. Segundo, Santos; Santos; Kohls-Santos, (2024, p. 109):

> Para além da apropriação, é preciso uma educação que proporcione compreender o que são e como utilizá-las de modo responsável. E mais, como reconhecê-las como ferramentas que contribuem para o desenvolvimento do protagonismo juvenil e o exercício da cidadania.

Dessa forma, a EJA encontra nas tecnologias digitais um caminho para:

- ampliar a motivação dos alunos;
- tornar o processo de alfabetização mais próximo da realidade social e cultural;
- fortalecer a autonomia e o protagonismo;
- garantir a inserção crítica na sociedade contemporânea.

Tecnologias Digitais e Cidadania

Ao possibilitar a produção de conteúdos e a participação em espaços virtuais, as tecnologias digitais contribuem para que o estudante da EJA não seja apenas receptor de informações, mas também "produtor ativo de conhecimento". Como afirma Freire (1996, p. 47), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção".

Aplicada à alfabetização tardia, essa concepção freiriana assume especial relevância, pois o uso das tecnologias digitais amplia o espaço de voz e expressão dos sujeitos, fortalecendo o exercício da cidadania e o sentimento de pertencimento social. Ao produzir textos, imagens e interações em ambientes digitais, o estudante passa a reconhecer-se como parte ativa da sociedade do conhecimento, rompendo com a lógica da exclusão e reafirmando seu lugar como sujeito histórico e transformador. Assim, o letramento digital torna-se não apenas uma competência técnica, mas uma estratégia emancipatória, que favorece a integração social e cultural dos jovens e adultos em processo de alfabetização.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise dos dados, compreende-se que o projeto de letramento digital proporcionou avanços expressivos nas dimensões cognitivas, afetivas e sociais dos participantes, evidenciam que a alfabetização tardia, quando mediada por tecnologias digitais, promove transformações significativas na vida dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os participantes demonstraram evolução gradual na utilização dos artefatos tecnológicos e superaram barreiras simbólicas associadas à exclusão digital.

Observa-se que o envolvimento dos estudantes aumentou à medida que as práticas se tornavam mais contextualizadas, refletindo a importância da vinculação entre tecnologia, experiência de vida e práticas sociais de leitura e escrita. Nesse processo, o aprendizado ultrapassou o caráter meramente instrumental: o uso do mouse e do teclado passou a representar não apenas o domínio de um artefato, mas a apropriação simbólica de um espaço de pertencimento e poder.

A análise dos resultados permite inferir que esses achados materializam a visão de Soares (2013, p. 16), ao enfatizar que a alfabetização não se restringe à decodificação de símbolos, mas deve ser entendida como apropriação social da leitura e da escrita. Os estudantes, ao manipularem recursos digitais para criar jogos, alfabetos e produções visuais, passaram a exercer práticas letradas autênticas, tornando-se sujeitos ativos de sua aprendizagem. Essa perspectiva é reforçada por Soares (2016, p. 16), ao distinguir alfabetização, domínio técnico do

código, de letramento, que se refere ao uso social da leitura e da escrita em contextos reais.

Além dos avanços técnicos, emergiram ganhos afetivos e identitários. O sentimento de pertencimento, o aumento da autoestima e a valorização da própria trajetória tornaram-se evidentes nos relatos dos participantes. A presença de práticas que valorizam o cotidiano, o trabalho e a cultura dos alunos contribuiu para reconstruir o vínculo entre o sujeito e o saber, evidenciando que, como afirma Soares (2013, p. 14), é essencial reconhecer a história de vida do aluno, pois ela constitui o ponto de partida para o engajamento e a construção de sentido.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão social das práticas. A introdução de temas como lixo eletrônico e Direitos Humanos ampliou o campo da alfabetização para a formação cidadã, integrando o desenvolvimento técnico com a consciência crítica. Conforme as autoras Bocasanta e Rapkiewicz (2019, p. 61), "uma das premissas que guia essa escrita é a necessidade de contarmos nossas próprias histórias, a partir de nossos próprios pontos de vista". Essa perspectiva se fez presente nas produções dos estudantes, que reinterpretam suas próprias narrativas a partir da tecnologia, construindo uma leitura crítica do mundo, como propõe Freire (1996, p. 23), para quem a educação deve ser uma prática libertadora.

Os resultados confirmam, ainda, a necessidade de compreender a alfabetização tardia como um fenômeno social e político, ligado às desigualdades estruturais que permeiam o sistema educacional. Nesse sentido, Néricke e Martins (2025) afirmam que o atraso escolar não deve ser entendido como incapacidade, mas como consequência direta de desigualdades socioeconômicas que precisam ser enfrentadas por meio de práticas inclusivas. As experiências aqui relatadas demonstram que, quando o processo de ensino é mediado pelo reconhecimento das histórias e potencialidades dos sujeitos, a aprendizagem se torna mais significativa e transformadora.

Por conseguinte, observa-se que o letramento digital, enquanto prática pedagógica, foi capaz de criar pontes entre o conhecimento escolar e o mundo da experiência, despertando nos alunos a consciência de que o saber pode ser construído de forma autônoma, colaborativa e crítica. Infere-se que tal

transformação transcende a esfera da alfabetização e alcança dimensões mais amplas da cidadania e da emancipação social.

Com base nos resultados apresentados, defende-se que o letramento digital se configura como um instrumento metodológico essencial para a promoção da alfabetização tardia na EJA, uma vez que possibilita a construção de aprendizagens contextualizadas e emancipatórias. O estudo revela que o uso pedagógico das tecnologias não é apenas uma inovação técnica, mas uma reconfiguração epistemológica do processo de ensinar e aprender, alinhada à concepção freiriana de educação libertadora.

Conforme Freire (1996, p. 23), educar é criar possibilidades para que o educando leia criticamente o mundo. A experiência analisada demonstra que as tecnologias digitais, quando mediadas de forma intencional e crítica, ampliam as condições para essa leitura, e permite que os sujeitos compreendam a realidade e se percebam como protagonistas na transformação do próprio contexto.

A análise crítica das práticas evidencia também que o êxito das ações não está na ferramenta tecnológica em si, mas na mediação docente, aspecto amplamente defendido por Frade (2018), ao afirmar que o papel do professor é essencial para atribuir sentido pedagógico às tecnologias digitais. Nesse sentido, reafirma-se que a formação docente deve contemplar dimensões éticas, políticas e técnicas, a fim de que o educador se torne mediador consciente entre o saber acadêmico e a cultura digital.

O estudo também confirma os apontamentos de Soares (2013, 2016) ao demonstrar que o letramento digital amplia as práticas sociais da leitura e da escrita. Ao engajar-se em atividades que envolvem criação, colaboração e compartilhamento, o aluno não apenas aprende o código escrito, mas aprende a utilizá-lo como ferramenta de inserção e emancipação social. Essa prática dialoga diretamente com o conceito de “letramentos múltiplos”, discutido por Street (2014), que compreende a leitura e a escrita como práticas situadas e culturalmente determinadas.

Além disso, reconhece-se que o letramento digital pode contribuir para reduzir as desigualdades educacionais históricas. A experiência relatada no artigo de Bocasanta e Rapkiewicz (2019) exemplifica a potência dessa abordagem, ao relatar que a alfabetização mediada pela tecnologia despertou não apenas o

interesse cognitivo, mas também o sentido de pertencimento e autoria entre os estudantes. Essa percepção dialoga com Néricke e Martins (2025), que reforçam que o fracasso escolar deve ser compreendido como produto de desigualdades estruturais e não de limitações individuais.

Compreende -se, ainda, que o uso das tecnologias na EJA requer uma postura ética e reflexiva. Ao incorporar a tecnologia, a escola precisa reconhecer as diferentes experiências digitais dos alunos e transformá-las em ponto de partida para novas aprendizagens. O papel da educação, nesse contexto, é o de mediar o encontro entre o mundo do trabalho, o cotidiano e a cultura digital, aproximando o conhecimento formal das práticas sociais vividas.

Assim, observa-se que o letramento digital opera como ponte epistemológica entre o universo da alfabetização tradicional e as novas formas de comunicação e expressão do século XXI. Essa integração contribui para o fortalecimento da autonomia e para o desenvolvimento de competências críticas, criativas e comunicativas.

Em suma, a discussão permite afirmar que a alfabetização mediada por tecnologias digitais, além de fomentar o domínio do código escrito, promove a emancipação intelectual e cultural dos sujeitos da EJA, contribuindo para uma educação mais democrática, inclusiva e socialmente transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos resultados obtidos e das discussões realizadas ao longo deste estudo permite compreender, de forma aprofundada, que as tecnologias digitais, quando inseridas de maneira crítica e planejada, configuram-se como ferramentas metodológicas potentes no processo de alfabetização de jovens e adultos. O estudo evidencia que o letramento digital, além de favorecer o domínio do código escrito, amplia as práticas sociais de leitura, escrita e comunicação, promovendo o protagonismo e a autonomia dos sujeitos da EJA.

Reconhece-se que o uso pedagógico das tecnologias digitais na EJA rompe com modelos de ensino tradicionalmente excludentes, deslocando o foco da memorização para a produção ativa de sentidos. Essa mudança de paradigma está em consonância com a perspectiva freiriana de educação, segundo a qual aprender é um ato de liberdade e conscientização. Como afirma Freire (1996, p.

23), a educação deve ser compreendida como prática libertadora, capaz de promover a leitura crítica do mundo. Nesse sentido, o letramento digital não se limita ao uso técnico das ferramentas, mas se constitui como prática social que favorece o empoderamento e a emancipação dos sujeitos.

Os resultados obtidos indicam que o contato dos alunos com as tecnologias digitais permitiu não apenas o desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas também a valorização de suas trajetórias e saberes. Soares (2013, p. 14) destaca que o reconhecimento da história de vida do aluno é elemento essencial para o engajamento e a construção de sentido no processo de leitura e escrita. Essa compreensão esteve presente nas práticas analisadas, nas quais os estudantes puderam relacionar suas experiências pessoais com a aprendizagem, produzindo conhecimento a partir de suas realidades.

Ao longo da pesquisa, verificou-se que o letramento digital contribui para ressignificar a alfabetização tardia, pois possibilita que os sujeitos deixem de ocupar o lugar de espectadores e passem a exercer a autoria de suas próprias histórias. Essa perspectiva dialoga com o pensamento de Bocasanta e Rapkiewicz (2019, p. 61), quando afirmam que “uma das premissas que guia essa escrita é a necessidade de contarmos nossas próprias histórias, a partir de nossos próprios pontos de vista”. A experiência relatada confirma que a apropriação da tecnologia favorece o surgimento de novas narrativas, mais autênticas e representativas das vivências dos estudantes da EJA.

Do ponto de vista pedagógico, evidencia-se que o êxito das práticas de letramento digital está diretamente relacionado à mediação docente. Frade (2018) sustenta que o papel do professor é essencial na atribuição de sentido pedagógico às tecnologias, uma vez que ele atua como ponte entre o conhecimento técnico e a dimensão humana da aprendizagem. Assim, investir na formação continuada dos educadores da EJA é imperativo para garantir que o uso das tecnologias ocorra de modo crítico, inclusivo e contextualizado.

Além disso, é importante destacar que o estudo reforça a visão de que o fracasso escolar e o atraso na alfabetização não são reflexos de incapacidade individual, mas de desigualdades sociais e estruturais. Néricke e Martins (2025) enfatizam que tais fenômenos devem ser entendidos como expressões das limitações do próprio sistema educacional, que historicamente marginaliza

determinados grupos sociais. Diante disso, o letramento digital se apresenta como estratégia de enfrentamento dessas desigualdades, ao democratizar o acesso ao conhecimento e ampliar as possibilidades de participação social.

Em termos de implicações práticas, compreende-se que o uso de tecnologias digitais na EJA exige planejamento pedagógico integrado e intencionalidade formativa. As experiências relatadas revelam que atividades simples, como o uso do mouse, a elaboração de jogos de memória e a produção de materiais digitais, podem adquirir um valor simbólico e transformador quando orientadas por objetivos educativos significativos. Dessa forma, as tecnologias deixam de ser instrumentos de consumo e passam a ser ferramentas de criação, reflexão e emancipação.

No que tange ao impacto social, observa-se que o letramento digital amplia o horizonte cultural dos sujeitos e fortalece a noção de cidadania. A alfabetização, nesse contexto, é compreendida não apenas como aquisição da escrita, mas como inserção crítica em uma sociedade mediada por informações e linguagens múltiplas. A escola, portanto, assume o papel de mediadora entre o mundo do trabalho, a cultura e a tecnologia, promovendo uma formação integral que articula saberes práticos e teóricos.

Conclui-se que a incorporação das tecnologias digitais à EJA representa um caminho pedagógico de resistência e inovação, pois promove o diálogo entre o saber popular e o conhecimento científico, entre o analógico e o digital, entre o individual e o coletivo. Ao integrar o letramento digital ao processo de alfabetização, a escola reafirma seu compromisso ético e político com a inclusão social e com a construção de uma sociedade mais justa.

Assim, este estudo alcança seu objetivo geral, ao compreender de que maneira o letramento digital pode contribuir para o processo de alfabetização tardia de jovens e adultos, e cumpre seus objetivos específicos, ao identificar recursos digitais utilizados pelos educadores, avaliar o impacto das tecnologias na motivação dos alunos e investigar as práticas de leitura e escrita mediadas por ferramentas digitais.

Por fim, defende-se que o letramento digital deve ser consolidado como direito educacional inalienável, essencial para a cidadania no século XXI. A alfabetização digital, integrada à alfabetização linguística, constitui-se como via

de emancipação, fortalecendo o protagonismo e a dignidade de jovens e adultos que, historicamente, tiveram negado o acesso ao saber.

Dessa forma, reafirma-se que alfabetizar é libertar e, na contemporaneidade, alfabetizar digitalmente é garantir que cada sujeito possa escrever e reescrever a própria história, com autonomia, criticidade e esperança.

REFERÊNCIAS

BOCASANTA, Daiane Martins; RAPKIEWICZ, Clevi Elena. Letramento digital na Educação de Jovens e Adultos: uma experiência no Colégio de Aplicação da UFRGS. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 57-65, ago./dez. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Saiba mais sobre o panorama das mulheres na educação básica**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/saiba-mais-sobre-o-panorama-das-mulheres-na-educacao-basica. Acesso em: 13 out. 2025. [gov.br]

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

COSCARELLI, Carla Viana. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. **Linguagem em Discurso**, v. 9, n. 3, p. 549-564, 2009.

COSCARELLI, Carla Viana; CORRÊA, Henrique Luiz. Letramento digital. In: MILL, Daniel (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 385-387.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; GLÓRIA, Julianna Silva; ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira; GARCIA, Fátima Cafiero. **Tecnologias digitais na alfabetização**: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita [recurso eletrônico]. Belo Horizonte: UFMG / FaE / Ceale, 2018. 136 p. ISBN 978-85-8007-120-7.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

KOHLS-SANTOS, Pricila; FURTADO, Roberval Angelo; COSTA, Danilo da. **Educação, tecnologias e comunicação**: explorando o potencial educativo das tecnologias

digitais. In: SANTOS, R. R.; SANTOS, V. G.; KOHLS-SANTOS, Pricila (orgs.). Tecnologias Digitais: possibilidades para o protagonismo juvenil. Florianópolis: UDESC, 2024.

MICROSOFT**. Copilot** (Modelo GPT-5). Local: Microsoft, 2025. Comando utilizado: "Quais informações precisam ter a metodologia?". Disponível em: https://copilot.microsoft.com. Acesso em: 12 nov. 2025.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** São Paulo: Papirus, 2015. p. 27..

NERICKE, Morgana; MARTINS, Rosemari Lorenz. **Alfabetização tardia: caminhos possíveis.** In: ATENA EDITORA. **Educação e Inclusão Social**. São Paulo: Atena Editora, 2025. Cap. 13. Disponível em: https://atenaeditora.com.br/catalogo/dowload-post/96383. Acesso em: 30 set. 2025.

OPENAI. **ChatGPT** (GPT-4o). Estados Unidos: OpenAI, 2024. Prompt utilizado: "Editar gramática e concordância para melhorar o texto sobre Educação de Jovens e Adultos." Disponível em: https://chat.openai.com/. Acesso em: 10 nov. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração universal dos direitos humanos.** Rio de Janeiro: UNIC, 1948-2009. Disponível em: https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf. Acesso em: 23 setembro 2025.

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. Lincoln: NCB University Press, 2001.

SANTOS, Pricila Kohls; MOREIRA, Eliane Silva (Orgs.)**. Educação, tecnologia e comunicação: explorando o potencial educativo das tecnologias digitais**. Curitiba: Editora CRV, 2024.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed., 5. reimpr. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

STRECK, Danilo R.; SANTOS, Karine. **Educação de Jovens e Adultos: diálogos com a Pedagogia Social e Educação Popular**. EccoS – Revista Científica, n. 25, p. 19–37, jan./jun. 2011. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/715/71521708002.pdf. Acesso em: 13 out. 2025.

UFPR. **Manual de normalização de documentos científicos de acordo com as normas da ABNT**. Curitiba: Ed. UFPR, 2022.

VITIELLO, Maria Gorett Freire. **Iniciação científica na modalidade da educação a distância: a mediação por meio de ferramentas digitais**. 2019. 167 p. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e Suas Tecnologias) – Universidade Pitágoras UNOPAR, Londrina, 2019.

Capítulo 2

Entre o brincar e o letrar: um olhar sobre a ludicidade na educação infantil e a pressão pela alfabetização precoce

CAPÍTULO 2
ENTRE O BRINCAR E O LETRAR: UM OLHAR SOBRE A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRESSÃO PELA ALFABETIZAÇÃO PRECOCE

Alessandra Castro Saraiva Cardoso [4]
Chris Alves da Silva [5]

INTRODUÇÃO

A ludicidade é reconhecida como um direito fundamental da criança e constitui um elemento essencial no desenvolvimento humano e na prática pedagógica, especialmente na Educação Infantil. Nessa fase, o brincar representa a principal forma de expressão, comunicação e aprendizagem da criança, transcende o caráter recreativo e assume função educativa, integrando aspectos cognitivos, afetivos e sociais, contribuindo para o desenvolvimento integral, conforme (Kishimoto, 2011). Por outro ponto, Piaget (1976) destaca o jogo simbólico como manifestação central do desenvolvimento cognitivo, permitindo à criança representar o mundo e construir estruturas mentais. Vygotsky (1998), por sua vez, enfatiza o papel mediador do brincar, que ocorre na zona de desenvolvimento proximal, favorecendo a interação social, a linguagem e a construção do pensamento. Luckesi (2014) reforça essa compreensão ao afirmar que a ludicidade torna o processo educativo mais prazeroso, criativo e integral, unindo emoção e cognição. Para a presente pesquisa, adota-se o posicionamento de que o brincar é um meio de ensinar, mas constitui um modo

[4] Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (UCB). E-mail: alessandracastro2402@gmail.com

[5] Graduada em Normal Superior pela Universidade Católica de Brasília-UCB, Especialista em Educação Infantil e em Educação a Distância pela mesma instituição, Mestre em Educação pela Universidade de Brasília-UnB, Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília-UCB. Professora na Universidade Católica de Brasília, atuando na graduação (Cursos de TI, Licenciaturas e Formação Geral), na Coordenação do Programa Protagonismo Discente (PPD) e integra a equipe do Núcleo de Inovação e Tecnologia Educacional (NITE). E-mail: ead.chris@gmail.com

de viver e aprender, despertando interesse, curiosidade e motivação para o conhecimento.

Entretanto, observa-se uma discrepância significativa entre a teoria e a prática pedagógica na Educação Infantil. Dados do Relatório de Resultados do Saeb 2021 indicam que, apesar de avanços no acesso à educação infantil, persistem desafios relacionados à qualidade do ensino e à formação docente. O relatório revela que, embora 96,4% dos municípios possuam currículo municipal da Educação Infantil atualizado conforme a BNCC, apenas uma parcela reduzida de professores utiliza o brincar como estratégia pedagógica central, evidenciando a necessidade de formação continuada e apoio institucional para efetivar o direito ao brincar na prática educativa (BRASIL, Inep, 2022a).

A questão central deste estudo é: como a discrepância entre a teoria da ludicidade, reconhecida como direito da criança, e a prática pedagógica influenciada pela pressão pela alfabetização precoce impactam a Educação Infantil?

O objetivo geral desta pesquisa é analisar como a ludicidade é incorporada na prática docente, identificando as possibilidades e limitações existentes. Os objetivos específicos são: compreender o papel do brincar como estratégia pedagógica intencional; identificar os desafios enfrentados pelos professores na implementação de práticas lúdicas; e analisar como políticas públicas, formações continuadas e iniciativas como o programa “Em Defesa do Brincar Livre” contribuem para efetivar o direito ao brincar e integrar ludicidade e letramento.

A relevância deste estudo se evidencia na necessidade de garantir que o brincar, reconhecido legalmente como direito da criança, seja incorporado de forma significativa às práticas pedagógicas, promovendo aprendizagens prazerosas, criativas e eficazes. Além disso, compreender a integração entre ludicidade e aprendizagem significativa contribui para a formação de profissionais críticos e preparados para mediar experiências educativas que valorizem a autonomia, a imaginação e o desenvolvimento integral das crianças.

Este trabalho está dividido em sete seções. A Seção 1 apresenta o referencial teórico, abordando a ludicidade, o letramento, a aprendizagem significativa, o papel do professor como mediador e as políticas públicas relacionadas. A Seção 2 trata dos desafios e possibilidades da efetivação da

ludicidade na prática docente, fundamentados em dados oficiais e relatórios de avaliação. A Seção 3 analisa criticamente a integração entre teoria e prática pedagógica, destacando implicações para a formação docente. As Seções 4 a 6 detalham estudos de caso, estratégias de implementação e reflexões sobre a prática pedagógica, enquanto a Seção 7 sintetiza as conclusões, limitações do estudo e recomendações para futuras pesquisas e intervenções na Educação Infantil.

METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, voltada à análise crítica das relações entre ludicidade, letramento e alfabetização precoce na Educação Infantil. O objetivo é compreender de que forma a prática pedagógica tem respondido às diretrizes legais que reconhecem o brincar como direito da criança e eixo estruturante do processo educativo.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir da leitura e análise de obras de autores clássicos e contemporâneos que abordam a temática da ludicidade, entre eles Kishimoto (2011), Luckesi (2014), Vygotsky (1998), Piaget (1976) e Ausubel (2006), além de produções acadêmicas recentes disponíveis em bases digitais como Scielo (*Scientific Electronic Library Online*) e Google Scholar. Foram utilizados descritores como “ludicidade”, “educação infantil”, “brincar e aprendizagem”, “letramento” e “alfabetização precoce”, priorizando publicações dos últimos dez anos (2015–2025) que discutem práticas pedagógicas na Educação Infantil.

A pesquisa documental contemplou a análise de documentos oficiais e políticas públicas que orientam a prática educativa no Brasil, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), o Relatório de Avaliação da Educação Infantil no Brasil (MEC/UNESCO, 2009), o Relatório de Resultados do Saeb 2021 (INEP, 2022a) e o documento *Em Defesa do Brincar Livre* (Instituto Alana, 2022). Esses materiais foram examinados com o intuito de identificar a presença e a efetividade das orientações referentes à ludicidade e ao direito ao brincar nas práticas pedagógicas.

A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa e descritiva, buscando articular os referenciais teóricos com as evidências apresentadas nos documentos oficiais e nas produções científicas. Assim, pretendeu-se compreender as tensões entre teoria e prática, especialmente a discrepância entre o reconhecimento legal da ludicidade e sua efetivação nas escolas, frequentemente comprometida pela pressão pela alfabetização precoce. A discussão dos resultados fundamenta-se na perspectiva de que o brincar é componente essencial para o desenvolvimento integral da criança e deve ser preservado como base da aprendizagem significativa.

DESENVOLVIMENTO

Ludicidade e a Educação Infantil

A ludicidade é um elemento essencial no desenvolvimento humano e na prática pedagógica, especialmente na Educação Infantil, fase em que os elementos lúdicos representam a principal forma de expressão, comunicação e aprendizagem da criança. Observa-se que o lúdico transcende o caráter recreativo e assume função educativa, integrando aspectos cognitivos, afetivos e sociais, contribuindo para o desenvolvimento integral (Kishimoto, 2011).

Nesse sentido, compreende-se que o uso dos elementos lúdicos não se limita a uma atividade espontânea, mas configura-se como estratégia pedagógica intencional, capaz de promover aprendizagens significativas e prazerosas.

Em análise, verifica-se que teóricos como Piaget (1976) e Vygotsky (1998) oferecem perspectivas complementares sobre o papel dos elementos lúdicos no desenvolvimento infantil. Piaget (1976) destaca o jogo simbólico como manifestação central do desenvolvimento cognitivo, permitindo à criança representar o mundo e construir estruturas mentais. Vygotsky (1998), por sua vez, enfatiza o papel mediador das atividades lúdicas, que ocorrem na zona de desenvolvimento proximal, favorecendo a interação social, a linguagem e a construção do pensamento. Nesse contexto, a ludicidade possibilita a internalização de conhecimentos de maneira ativa e participativa, promovendo autonomia, criatividade e socialização.

Luckesi (2014) reforça essa compreensão ao afirmar que a ludicidade torna o processo educativo mais prazeroso, criativo e integral, unindo emoção e cognição. Para a presente pesquisa, adota-se o posicionamento de que o uso dos elementos lúdicos não é apenas um meio de ensinar, mas constitui um modo de viver e aprender, despertando interesse, curiosidade e motivação para o conhecimento. Em análise, compreende-se que a integração entre ludicidade e aprendizagem significativa é fundamental, pois ambas valorizam o protagonismo infantil, o prazer de aprender e a construção ativa do conhecimento.

A teoria da aprendizagem significativa, proposta por Ausubel (*apud* Moreira; Masini, 2006), esclarece que o aprendizado se dá de forma efetiva quando o novo conteúdo se conecta a conhecimentos prévios, atribuindo sentido pessoal às novas informações. Nesse sentido, compreende-se que, na Educação Infantil, os elementos lúdicos funcionam como elo entre conhecimento prévio e novo, permitindo à criança explorar, experimentar e reconstruir saberes por meio da ação e da imaginação (Castellar; Semeghini-Siqueira, 2019). Dessa forma, o professor atua como mediador que organiza experiências lúdicas planejadas e intencionais, garantindo que o lúdico se transforme em caminho para aprendizagens reais e não apenas em pausa na rotina escolar.

Adicionalmente, incorporar os elementos lúdicos à prática pedagógica implica reconhecer a criança como sujeito de direitos e protagonista de seu processo de aprendizagem. O jogo reflete o contexto cultural em que a criança está inserida, revelando normas, valores e formas de interação social (Brougère, 1998). Huizinga (2001) argumenta que o jogo é fenômeno universal, antecedendo a própria cultura, constituindo-se como espaço simbólico de criação, regras e significados. Em análise, compreende-se que, na escola, as práticas lúdicas assumem papel formativo, permitindo que as crianças experimentem papéis sociais, tomem decisões e resolvam conflitos de maneira autônoma.

Nesse sentido, observa-se que o educador deve planejar atividades lúdicas com intencionalidade pedagógica, articulando-as aos objetivos de aprendizagem (Kishimoto, 2011). O lúdico não deve ser interpretado como interrupção do processo educativo, mas como sua própria essência, em que o

conhecimento se constrói de forma prazerosa e interativa. Assim, a prática pedagógica lúdica rompe com o ensino tradicional centrado na repetição e na antecipação da alfabetização, favorecendo o desenvolvimento da linguagem, do raciocínio, da imaginação e da cooperação, tornando a ludicidade instrumento metodológico e cultural capaz de promover aprendizagens significativas e humanizadoras.

A Ludicidade e o Letramento: Entre os Elementos Lúdicos e a Pressão pela Alfabetização Precoce

Entretanto, verifica-se que a pressão pela alfabetização precoce leva muitos docentes a reduzir o tempo destinado aos elementos lúdicos, substituindo experiências simbólicas por exercícios repetitivos e descontextualizados. Essa antecipação compromete a função criadora da infância, como afirmam Vygotsky (1998) e Kishimoto (2011), pois a ludicidade é justamente o terreno onde se desenvolvem as bases cognitivas e linguísticas que sustentam o futuro letramento. Em análise, compreende-se que a ludicidade e o letramento não se opõem, mas se complementam: enquanto o lúdico favorece a construção simbólica e o pensamento abstrato, o letramento amplia o uso social da linguagem.

Dessa forma, a autora desta pesquisa entende que o desafio pedagógico está em equilibrar a valorização da ludicidade com a introdução gradual e significativa das práticas de letramento. É necessário resistir à lógica da antecipação e reafirmar a Educação Infantil como espaço de experimentação, imaginação e diálogo, em que o lúdico é o caminho natural para o desenvolvimento da linguagem escrita. Assim, compreende-se que a pressão pela alfabetização precoce é um dos fatores que contribuem para o afastamento das práticas lúdicas, reforçando a importância de formação docente crítica, capaz de integrar ludicidade e letramento em harmonia com as necessidades reais das crianças.

O direito ao uso dos elementos lúdicos, por sua vez, é garantido por legislações nacionais e políticas públicas, como a Constituição Federal de 1988 (art. 227) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), que reconhecem o lazer e o brincar como essenciais ao desenvolvimento integral. A Base Nacional

Comum Curricular (BNCC, 2017) consolida a ludicidade como eixo estruturante da Educação Infantil, orientando que as práticas pedagógicas sejam fundamentadas nas interações e brincadeiras. Contudo, verifica-se que há uma distância significativa entre as diretrizes normativas e a realidade escolar: relatórios como o Relatório de Avaliação da Educação Infantil no Brasil (MEC/UNESCO, 2009) e o Relatório de Resultados do Saeb 2021 (INEP) indicam que apenas uma parcela reduzida de professores utiliza os elementos lúdicos como estratégia pedagógica central, revelando a necessidade de uma formação inicial e formação continuada.

Observa-se ainda que, em nível regional, currículos como o Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal (2018) reforçam a importância das práticas lúdicas integradas às experiências de linguagem, corpo, natureza e cultura, reconhecendo o brincar como base das aprendizagens significativas. Entretanto, a efetivação dessas diretrizes depende do compromisso institucional e da valorização do papel docente. Compreende-se que políticas públicas oferecem respaldo legal e pedagógico para o brincar, mas sua concretização exige condições estruturais, formação docente e mudança cultural nas escolas.

Apesar dos avanços teóricos e legais, a efetiva implementação da ludicidade enfrenta desafios como a pressão pela alfabetização precoce, a formação docente insuficiente para planejar atividades intencionais (Oliveira; Lima, 2020) e a escassez de recursos materiais e espaços adequados. Em análise, observa-se que, quando a ludicidade é restrita a momentos esporádicos ou contextos de recreação, perde-se a possibilidade de construções significativas de aprendizagem.

Contudo, a formação continuada, aliada à reflexão crítica e ao planejamento intencional, evidencia possibilidades concretas de superação desses desafios. Nesse sentido, iniciativas como o programa Em Defesa do Brincar Livre, desenvolvido pelo Instituto Alana (2022), demonstram estratégias concretas de incentivo à ludicidade na Educação Infantil, oferecendo materiais, oficinas e orientações que permitem a implementação dos elementos lúdicos como prática pedagógica efetiva, evidenciando a integração entre teoria e prática e promovendo o desenvolvimento integral das crianças.

A Tensão da Alfabetização Precoce e o Papel da Ludicidade na Educação Infantil

A discussão acerca da alfabetização precoce tem ocupado lugar central nos debates educacionais contemporâneos, especialmente diante das políticas e pressões sociais que associam o sucesso escolar à antecipação da leitura e da escrita. Essa tendência, contudo, desconsidera os princípios da Educação Infantil definidos pela BNCC (2017), que reconhece a criança como sujeito histórico, social e cultural, cujo aprendizado ocorre prioritariamente nas interações e nas experiências mediadas por elementos lúdicos. Segundo Magda Soares (2017), a alfabetização não deve ser entendida como um ponto de partida, mas como um processo que se consolida gradualmente, sustentado pelo desenvolvimento simbólico e cognitivo que ocorre desde a infância.

Ferreiro e Teberosky (1999) alertam que a introdução precoce de atividades mecânicas de decodificação pode comprometer a construção significativa da escrita, ao transformar o aprendizado em mera repetição e não em compreensão. Nessa perspectiva, o papel da ludicidade é fundamental, pois cria o ambiente simbólico necessário para que a criança atribua sentido às práticas de leitura e escrita, desenvolvendo hipóteses, experimentando sons e explorando formas de representação.

Mortatti (2010) acrescenta que a antecipação da alfabetização está frequentemente vinculada a uma concepção escolar tradicional, que valoriza a memorização e o produto final, em detrimento do processo. A autora enfatiza que esse modelo se choca com os fundamentos da Educação Infantil, cujo eixo está nas experiências lúdicas, na curiosidade e na ação criadora. Ao pressionar a criança para resultados imediatos, a escola fragiliza o prazer de aprender e compromete o desenvolvimento emocional e intelectual.

Em contrapartida, o uso intencional dos elementos lúdicos favorece o desenvolvimento das bases cognitivas da leitura e da escrita, conforme argumenta Kishimoto (2011), pois as experiências lúdicas estimulam a imaginação, a atenção, a linguagem e a capacidade de simbolização. Esses aspectos constituem o alicerce para o letramento futuro, mostrando que o brincar não atrasa o aprendizado, mas o fortalece. Assim, a ludicidade atua como

mediadora entre o universo simbólico e a aprendizagem formal, permitindo que a alfabetização ocorra de modo natural, contextualizado e prazeroso.

É preciso, portanto, repensar o papel da escola na primeira infância. Como defende Soares (2020), alfabetizar não é apenas ensinar a ler e escrever, mas formar sujeitos capazes de compreender e usar a linguagem de modo funcional e crítico. Isso só se concretiza quando a alfabetização é vivida em diálogo com as experiências lúdicas, e não em substituição a elas.

Desse modo, a tensão entre alfabetização precoce e ludicidade exige uma postura reflexiva e crítica por parte do professor. Cabe ao educador resistir às pressões externas e reafirmar a infância como tempo de experimentação, criação e descobertas, garantindo práticas que respeitem os ritmos individuais e valorizem o aprender com prazer. Nessa perspectiva, o compromisso pedagógico vai além da mera transmissão de conteúdos: trata-se de criar condições para que a criança se reconheça como autora do próprio aprendizado, por meio de experiências significativas mediadas pelos elementos lúdicos.

Frequência de Práticas Lúdicas na Educação Infantil

A análise dos dados coletados revela que as práticas lúdicas são reconhecidas como essenciais para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. No entanto, observa-se que sua implementação efetiva nas instituições de ensino ainda enfrenta desafios significativos. Segundo o Relatório de Resultados do Saeb 2021 Educação Infantil (Brasil, Inep, 2022a), apenas 30% dos professores afirmam utilizar elementos lúdicos como estratégia pedagógica central em suas práticas diárias. Esse dado evidencia uma discrepância entre as diretrizes teóricas que valorizam o lúdico e a realidade observada nas escolas, indicando a necessidade urgente de formação continuada e apoio institucional para que o elemento lúdico se torne uma prática efetiva e não apenas um discurso.

A Tabela 1, a seguir, apresenta a distribuição das respostas dos professores sobre a frequência de uso de práticas lúdicas em suas atividades pedagógicas:

Tabela 1 – Frequência de Uso de Práticas Lúdicas na Educação Infantil

Frequência de Uso	Percentual (%)
Sempre	30
Frequentemente	25
Ocasionalmente	20
Nunca	25

Fonte: Adaptado de Brasil, Inep, 2022a.

Essa tendência é corroborada por estudos de Oliveira e Lima (2020), que identificaram que menos de 40% dos docentes planejam práticas lúdicas com intencionalidade pedagógica. Segundo os autores, a carência de tempo e de apoio institucional dificulta a inserção da ludicidade como prática educativa regular. Kishimoto (2018) reforça que, quando o elemento lúdico é compreendido apenas como recreação, perde seu potencial formativo e simbólico: "O brincar é uma necessidade vital da infância, e sua ausência ou distorção no ambiente escolar compromete o desenvolvimento integral da criança" (Kishimoto, 2011, p. 48).

Dessa forma, observa-se que a efetivação da ludicidade depende não apenas da conscientização docente, mas também da criação de condições estruturais e formativas que possibilitem o elemento lúdico como prática cotidiana.

Pressão pela Alfabetização Precoce e seus Impactos na Ludicidade

Outro aspecto relevante é a pressão pela alfabetização precoce, que tem interferido significativamente no espaço destinado ao elemento lúdico na Educação Infantil. O *Relatório de Avaliação da Educação Infantil no Brasil* (MEC/UNESCO, 2009) aponta que cerca de 60% dos professores afirmam sofrer pressão das famílias ou da gestão escolar para introduzir atividades de leitura e escrita antes do 1º ano do Ensino Fundamental. Essa situação contraria as orientações da BNCC (2017), que recomenda que as práticas pedagógicas na Educação Infantil estejam centradas em interações e brincadeiras, não em conteúdos formais.

De acordo com Vygotsky (1998), a aprendizagem significativa ocorre quando há espaço para a imaginação e para a experimentação simbólica, pois é

no brincar que a criança elabora hipóteses sobre o mundo e desenvolve funções psicológicas superiores. Souza e Almeida (2023) complementam que turmas com maior tempo destinado a atividades lúdicas apresentam melhor desempenho socioemocional e comunicativo, confirmando a relevância do brincar como mediador do desenvolvimento.

Essas evidências demonstram que o excesso de foco na alfabetização acaba restringindo o espaço da ludicidade, o que interfere na qualidade das experiências educativas e na construção do prazer pelo aprender.

A formação dos professores surge como fator determinante para o fortalecimento da ludicidade nas práticas pedagógicas. O Saeb 2021 (BRASIL, INEP, 2022a) revela que somente 40% dos docentes afirmam ter participado de formações continuadas específicas sobre o elemento lúdico e o desenvolvimento infantil, o que limita a incorporação intencional da ludicidade no planejamento escolar. Segundo Luckesi (2014), a ludicidade exige do professor sensibilidade para transformar o brincar em experiência educativa, articulando prazer e aprendizagem.

Autores como Kishimoto (2018) e Silva (2020) argumentam que a ausência de uma formação consistente sobre o tema gera insegurança docente e reduz as possibilidades de mediação significativa. Assim, investir na formação é essencial para que o educador compreenda o brincar como linguagem pedagógica e não apenas como momento de descontração.

Quadro 1 – Relação entre Formação Docente e Aplicação da Ludicidade

Nível de Formação sobre Ludicidade	Frequência de Uso do Brincar como Estratégia Pedagógica	Observações
Formação contínua e específica	Alta (acima de 70%)	Planejamento intencional e uso de jogos educativos
Formação pontual e superficial	Média (40% a 60%)	Brincar aparece de forma fragmentada
Ausência de formação	Baixa (até 30%)	O brincar é visto como pausa recreativa

Fonte: Elaboração própria com base em BRASIL (INEP, 2022a) e OLIVEIRA; LIMA (2020)

Esse quadro evidencia que a qualidade e a frequência das práticas lúdicas estão diretamente associadas à formação docente, o que reforça a importância de políticas públicas voltadas para capacitação na formação inicial, na formação continuada e contextualizada.

Políticas Públicas e o Direito ao Brincar

O direito ao brincar é previsto na Constituição Federal (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e reafirmado pela BNCC (2017). Contudo, sua efetivação depende de políticas públicas consistentes. De acordo com o Relatório de Monitoramento das Políticas da Primeira Infância (BRASIL, 2021), apenas 49% dos municípios brasileiros possuem programas específicos de promoção do brincar em creches e pré-escolas. Essa lacuna política contribui para a desigualdade na oferta de experiências lúdicas entre diferentes redes de ensino.

O Instituto Alana (2022) destaca que garantir o direito ao brincar significa reconhecer a infância como tempo próprio, com valor em si mesmo, e não apenas como preparação para etapas futuras da escolarização. A experiência internacional do programa *Play-Based Learning*, no Canadá, confirma que políticas articuladas entre formação, estrutura escolar e acompanhamento pedagógico resultam em avanços significativos no desenvolvimento infantil, evidenciando caminhos possíveis também para o contexto brasileiro.

Em síntese, os resultados apontam que, embora exista base teórica e normativa sólida em defesa da ludicidade, a realidade escolar ainda apresenta lacunas entre o discurso e a prática, especialmente pela pressão pela alfabetização precoce e pela falta de formação docente. Fortalecer políticas públicas e oferecer suporte pedagógico contínuo são medidas fundamentais para transformar o brincar em eixo estruturante da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a importância da ludicidade na Educação Infantil, compreendendo-a como eixo estruturante do processo de ensino e aprendizagem, e refletindo sobre os desafios que dificultam sua efetiva implementação nas práticas pedagógicas. A análise bibliográfica e

documental, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos como Piaget (1976), Vygotsky (1998), Kishimoto (2011; 2018) e Luckesi (2014), permitiu compreender que o brincar ultrapassa o caráter recreativo e assume função formadora, cognitiva e social, sendo essencial ao desenvolvimento integral da criança.

Os resultados apontam que, embora os documentos oficiais — como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) — reafirmem a ludicidade como direito e princípio pedagógico, a realidade escolar ainda revela uma lacuna entre a teoria e a prática. Dados do Relatório de Resultados do Saeb 2021 – Educação Infantil (BRASIL, INEP, 2022a) evidenciam que apenas 30% dos professores utilizam elemento lúdico como eixo central de suas práticas, o que indica a persistência de um modelo escolar tradicional, voltado à antecipação da alfabetização e ao ensino mecanizado.

Essa discrepância entre o prescrito e o praticado é consequência de múltiplos fatores, entre os quais se destacam: a pressão institucional e familiar pela alfabetização precoce, a insuficiência da formação docente para o trabalho com o lúdico e a ausência de políticas públicas estruturantes que assegurem condições adequadas de planejamento e execução das atividades lúdicas. Observa-se que, quando o brincar é reduzido a momentos esporádicos, perde-se seu potencial de promover aprendizagens significativas e de desenvolver a autonomia, a imaginação e a criatividade das crianças.

A formação docente, nesse contexto, emerge como um dos pilares fundamentais para a superação desses desafios. Conforme destacam Oliveira e Lima (2020), a intencionalidade pedagógica é o que transforma o brincar em experiência educativa e não em mero entretenimento. Assim, é imprescindível investir em programas de formação continuada e, sobretudo, rever os currículos da formação inicial dos pedagogos. É na graduação que o futuro docente precisa compreender a intencionalidade do brincar, superando a visão de recreação para assumi-lo como eixo estruturante do currículo. Tais medidas fortalecem o papel mediador do educador e sua capacidade de planejar experiências significativas, alinhadas às dimensões afetivas, cognitivas e sociais do desenvolvimento infantil.

Além disso, as políticas públicas precisam assumir um caráter mais efetivo e integrador, contemplando não apenas o reconhecimento do direito ao brincar, mas também a oferta de recursos materiais, infraestrutura adequada e acompanhamento pedagógico. Iniciativas como o programa Em Defesa do Brincar Livre, do Instituto Alana (2022), demonstram que é possível alinhar teoria e prática, promovendo o brincar como instrumento de desenvolvimento humano, cidadania e cultura.

Dessa forma, compreende-se que o brincar não é um adorno do processo educativo, mas sua própria essência. O lúdico é o meio pelo qual a criança constrói saberes, experimenta o mundo e se constitui como sujeito de direitos. Reafirmar a ludicidade como eixo da Educação Infantil é reafirmar uma concepção de infância que respeita o tempo, o corpo e a curiosidade infantil, valores que se opõem à lógica da antecipação e da alfabetização precoce.

Conclui-se, portanto, que o fortalecimento da ludicidade na Educação Infantil exige uma ação articulada entre teoria, prática e políticas públicas, sustentada por uma formação docente crítica e reflexiva, por instituições que valorizem o brincar como princípio educativo e por uma sociedade que reconheça a infância como etapa plena de significados e aprendizagens.

Por fim, recomenda-se que novas pesquisas sejam desenvolvidas no campo da Educação Infantil, investigando práticas pedagógicas inovadoras que integrem ludicidade e letramento de forma equilibrada, bem como estudos empíricos que analisem o impacto da formação docente e das políticas públicas na efetivação do direito ao brincar. Tais investigações poderão ampliar a compreensão sobre a ludicidade como prática transformadora e contribuir para a consolidação de uma educação mais humanizadora, democrática e significativa.

REFERÊNCIAS

AFONSO JUNIOR, Afonso Gomes da Silva. **Aprendizagem por meio da ludicidade**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. São Paulo: Editora Três, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Relatório de Avaliação da Educação Infantil no Brasil**. Brasília: MEC/UNESCO, 2009. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261453. Acesso em: 31 out. 2025.

BRASIL. **Relatório de Resultados do Saeb 2021 – Educação Infantil**. Brasília: INEP, 2022a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2021/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2021_volume_4.pdf. Acesso em: 31 out. 2025.

BROUGÈRE, Gilles. **O brincar: o ponto de vista da sociologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CASTELLAR, F.; SEMEGHINI-SIQUEIRA, C. **Brincar e aprender na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2019.

DISTRITO FEDERAL (Governo do). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Educação Infantil**. Brasília, DF: SEEDF, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/Curriculo_em_movimento_do_Distrito_Federal___Educacao_infantil__2018_9dez24.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

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

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001.

INSTITUTO ALANA. **Em defesa do Brincar Livre**. São Paulo: Instituto Alana, 2022. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2022/11/direito-ao-brincar.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Educação infantil**: aspectos históricos, políticos e sociais. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O brincar e a prática educativa**. São Paulo: Cortez, 2018.

LIMA, Caroline C. N.; LEON, Juliana M.; MOREIRA, Simone C. **A ludicidade e a pedagogia do brincar** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: SAGAH, 2018. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595024700. Acesso em: 31 out. 2025.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas na prática educativa**: compreensões conceituais e proposições [recurso eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2023. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555553611. Acesso em: 31 out. 2025.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2006.

OLIVEIRA, Maria das Graças; LIMA, Juliana Pereira. **O lúdico no processo de letramento de crianças pequenas da Educação Infantil**. 2020. Trabalho não publicado.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Capítulo 3

Mediação de conflitos no ambiente escolar: atuação do gestor na (EJA)

CAPÍTULO 3
MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR: ATUAÇÃO DO GESTOR NA (EJA)

Alessandro Barbosa [6]
Gilvan Charles Cerqueira de Araújo [7]

INTRODUÇÃO

A promoção da resolução de problemas, a mediação contribui para a criação de um clima escolar mais saudável e cooperativo, fortalecendo vínculos entre alunos, professores e gestores. Essa prática é entendida como um elemento preventivo, que reduz a ocorrência de comportamentos agressivos, bullying e outras formas de violência, favorecendo um ambiente propício ao aprendizado e à construção de relações respeitosas (Cavalcante; Oliveira; Oliveira, 2020).

Outro aspecto relevante é que a mediação não se restringe ao papel de reguladora de conflitos, mas se configura como uma prática pedagógica inovadora, capaz de estimular o protagonismo dos estudantes. Ao envolver os alunos na busca de soluções coletivas, promove-se o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade social e da capacidade de tomada de decisão consciente (Santana; Narciso; Fernandes, 2025).

Ademais, a implementação de programas de mediação escolar contribui para a reflexão sobre normas e valores compartilhados pela comunidade escolar, incentivando o diálogo constante entre todos os envolvidos. Essa prática evidencia que a gestão de conflitos não é apenas uma questão disciplinar, mas também uma oportunidade de aprendizado ético, social e emocional, reforçando o papel educativo da escola enquanto espaço de formação cidadã (Cavalcante;

[6] Graduado em Pedagogia da Universidade Católica de Brasília. E-mail: alessandrosupervisorsegur@gmail.com
[7] Graduado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília, Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Pós-Doutorado em Geografia pela FFLCH|USP; Pós-Doutorado em Educação pela PUC/RS. Professor e Pesquisador Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica de Brasília E-mail: gcca99@gmail.

Oliveira; Oliveira, 2020).

A mediação permite que os envolvidos no conflito compreendam diferentes perspectivas, expressem seus sentimentos e construam soluções coletivas, promovendo não apenas a resolução do problema imediato, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a melhoria do clima escolar. Portanto, a citação sublinha a necessidade de repensar o conflito não como um obstáculo a ser eliminado, mas como uma oportunidade educativa, capaz de fortalecer a cultura de diálogo, respeito e cooperação no ambiente escolar.

Dessa maneira, refletir sobre a mediação de conflitos no contexto escolar permite compreender sua função pedagógica, preventiva e social, evidenciando a necessidade de práticas estruturadas que promovam o diálogo, a cooperação e a convivência harmoniosa. Ao mesmo tempo, contribui para a formação de indivíduos críticos, autônomos e capazes de interagir de forma ética e responsável em diferentes contextos sociais (Santana, Narciso; Fernandes, 2025).

A mediação de conflitos assume um papel estratégico na construção de um ambiente educativo mais seguro, participativo e inclusivo. Ao integrar valores de cidadania, empatia e respeito, fortalece o compromisso da escola com a formação integral do estudante, mostrando-se indispensável para a promoção de aprendizagens significativas e para a construção de relações interpessoais pautadas no diálogo e na cooperação (Cavalcante; Oliveira; Oliveira, 2020). O principal objetivo desse capítulo é analisar o papel do gestor escolar na mediação de conflitos no ambiente escolar, com foco nas práticas adotadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) para a promoção da convivência pacífica e do desenvolvimento socioemocional.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, com abordagem qualitativa e caráter exploratório-descritivo, tendo como foco exclusivo a mediação de conflitos realizada pelos gestores escolares na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa bibliográfica possibilita a análise de produções científicas já publicadas sobre o tema, favorecendo o aprofundamento teórico e o estabelecimento de relações entre diferentes

estudos da área.

A delimitação do estudo concentra-se na atuação do gestor escolar como mediador de conflitos no contexto da EJA, essa delimitação foi definida com o objetivo de garantir maior profundidade analítica, rigor metodológico e coerência entre os objetivos, a fundamentação teórica e os resultados da pesquisa.

A coleta de dados foi realizada entre os meses de agosto e novembro de 2025, em bases de dados científicas e repositórios de reconhecida relevância acadêmica, tais como: Google Acadêmico, SciELO, Portal de Periódicos CAPES e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT). Para a localização das publicações, utilizaram-se descritores associados por operadores booleanos, tais como: “mediação de conflitos” AND “gestor escolar”, “gestão escolar” AND “conflitos” AND “EJA”, “mediação escolar” AND “Educação de Jovens e Adultos”, “cultura de paz” AND escola, e “práticas restaurativas” AND educação.

Foram incluídos no estudo materiais disponíveis na íntegra, em língua portuguesa, publicados no período de 2015 a 2025, que apresentassem relação direta com a atuação do gestor escolar na mediação de conflitos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foram excluídos os estudos que abordavam exclusivamente outras etapas da Educação Básica, os trabalhos que não tratavam da gestão escolar ou da mediação de conflitos, bem como textos opinativos sem fundamentação científica.

Após a seleção das produções, realizou-se a leitura exploratória, analítica e interpretativa dos materiais, buscando identificar pontos de convergência, contribuições teóricas, lacunas e tendências sobre o papel do gestor escolar na mediação de conflitos na EJA. Todo o processo metodológico foi conduzido com rigor científico, assegurando coerência com o objetivo geral da pesquisa e atualização teórica.

Além das fontes bibliográficas consultadas, utilizou-se a plataforma ChatGPT como recurso auxiliar para a elaboração do Quadro 1, que sintetiza estratégias de mediação de conflitos no contexto da EJA. A ferramenta foi utilizada exclusivamente para a organização e sistematização de informações já consolidadas na literatura, sem interferir na análise crítica, interpretação dos dados ou construção teórica do estudo, configurando-se apenas como apoio

técnico de estruturação visual.

DESENVOLVIMENTO

Sobre os sujeitos da EJA

Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são marcados por uma diversidade profunda, mas compartilham uma característica central, que é uma trajetória escolar interrompida ou, até mesmo, não iniciada, se considerarmos os três segmentos dessa modalidade ofertada na Educação Básica, contemplando os anos iniciais e finais do ensino fundamental e o ensino médio (Arroyo, 2005; Gadotti, 2014).

A gestão escolar na EJA precisa ter como ponto de partida e chegada que trata-se de um contexto diferente do ensino regular, esses alunos trazem consigo uma bagagem de vida repleta de experiências práticas, saberes informais e competências desenvolvidas no mundo do trabalho e na gestão familiar que se mostram um desafio constante para a modalidade e todas as regiões e cenários sociais e culturais do país. Essa maturidade faz com que o processo de aprendizagem precise ser significativo e dialogar diretamente com a realidade concreta que eles vivenciam fora da sala de aula.

Um traço determinante desses estudantes é a heterogeneidade geracional, tal como refletido por Paiva (2005) que, em uma situação escolar, com toda sua complexidade, encontrar se configura como um intricado e desafiador contexto de convivência entre diferentes fases da vida cria um ambiente rico em trocas culturais, mas também exige do educador uma sensibilidade ímpar para mediar ritmos de aprendizagem e interesses tão distintos, garantindo que todos se sintam incluídos e valorizados.

Muitas vezes, os conflitos observado na EJA ser darão por questões como a relação com o tempo e a rotina e, também, pelo fato da maioria dos sujeitos da EJA é composta por trabalhadores ou pessoas em busca de inserção no mercado, que enfrentam jornadas duplas ou triplas. O cansaço físico, questões socioemocionais e psicológicas dos impactos do atraso ou não escolarização regular, a pressão por sustento e as responsabilidades domésticas tornam a permanência na escola um desafio diário.

É preciso então que haja uma a flexibilidade e a acolhida são pilares essenciais; para esses alunos, o ato de estudar é um esforço de resistência contra

as limitações impostas pela desigualdade socioeconômica e outras questões que pautam não apenas o debate nacional da EJA mas, também, pontos de reflexão e proposições internacionais, que contemplam todo, por exemplo, a ideia da educação e aprendizagem ao longo da vida, superando tais conflitos e singularidades da oferta da EJA (Araújo, 2023).

Muitos desses sujeitos carregam um histórico de exclusão e estigma social. Frequentemente, o retorno à escola é acompanhado por sentimentos de insegurança, medo do fracasso e a percepção equivocada de que afeta desde sua experiência e vivência escolar até sua relação com elementos como material didático, construção curricular e percursos de aprendizado condizentes com sua faixa etária e peculiaridades sociais, econômicas e culturais (Soares; Giovanetti; Gomes, 2005; Araújo, 2023). Superar essa barreira emocional é parte fundamental do processo educativo. O fortalecimento da autoestima e o reconhecimento de que o não aprendizado na infância foi uma negação de direito - e não uma falha individual - são passos decisivos para a emancipação desses alunos.

Compreende-se então que os sujeitos da EJA são movidos por um desejo de cidadania e transformação. Seja para ler um letreiro de ônibus, ajudar os filhos na lição de casa, conseguir uma promoção no emprego ou simplesmente pelo prazer do conhecimento, eles buscam na escola uma ferramenta de autonomia. Eles não são "folhas em branco", mas sim produtores de cultura que, ao se apropriarem da linguagem escrita e dos conhecimentos formais, ressignificam sua posição no mundo e reivindicam o seu lugar de direito na sociedade.

É preciso que a mediação de conflitos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) exige uma abordagem que reconheça a maturidade e a complexidade das histórias de vida que convergem na sala de aula. Diferente do ensino regular, os conflitos na EJA muitas vezes não surgem apenas de questões disciplinares, mas de tensões externas, como o cansaço do trabalho, frustrações sociais e a diversidade geracional. Mediar, nesse contexto, significa transformar o desentendimento em uma oportunidade pedagógica, utilizando o diálogo como ferramenta para que o aluno reconheça o outro como sujeito de direitos e saberes, fortalecendo a cultura da paz e a coesão do grupo.

A educação ao longo da vida é o princípio que sustenta a ideia de que o aprendizado não se encerra em uma idade específica ou na obtenção de um

diploma, mas é um processo contínuo de adaptação e crescimento. Ao integrar a mediação de conflitos nessa perspectiva, a escola passa a ser um espaço de desenvolvimento de competências socioemocionais, em outras palavras, o estudante aprende que gerir divergências e comunicar-se de forma assertiva são habilidades essenciais tanto para a convivência acadêmica quanto para sua atuação no mercado de trabalho e na vida familiar.

O que se vislumbra, portanto é que tanto esse percurso de ensino e aprendizado ao longo de a vida com a medição de conflitos promovam, de forma efetiva, dialógica, acolhedora e inclusiva a formação humana integral tendo o ambiente escolar, representado muitas vezes pelo papel do gestor como força motriz para o desenvolvimento da autonomia e formação cidadã esses sujeitos.

O papel dos gestores na mediação de conflito da EJA

Para fins de organização teórica do estudo, considera-se a distinção entre práticas de gestão e práticas pedagógicas no contexto da mediação de conflitos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). As práticas de gestão referem-se às ações institucionais desenvolvidas pelo gestor escolar, como a elaboração de políticas internas de convivência, a mediação em nível institucional, a promoção da formação continuada de professores e servidores, a articulação com as famílias e a comunidade, a organização de protocolos de atendimento e a tomada de decisões administrativas. Essas ações estão diretamente relacionadas à consolidação da gestão democrática e à promoção de um ambiente escolar participativo (Brasil, 1996; Gomes, 2024; Unesco, 2020).

Por sua vez, as práticas pedagógicas compreendem as intervenções educativas realizadas no cotidiano escolar, tais como as mediações diretas em sala de aula, rodas de conversa, projetos de convivência, ações formativas, atividades interdisciplinares e a mediação imediata entre estudantes. Essas práticas estão vinculadas ao processo de ensino-aprendizagem e à formação ética, social e cidadã dos educandos (Guevara et al., 2021).

Essa distinção fortalece a compreensão do papel estratégico do gestor escolar na EJA, ao evidenciar que sua atuação transcende a dimensão administrativa, assumindo também uma função política, social e formativa, voltada à construção de uma cultura de diálogo, respeito e convivência

democrática (Gomes, 2024; Unesco, 2022).

Nos referenciais anteriormente apresentados há uma posição confluente de que o conflito é frequentemente associado a aspectos negativos, como hostilidade ou problemas que exigem resolução imediata. No contexto escolar, essa visão pode influenciar a forma como professores, alunos e gestores lidam com situações de conflito, muitas vezes priorizando a eliminação rápida do problema em vez de compreender suas causas e possibilidades de aprendizado.

Ao refletir sobre a mediação de conflitos no ambiente escolar, a citação reforça a necessidade de uma abordagem educativa que vá além da simples resolução ou repressão. Identificar o conflito como uma oportunidade de diálogo e crescimento contribui para a construção de relações interpessoais mais saudáveis e para o desenvolvimento de competências socioemocionais nos estudantes. Dessa forma, a análise de Correa serve como base teórica para compreender que os conflitos não devem ser vistos apenas como obstáculos, mas como elementos que, quando mediado adequadamente, podem enriquecer o processo de aprendizagem e a convivência escolar e, nesse sentido, Ferreira esclarece que:

> Porque a escola é um espaço por excelência de socialização, é à escola que compete à formação de um cidadão que, por estar bem inserido no seu meio, pode sem perda de identidade abrir-se a outros meios, ao diálogo que essa abertura comporta e ao respeito das identidades e de outras formas de estar no mundo. Tornar a escola um espaço dialógico de construção de identidades implica, como tem sido repetidamente notado, que a escola se torne numa organização democrática e participativa, aberta ao meio e dotada de um sentido de comunidade e da sua relação com a comunidade. (Ferreira, 2006, p. 57).

Ferreira (2006) ainda destaca a importância da escola como um espaço central para a socialização e a formação cidadã. Ao afirmar que a escola deve preparar o indivíduo para se inserir no meio sem perder sua identidade, o autor ressalta a necessidade de equilíbrio entre a preservação das singularidades pessoais e a capacidade de dialogar com diferentes contextos sociais. Essa perspectiva reforça a ideia de que a educação não é apenas transmissão de conteúdos acadêmicos, mas também um processo de construção ética, cultural e social. Conforme o autor, a escola exige um espaço dialógico para implementação de práticas democráticas e participativas. A proposta de uma escola aberta à comunidade indica que o ambiente escolar deve promover

interação, colaboração e respeito às diversidades, favorecendo o desenvolvimento de cidadãos conscientes, críticos e capazes de conviver com múltiplas formas de pensar e agir. Essa visão converge com princípios de educação inclusiva e cidadania, apontando que o fortalecimento da identidade individual se dá justamente em relação ao reconhecimento e respeito pelas identidades dos outros. Santana, Narciso e Fernandes (2025) refletem que

> No cenário acadêmico contemporâneo, compreender as diferenças entre os tipos de pesquisa e abordagens metodológicas tornou-se fundamental para garantir a qualidade e a relevância das produções científicas. A diversidade de metodologias disponíveis exige que os pesquisadores conheçam suas características e aplicações, especialmente no que se refere à distinção entre pesquisa bibliográfica e revisão bibliográfica. Essa necessidade decorre da frequente confusão entre os conceitos, o que pode comprometer a precisão e a consistência dos estudos desenvolvidos. Assim, a relevância do tema está diretamente relacionada à formação de uma base teórica sólida para o avanço da ciência e para o aprimoramento das práticas de pesquisa. as responsabilidades sociais e capazes de dialogar com as diferenças (Santana; Narciso; Fernandes, 2025, p. 3).

Os autores corroboram que a importância do domínio das metodologias de pesquisa no contexto acadêmico contemporâneo. Ele ainda destaca que a compreensão clara das diferenças entre os tipos de pesquisa e suas abordagens é essencial para assegurar a qualidade, relevância e consistência das produções científicas (Santana, Narciso e Fernandes, 2025). Ao abordar especificamente a distinção entre pesquisa bibliográfica e revisão bibliográfica, a autora evidencia um problema recorrente na prática acadêmica: a confusão conceitual entre essas metodologias, que pode comprometer a precisão dos estudos.

Desta forma, Santana, Narciso e Fernandes (2025) relacionam a necessidade de compreensão metodológica à formação de uma base teórica sólida, apontando que o conhecimento adequado das metodologias não apenas fortalece a confiabilidade da pesquisa, mas também contribui para o avanço científico e para o aprimoramento das práticas de investigação. Assim, a citação serve para justificar a importância de uma escolha metodológica consciente e fundamentada, ressaltando o impacto direto dessa compreensão sobre a credibilidade e a consistência das produções acadêmicas.

Segundo Guevara et.al (2021), o gestor escolar deve atuar de forma imparcial e dialógica diante dos conflitos, transformando situações adversas em oportunidades de crescimento e aprendizagem coletiva. A mediação, portanto,

não é apenas uma técnica de resolução de problemas, mas uma prática educativa que contribui para a formação cidadã e emocional dos estudantes. Gomes (2024), afirma o papel do gestor escolar

> Para não se tornar uma figura meramente representativa do Estado, o gestor escolar deve construir um vínculo em que seja, de fato, um representante das aspirações surgidas em uma comunidade estabelecida democraticamente por meio de uma relação próxima entre seus membros. Estes, também necessitam defender a autonomia da direção da escola em relação às interferências descabidas em assuntos que deveriam estar no âmbito da própria instituição (Gomes, 2024, p. 3).

Para Gomes (2024) o papel estratégico do gestor escolar, enfatizando que sua função transcende a mera representação institucional do Estado. O autor prossegue argumentando que, para ser eficaz, o gestor deve atuar como mediador entre as demandas externas e as necessidades internas da comunidade escolar, construindo um vínculo de confiança e legitimidade com todos os membros da escola. Esse vínculo é descrito como fruto de uma relação próxima entre os integrantes da comunidade, em que o gestor se torna um verdadeiro representante das aspirações coletivas, e não apenas um agente burocrático ou formal.

A análise evidencia que Gomes (2024) atribui ao gestor escolar um papel político e social, no qual ele deve equilibrar interesses diversos e defender a autonomia da escola frente a interferências externas que possam comprometer decisões pedagógicas e administrativas internas. Essa perspectiva reforça a importância da gestão democrática, ao propor que a tomada de decisão seja pautada pelo diálogo e pela participação da comunidade escolar, garantindo que as ações da direção reflitam valores compartilhados e respeitem a identidade da instituição.

A legitimidade do gestor depende de sua capacidade de ouvir, compreender e representar os anseios da comunidade escolar. Isso implica que a liderança escolar não é apenas uma questão de autoridade formal, mas de construção de consenso, negociação e mediação de conflitos. Nesse sentido, o gestor deve atuar como articulador de relações, promovendo um ambiente de confiança, cooperação e engajamento entre professores, alunos, famílias e demais atores educacionais.

Nesta perspectiva, a necessidade de delimitar claramente a autonomia da

escola, evitando interferências indevidas que possam comprometer a gestão pedagógica e administrativa. Gomes (2024) indica que a defesa dessa autonomia é essencial para que o gestor possa implementar políticas e práticas coerentes com a realidade e as necessidades da comunidade escolar, fortalecendo a educação democrática, participativa e inclusiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) orienta, em seu artigo 3º, que o ensino deve ser ministrado com base em princípios de liberdade, solidariedade e respeito à dignidade humana. Esses fundamentos devem nortear a ação dos gestores na mediação de conflitos, garantindo que o ambiente escolar seja democrático e inclusivo. O artigo 14 da LDB destaca a importância da gestão democrática do ensino público, incentivando a participação da comunidade escolar nas decisões e na resolução de impasses (Brasil, 1996).

A UNESCO (2015) também enfatiza a importância da mediação de conflitos como uma prática pedagógica que favorece o diálogo e a cultura de paz. As escolas devem ser espaços de convivência ética, nos quais a diversidade seja valorizada e as diferenças resolvidas por meio de práticas restaurativas e comunicativas. Conforme a organização, educar para o diálogo é educar para a convivência democrática, aspecto essencial no desenvolvimento humano e social.

Em estudo mais recente, Gomes (2024) reforça que a mediação escolar exige do gestor uma postura política e participativa, principalmente diante de tensões entre a comunidade e as políticas públicas educacionais. Sua pesquisa mostra que a equipe de direção atua como ponte entre os interesses da comunidade e as determinações das secretarias de educação, assumindo um papel de resistência e defesa da identidade escolar.

A gestão escolar contemporânea exige muito mais do que o simples gerenciamento administrativo das instituições de ensino. O gestor escolar é chamado a atuar como líder mediador, capaz de promover o diálogo, a empatia e a resolução pacífica dos conflitos que emergem no cotidiano escolar. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), esse papel se torna ainda mais essencial, uma vez que o público atendido é diverso em experiências, faixas etárias e realidades sociais, o que pode gerar divergências de convivência e

comunicação.

A gestão da educação, especialmente nos tempos contemporâneos, deve ser compreendida à luz das exigências do mundo globalizado, caracterizado por complexas redes de relações econômicas, sociais e culturais. Ao relacionar a gestão escolar com a formação para a cidadania na "cultura globalizada", o autor destaca que o gestor escolar precisa ter uma visão ampla e estratégica, capaz de articular demandas locais com contextos mais amplos, garantindo que as práticas pedagógicas estejam alinhadas com valores de democracia, ética e responsabilidade social.

No contexto da mediação de conflitos, essa perspectiva reforça a importância de o gestor não apenas administrar situações problemáticas, mas também interpretá-las como oportunidades educativas. A compreensão das dinâmicas globais e locais permite que o gestor promova ações de mediação que desenvolvam competências socioemocionais, como empatia, diálogo e respeito à diversidade, preparando os estudantes para conviver em um ambiente plural e em constante transformação.

Ferreira sugere também, implicitamente, que a gestão escolar deve ser proativa e reflexiva, considerando que a escola é um microcosmo da sociedade global. Nesse sentido, conflitos que surgem no ambiente escolar refletem não apenas divergências individuais, mas também tensões culturais, sociais e éticas que permeiam a comunidade.

A mediação de conflitos, portanto, deve ser encarada como um instrumento de formação cidadã, capaz de capacitar alunos e professores a lidarem com diferenças de forma construtiva e participativa. Nesse contexto, a referência à "cultura globalizada" aponta para a necessidade de práticas educacionais inclusivas e democráticas, em que o gestor escolar atua como articulador e mediador, equilibrando interesses diversos e promovendo a autonomia da instituição.

Essa abordagem evidencia que a mediação de conflitos não é apenas uma técnica administrativa, mas uma prática pedagógica estratégica, alinhada à construção de uma escola que forma cidadãos críticos, éticos e capazes de interagir de maneira responsável em diferentes contextos sociais.

Assim, FERREIRA (2004) reforça a ideia de que a gestão escolar moderna

deve integrar a dimensão global à local, articulando políticas, práticas pedagógicas e processos de mediação de conflitos. Assim, o gestor se torna um agente de transformação social, utilizando os conflitos como oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, consolidando a escola como um espaço de convivência democrática, diálogo e cidadania ativa.

De acordo com Guevara *et al.* (2021), a função do gestor é mediar as relações de forma humanizada, auxiliando professores e famílias na resolução de situações desafiadoras, além de promover ações educativas que valorizem o respeito, a solidariedade e o diálogo. Assim, desde os primeiros anos, é possível formar sujeitos capazes de conviver de maneira pacífica e cooperativa.

A LDB estabelece em seus artigos 12 e 14 que a escola deve assegurar a gestão democrática, incentivando a participação da comunidade escolar nas decisões e fomentando o diálogo entre todos os envolvidos. Essa legislação confere ao gestor a responsabilidade de criar um ambiente favorável ao aprendizado e à convivência. Nesse sentido, o diretor escolar deve agir com ética, imparcialidade e empatia, conduzindo as situações de conflito de forma pedagógica, sempre priorizando o desenvolvimento integral do estudante e a harmonia das relações (BRASIL, 1996).

Complementarmente, a UNESCO (2020) enfatiza que a mediação escolar é uma estratégia essencial para a construção de uma cultura de paz e convivência, destacando que o gestor deve ser o primeiro a estimular práticas restaurativas e comunicação não violenta. A organização reforça que, por meio da mediação, é possível transformar o conflito em oportunidade de aprendizado, promovendo valores de respeito, cooperação e cidadania ativa.

Já em suas publicações mais recentes, a UNESCO (2022) defende que a formação de gestores precisa incluir competências socioemocionais e habilidades de liderança ética, para que possam atuar como agentes de transformação social dentro e fora da escola. Por conseguinte, a pesquisa bibliográfica realizada baseou-se em livros, artigos científicos e documentos oficiais, como os trabalhos de Gomes (2024), Messiano (2012), Sanceverino (2016) e Santana, Narciso e Fernandes (2025), além das publicações da UNESCO e da LDB.

Esses autores convergem na ideia de que a mediação não é apenas uma

técnica de resolução de conflitos, mas uma prática educativa e formativa, que exige escuta ativa, empatia e compromisso ético com o bem-estar coletivo.

Quadro 1 – Estratégias que o gestor pode adotar na mediação de conflitos

ESTRATÉGIAS	DESCRIÇÃO DA AÇÃO	RECURSOS OU APOIO UTILIZADOS
Escuta ativa	Ouvir com atenção todas as partes envolvidas, sem julgamentos.	Reuniões individuais ou coletivas; registros escritos.
Mediação dialógica	Promover o diálogo entre os envolvidos, buscando consenso.	Técnicas de comunicação não violenta.
Formação continuada	Capacitar professores e servidores sobre convivência e resolução de conflitos.	Parcerias com órgãos públicos e universidades.
Práticas restaurativas	Aplicar círculos restaurativos para reconstrução de vínculos.	Mediadores escolares e pedagogos.
Intervenções pedagógicas	Integrar o tema "convivência e ética" ao currículo da EJA.	Projetos interdisciplinares e debates.
Apoio emocional	Oferecer suporte psicopedagógico quando necessário.	Psicólogos e assistentes sociais da rede.
Participação comunitária	Envolver pais e comunidade nas decisões e discussões escolares.	Conselhos escolares e assembleias.

Fonte: elaboração própria (2025), com utilização de ferramenta de I.A

O quadro 1 apresenta um conjunto de estratégias que os gestores escolares podem adotar para promover a mediação de conflitos, evidenciando a importância de práticas estruturadas, participativas e pedagógicas na construção de um ambiente escolar saudável e inclusivo. Cada estratégia listada no quadro é acompanhada de uma descrição de ação e dos recursos ou apoios que podem ser utilizados, demonstrando como a teoria se traduz em práticas concretas dentro da escola.

A escuta ativa é a primeira estratégia destacada, e consiste em ouvir com atenção todas as partes envolvidas no conflito, sem emitir julgamentos precipitados. Essa prática permite que os estudantes e demais envolvidos se sintam ouvidos e compreendidos, facilitando a identificação das causas do conflito e a busca por soluções adequadas. Para isso, podem ser utilizadas reuniões individuais ou coletivas, bem como registros escritos que auxiliem na organização das informações e no acompanhamento do processo.

A mediação dialógica enfatiza a promoção do diálogo entre os envolvidos, buscando consenso e soluções que atendam às necessidades de todos os participantes. Essa abordagem valoriza a comunicação não violenta e a negociação, permitindo que os estudantes aprendam a expressar suas ideias, ouvir o outro e construir soluções coletivas. Técnicas específicas de comunicação e orientação de mediadores escolares são recursos fundamentais para o sucesso dessa estratégia.

A formação continuada é outra estratégia essencial, voltada à capacitação de professores e servidores sobre convivência, resolução de conflitos e habilidades socioemocionais. Através de cursos, workshops e parcerias com órgãos públicos e universidades, os profissionais da educação podem aprimorar suas competências, tornando- se mais preparados para lidar com situações desafiadoras e apoiar os estudantes de maneira ética e eficaz.

As práticas restaurativas têm como objetivo reconstruir vínculos prejudicados pelo conflito. A aplicação de círculos restaurativos, por exemplo, permite que os alunos compreendam o impacto de suas ações, desenvolvam empatia e assumam responsabilidades. Mediadores escolares, pedagogos e profissionais especializados são recursos importantes para conduzir essas práticas de forma estruturada e segura.

As intervenções pedagógicas consistem na integração de temas como convivência e ética ao currículo escolar, especialmente na EJA. Projetos interdisciplinares, debates e atividades práticas incentivam a reflexão sobre normas de convivência, fortalecendo a formação cidadã e promovendo aprendizado significativo. Esse tipo de intervenção demonstra que a mediação de conflitos não se limita ao âmbito disciplinar, mas se constitui como ferramenta pedagógica de desenvolvimento integral.

O apoio emocional é uma estratégia que visa oferecer suporte psicopedagógico aos envolvidos, quando necessário. Psicólogos, assistentes sociais e profissionais da rede educacional podem atuar para acolher estudantes, professores e famílias, prevenindo impactos emocionais negativos decorrentes de conflitos e promovendo bem-estar coletivo.

Nessa perspectiva, a participação comunitária ressalta a importância de envolver pais, familiares e a comunidade escolar na resolução de conflitos e na

tomada de decisões. Conselhos escolares, assembleias e reuniões comunitárias permitem que a escola atue de forma democrática, garantindo que todos os sujeitos tenham voz e contribuam para a construção de um ambiente inclusivo, ético e cooperativo.

O contexto apresentado, a partir das fontes pesquisadas demonstra que a mediação de conflitos é um processo multidimensional, que requer competências socioemocionais, práticas pedagógicas estruturadas e engajamento da comunidade escolar. A adoção dessas estratégias fortalece a convivência pacífica, a responsabilidade social e a formação integral dos estudantes, consolidando a escola como espaço de aprendizagem, cidadania e desenvolvimento humano.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura evidenciou que a mediação de conflitos no ambiente escolar constitui uma prática educativa essencial, não apenas para a resolução de impasses, mas para a promoção de um clima escolar saudável e inclusivo. Os estudos consultados demonstram que conflitos, quando adequadamente mediados, podem se transformar em oportunidades de aprendizado e desenvolvimento de competências socioemocionais nos estudantes, como empatia, autonomia, responsabilidade social e capacidade de tomada de decisão Fernandes (2025).

Correa (2011) alerta que a visão tradicional do conflito como algo negativo ou hostil limita as possibilidades de aprendizado, reforçando a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorize o diálogo e a reflexão coletiva. Assim, percebe-se que o papel do gestor escolar transcende a mera administração de problemas, assumindo um caráter pedagógico, ético e político.

Os resultados indicam que na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a atuação do gestor como mediador é ainda mais relevante, considerando a diversidade de experiências, faixas etárias e contextos sociais dos estudantes. A gestão democrática, conforme estabelecido na LDB (1996), exige que o gestor promova a participação da comunidade escolar e a escuta das diferentes vozes, transformando conflitos em oportunidades de formação cidadã (CORRÊA, 2011; GOMES, 2024). Observa-se que a mediação bem-sucedida depende do

estabelecimento de práticas estruturadas, como escuta ativa, mediação dialógica e intervenções pedagógicas voltadas à construção de normas coletivas de convivência (Quadro 1). Tais estratégias contribuem para o fortalecimento do vínculo entre alunos, professores, gestores e comunidade, promovendo um ambiente de cooperação e respeito às diferenças.

A mediação de conflitos também se apresenta como um recurso preventivo. Evidências apontam que a adoção de práticas restaurativas e a promoção de diálogo contínuo reduzem a incidência de comportamentos agressivos, bullying e outras formas de violência no contexto escolar, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes (Cavalcante; Oliveira.

Outro ponto relevante identificado nos estudos é a importância de formar gestores e professores com competências socioemocionais e habilidades de liderança ética. A literatura evidencia que programas de formação continuada voltados à mediação de conflitos permitem que os profissionais da educação compreendam e atuem de forma efetiva em situações desafiadoras, utilizando técnicas de comunicação não violenta e círculos restaurativos, promovendo empoderamento e autonomia entre os estudantes (UNESCO, 2020). Nesta perspectiva, a inclusão de projetos pedagógicos voltados à convivência ética, à resolução pacífica de problemas e ao respeito às diferenças reforça o caráter educativo da mediação, integrando-a ao currículo escolar de maneira transversal.

A integração entre teoria e prática é evidente na forma como a mediação de conflitos articula fundamentos legais, pedagógicos e sociais. A LDB (Brasil, 1996) e as diretrizes da UNESCO (2015; 2020; 2022) estabelecem parâmetros claros para que gestores e professores atuem de forma ética e participativa, transformando o conflito em oportunidade de diálogo, aprendizado e construção de vínculos. A pesquisa bibliográfica evidenciou que essas normas orientam a implementação de estratégias como escuta ativa, mediação dialógica, práticas restaurativas e apoio emocional, garantindo que a mediação escolar contribua para o desenvolvimento integral do aluno e para a criação de uma cultura escolar democrática, ética e inclusiva.

Neste contexto, a análise dos estudos revela que a mediação de conflitos é um processo contínuo e dinâmico, que exige adaptação às diferentes necessidades e contextos escolares. Os gestores devem desenvolver habilidades

de observação, escuta e intervenção pedagógica, atuando como facilitadores do diálogo e como agentes de transformação social. Nesse sentido, a mediação transcende a resolução de problemas pontuais, consolidando-se como um elemento estratégico da gestão escolar, capaz de promover a aprendizagem significativa, fortalecer a convivência e prevenir comportamentos disruptivos.

A mediação contribui para a formação de cidadãos críticos, autônomos e socialmente responsáveis, promovendo um ambiente inclusivo, cooperativo e democrático. A mediação de conflitos, portanto, não é apenas um instrumento de gestão, mas uma estratégia central para a construção de escolas mais humanas, participativas e comprometidas com a formação integral dos estudantes, fortalecendo valores de cidadania, empatia, respeito e cooperação.

Os métodos e estratégias de mediaçao possuem o potencial de contribuir positivamente na percepção que os alunos têm do ambiente escolar. Quando conflitos são tratados de forma justa e transparente, observa-se aumento do engajamento, da motivação para aprender e do sentimento de pertencimento à comunidade escolar. Isso evidencia que o ambiente de convivência impacta diretamente os processos de aprendizagem e o desenvolvimento socioemocional (Cavalcante, Oliveira).

Outro aspecto relevante identificado é a importância do envolvimento da família e da comunidade na mediação de conflitos. A participação ativa dos pais e responsáveis, por meio de conselhos escolares, assembleias e reuniões, fortalece o vínculo entre escola e comunidade e garante que soluções adotadas reflitam valores compartilhados e respeitem as necessidades de todos os envolvidos (Gomes, 2024).

Os resultados mostram também que a implementação de práticas restaurativas contribui para a reconstrução de vínculos prejudicados pelo conflito. Círculos restaurativos e rodas de diálogo permitem que os alunos compreendam o impacto de suas ações, promovendo empatia e responsabilização, elementos essenciais para a convivência harmoniosa (Messiano, 2012).

No caso da EJA, a mediação assume dimensões pedagógicas e políticas importantes. Como os alunos são adultos ou jovens com experiências de vida diversificadas, a abordagem do gestor precisa contemplar diferenças culturais,

sociais e econômicas, promovendo soluções que respeitem a singularidade de cada indivíduo e favoreçam o aprendizado coletivo (Corrêa, 2011).

A mediação escolar também se revela como ferramenta de prevenção à violência e ao bullying. Ambientes que adotam estratégias de escuta ativa, mediação dialógica e apoio emocional apresentam menor incidência de comportamentos agressivos, pois os estudantes aprendem a lidar com frustrações e divergências de forma construtiva (UNESCO, 2015).

Os resultados destacam que a formação continuada dos professores é um componente essencial para a efetividade da mediação. Capacitações sobre comunicação não violenta, convivência ética e resolução de conflitos permitem que os docentes atuem como agentes mediadores, ampliando o impacto positivo da mediação sobre o clima escolar e o desenvolvimento socioemocional dos alunos (Sanceverino, 2016).

Outro ponto relevante é que a mediação fortalece o protagonismo estudantil. Ao serem envolvidos na busca de soluções, os alunos aprendem a tomar decisões, a responsabilizar-se por suas ações e a colaborar de forma coletiva, habilidades essenciais para a formação de cidadãos críticos e socialmente responsáveis (André, 2001).

Por fim, a análise evidencia que a mediação de conflitos é um processo contínuo, que exige planejamento, acompanhamento e avaliação constantes. Gestores, professores e comunidade devem atuar de forma integrada, garantindo que o conflito seja compreendido em suas múltiplas dimensões e transformado em oportunidade de aprendizagem, promovendo a construção de uma cultura escolar baseada em diálogo, respeito, cooperação e inclusão (UNESCO, 2020; Cavalcante; Oliveira).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mediação de conflitos na Educação de Jovens e Adultos revela-se como uma prática educativa indispensável à construção de um ambiente escolar democrático, inclusivo e socialmente comprometido. O gestor escolar assume papel central como mediador, articulador e promotor do diálogo, da escuta ativa e da participação coletiva.

Na EJA, os conflitos apresentam características próprias, vinculadas às

trajetórias de vida, diversidade cultural e experiências sociais dos estudantes. Nesse contexto, a mediação contribui para a valorização do sujeito, o fortalecimento da cidadania e a construção de relações pautadas no respeito, na cooperação e na responsabilidade social.

A mediação de conflitos não se limita a uma técnica disciplinar, mas se consolida como uma estratégia pedagógica e política da gestão escolar, essencial para a formação integral dos estudantes da EJA e para a promoção de uma cultura de paz no ambiente educacional.

A atuação do gestor escolar se revela central nesse processo, pois vai além das funções administrativas, assumindo o papel de mediador, articulador e facilitador de relações. Nas diferentes etapas da educação, seja na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou no Ensino Fundamental, o gestor precisa adotar uma postura ética, imparcial e sensível às necessidades de cada indivíduo. Estudos demonstram que a escuta ativa, a mediação dialógica e a implementação de práticas restaurativas constituem estratégias eficazes para transformar conflitos em oportunidades de aprendizado coletivo, fortalecendo vínculos entre alunos, professores, gestores e comunidade.

A integração da mediação ao currículo escolar também se destaca como uma prática pedagógica inovadora. Atividades interdisciplinares, projetos de convivência ética e debates coletivos permitem que os alunos aprendam a lidar com divergências de forma construtiva, fortalecendo sua autonomia e capacidade de tomada de decisão consciente. Assim, os programas de formação continuada para professores e gestores mostram-se fundamentais para o desenvolvimento de competências socioemocionais, habilidades de liderança ética e capacidade de conduzir processos de mediação de maneira estruturada e eficaz.

O estudo demonstrou ainda que a mediação de conflitos contribui para a redução de comportamentos agressivos, bullying e outras formas de violência escolar. Ao promover o diálogo, a escuta ativa e a negociação de soluções, cria-se um ambiente de aprendizagem seguro, acolhedor e democrático. A valorização da diversidade cultural, socioeconômica e individual dos estudantes reforça a equidade e fortalece a construção de uma escola inclusiva, em que todos os envolvidos têm voz e participação ativa nas decisões e soluções de impasses.

A legislação educacional, especialmente a LDB (Lei nº 9.394/1996), e diretrizes internacionais, como as da UNESCO, reforçam a necessidade de mediação de conflitos como instrumento de gestão democrática, formação cidadã e promoção da cultura de paz. A escola, portanto, não se limita a transmitir conteúdos curriculares, mas se torna um espaço de socialização, ética, solidariedade e responsabilidade social. A mediação é um elemento estratégico para assegurar que a escola cumpra seu papel de formadora integral do estudante, integrando valores de cidadania, respeito, empatia e cooperação.

A prática da mediação escolar também fortalece a participação da comunidade, envolvendo pais, familiares e demais membros da sociedade na construção de normas coletivas, resolução de conflitos e definição de políticas internas. Essa participação contribui para consolidar o senso de pertencimento, a responsabilidade compartilhada e a legitimidade das decisões adotadas. Dessa forma, a mediação não se restringe ao âmbito disciplinar, mas se configura como um processo educativo contínuo, capaz de desenvolver competências sociais, éticas e emocionais em todos os envolvidos.

Outro aspecto fundamental identificado refere-se à promoção do protagonismo estudantil. Ao serem incentivados a participar da resolução de conflitos, os alunos aprendem a colaborar, negociar e tomar decisões coletivas, habilidades essenciais para a vida em sociedade. Essa prática fortalece a autonomia, a autoconfiança e a capacidade de lidar com desafios de maneira construtiva, evidenciando que a mediação de conflitos contribui não apenas para o ambiente escolar, mas para a formação de cidadãos críticos, éticos e socialmente responsáveis.

A análise dos resultados demonstra que a mediação é um processo dinâmico, que requer planejamento, avaliação contínua e adaptação às particularidades de cada contexto escolar. Gestores e professores devem atuar de forma integrada, com sensibilidade, ética e compromisso social, garantindo que os conflitos sejam compreendidos em suas múltiplas dimensões e transformados em oportunidades de aprendizado, fortalecimento de vínculos e promoção da cultura de paz.

Conclui-se que a mediação de conflitos no ambiente escolar é indispensável para a construção de escolas inclusivas, democráticas e

participativas. Ela promove o desenvolvimento integral dos estudantes, fortalece a convivência ética e cooperativa, e assegura que a escola desempenhe seu papel social, pedagógico e formativo. A mediação não é apenas uma técnica de resolução de problemas, mas um instrumento estratégico de gestão, educação e cidadania, capaz de transformar conflitos em oportunidades educativas, consolidando a escola como espaço de aprendizado, diálogo, respeito e construção coletiva de valores.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Educação de Jovens-Adultos: Um campo de direitos e de responsabilidades públicas. In: SOARES, Leôncio et al. **Diálogos da educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

ARAÚJO, G. C. C. Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida (EALV): intersecções com a Educação de Jovens e Adultos. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 25, p. e023049, 2023. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/5184. Acesso em: 20 jan. 2026.

ARAÚJO, G. C. C. Educação de jovens e adultos e construção curricular: desafios e complexidades. **Revista Temas em Educação**, *[S. l.]*, v. 32, n. 1, p. e-rte321202338, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/65500. Acesso em: 20 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CAVALCANTE, L. T. C.; OLIVEIRA, A. A. S. D, L. T. C.; OLIVEIRA, A. A. S. D. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-11682020000100006&script=sci_abstract. Acesso em: 25 set. 2025.

GADOTTI, M. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. 1. ed. São Paulo: Moderna : Fundação Santillana, 2014.

GOMES, G. S. O papel do gestor escolar na mediação de conflitos: o caso da Escola Municipal Friedenreich. **Revista Sociedade Científica**, v. 7, n. 1, p. 886-891, 2024. DOI: 10.61411/rsc202427117. Disponível em: https://revista.scientificsociety.net/wp-content/uploads/2024/02/Art.47-2024.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.

GUEVARA, E. A. B.; PERES, E. C. dos S.; VIEIRA, L. G.; GUEVARA, N. G. A. O papel do gestor na mediação dos conflitos no contexto escolar. **Revista ISCI Web**, n. 1, 2021. Disponível em: https://isciweb.com.br/revista/37-numero-1-2021/2292-o-papel-do-gestor-na- mediacao-dos-conflitos-no-contexto-escolar. Acesso em: 3 out.

2025.

PAIVA, J. **Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2005.
MESSIANO, A.S. O papel do gestor na mediação de conflitos em instituições de ensino. **WebArtigos,** 10 ago. 2012. Disponível em: https://www.webartigos.com/artigos/o-papel-do-gestor-na-mediacao-de-conflitos-em- instituicoes-de-ensino/93782/. Acesso em: 1 out. 2025.

SANCEVERINO, A. R. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PmtDjXgVNZtGTjmh9XYHr4b/?format=html&lang=pt. Acesso em: 3 out. 2025.

SANTANA, A. C. D. A.; NARCISO, R.; FERNANDES, A. B. Explorando as metodologias científicas: tipos de pesquisa, abordagens e aplicações práticas. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 22, n. 1, p. 1-18, 2025. DOI: https://doi.org/10.54033/cadpedv22n1-130.

SOARES, L.; GIOVANETTI, M.A.; GOMES, N.L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

UNESCO. **Educação e Cultura de Paz**: fortalecendo a convivência escolar. Brasília: UNESCO, 2020.

UNESCO. **Educação para a Paz e a Convivência**: guia de práticas restaurativas nas escolas. Paris: UNESCO, 2022.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Capítulo 4

Reggio Emilia e os desafios da infância conectada: o ambiente como terceiro educador

CAPÍTULO 4
REGGIO EMILIA E OS DESAFIOS DA INFÂNCIA CONECTADA: O AMBIENTE COMO TERCEIRO EDUCADOR

Ana Luiza Soares de Miranda [8]
Pedro H. C. Schimmelpfeng [9]

INTRODUÇÃO

Atualmente, a infância tem sido marcada pelo crescente uso de tecnologias digitais, que ocupam um espaço significativo na rotina infantil. Cavalcanti *et al.* (2024) evidenciam que, embora o uso de telas na primeira infância possa trazer alguns recursos que estimulem a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo quando utilizadas de forma orientada, o uso excessivo pode trazer consequências como déficit cognitivo, deficiência de concentração, alterações de humor, depressão, além de estresse.

A preocupação sobre o uso de telas por crianças e adolescentes tem crescido nos últimos anos. De acordo com o Guia Crianças, Adolescentes e Telas, publicado pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (Brasil, 2025), 93% dos jovens entre 9 e 17 anos utilizam a internet no Brasil, sendo que 23% iniciaram esse uso antes dos 6 anos, um crescimento expressivo em relação aos 11% registrados em 2015. Ressalta-se, conforme orienta o próprio documento, que:

> Recomenda-se o não uso de telas e aparelhos digitais para crianças com menos de 2 anos, salvo para contato com familiares por videochamada, acompanhada de pessoa adulta (Brasil, 2025, p. 12).

Essas orientações reforçam a importância da mediação adulta no uso das tecnologias na infância. De acordo com o Art. 29 da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB):

> A educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996, art. 29).

[8] Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília. E-mail: analuizamiranda8@gmail.com
[9] Professor e Pesquisador Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica de Brasília. E-mail: Pedro.schimmelpfeng@p.ucb.br

Essa lei reforça a necessidade de práticas pedagógicas que atendam a esse desenvolvimento integral.

Diante desse cenário, é desejável que as escolas repensem suas práticas, oferecendo um ambiente educativo que sirva como espaço de desenvolvimento integral, criatividade e equilíbrio, valores essenciais para uma infância menos conectada e mais presente. Como afirma Araújo *et al*. (2024), que reforça a importância de limitar o tempo de tela na infância, incentivando brincadeiras ao ar livre e o convívio familiar, conforme orientações da Organização Mundial da Saúde.

Para isso, diferentes abordagens pedagógicas têm sido estudadas a fim de contribuir para a formação integral da criança, sendo a Reggio Emilia uma delas. O diferencial desta abordagem está na valorização das chamadas “cem linguagens da criança” e na centralidade do ambiente como “terceiro educador”, reforçando a ideia de que o desenvolvimento infantil acontece na interação entre criança, professor e espaço educativo. Nesse sentido, na abordagem Reggio Emilia, acredita-se que a criança possui “cem linguagens”, ou seja, múltiplas formas de se expressar, pelo corpo, pelo gesto, pelo desenho, pela fala, pelo movimento e pelo jogo simbólico (Edwards; Gandini; Forman, 2016).

A abordagem de Reggio Emilia se insere no contexto do modelo pedagógico progressista, de base sociointeracionista e construtivista, pois compreende que o conhecimento é construído pela criança em interação com o outro e com o meio em que vive. Como afirma:

> A ênfase de nossa abordagem educacional é colocada não tanto sobre a criança no sentido abstrato, mas sobre cada criança em relação com outras crianças, professores, pais, sua própria história e circunstâncias sociais e culturais (Rinaldi, 2016, p. 110).

Assim, o presente trabalho tem como objetivo analisar como o papel do professor e do ambiente educativo são estruturados na abordagem Reggio Emilia dentro do contexto moderno, a fim de promover o desenvolvimento da criança em um ambiente "longe das telas ou com ausência de recursos tecnológicos". Para tal objetivo, adotou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, fundamentada na análise de livros e artigos que discutem a temática.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A abordagem Reggio Emilia

É comum que, ao ouvir o termo “Reggio Emilia”, algumas pessoas pensem que se trata de uma pessoa. No entanto, o nome faz referência a uma cidade da região de Emília-Romagna, no norte da Itália. Logo após a Segunda Guerra Mundial, a comunidade local iniciou um movimento coletivo para construir escolas voltadas à primeira infância, que mais tarde contou com o apoio fundamental do Educador Loris Malaguzzi, que foi essencial juntamente a comunidade no desenvolvimento de uma nova proposta pedagógica. Como o próprio Malaguzzi relembra:

> Ouvi que em um pequeno Vilarejo chamado Villa Cella, umas poucas milhas da cidade de Reggio Emilia, as pessoas haviam decidido construir e operar uma escola para crianças pequenas. Esta ideia pareceu-me incrível! Corri até lá em minha bicicleta e descobri que tudo aquilo era verdade. Encontrei mulheres empenhadas em recolher e lavar pedaços de tijolos. (Malaguzzi, 2016, p. 57)

Gardner (2016) reconhece Malaguzzi como a mente responsável pela abordagem, comparando a sua relevância a outros educadores como Froebel, Montessori, Dewey e Piaget.

Assim como esses educadores, Malaguzzi via a criança como ativa, criativa e capaz de construir seu próprio conhecimento. Segundo Matias e Camargo (2018), em Reggio Emilia não há uma única infância, mas múltiplas formas de ser criança, todas com histórias, experiencias e modos singulares de pensar e se expressar. Essa valorização da individualidade e do protagonismo infantil influenciou escolas ao redor do mundo, incentivando práticas pedagógicas baseadas na escuta e na participação das crianças no processo de aprendizagem.

No entanto, para que seja possível a valorização da criança, o professor precisa atuar como um excelente mediador e bom ouvinte, proporcionando oportunidades de aprendizagem aos envolvidos. Para isso, os professores devem saber escutar as crianças, criando um ambiente confortável, seguro e permitindo que elas tomem a iniciativa, orientando-as de maneira produtiva (Gardner, 2016; Malaguzzi, 2016).

Além disso, em Reggio Emilia, o trabalho em projetos e a documentação pedagógica são ferramentas essenciais para a prática docente. Os projetos partem dos interesses das crianças, permitindo que elas levantem perguntas, investiguem e construam respostas ativamente (Matias; Camargo, 2018). Dessa forma, a filosofia de Reggio Emilia dialoga com outras correntes progressistas, mas se destaca por integrar de maneira inseparável o papel da criança, do professor e do ambiente no processo de aprendizagem.

O Papel do ambiente na formação da criança

O ambiente em Reggio Emilia é planejado para contemplar os diferentes níveis de idade e desenvolvimento. Os espaços são organizados de forma intencional, oferecendo carpetes para que as crianças possam engatinhar e ouvir histórias de maneira aconchegante com almofadas, além de ateliês com diferentes tipos de materiais para exploração, especificamente argilas, tintas, farinhas etc. Na pré-escola os alunos têm acesso a materiais que não possuem uma função definida, ou seja, eles podem criar o que quiserem, materiais reciclados, lego e blocos; estimulando a criatividade e a imaginação (Gandini, 2016).

New (2016), observa que há um cuidado estético e sensorial nos espaços, como espelhos e luzes que despertam a curiosidade das crianças. Até as escovas coloridas são colocadas de maneira a incentivar a observação e o encantamento pelo ambiente. Através desses cuidados, as crianças aprendem a observar com mais atenção o mundo ao seu redor, compreendendo que cada elemento do espaço pode ser fonte de descoberta e aprendizado.

Outro ponto fundamental tem a ver com o espaço destinado a documentação dos trabalhos realizados pelas crianças, onde são expostos pela escola, registros fotográficos e produções das crianças. Essa prática reflete o reconhecimento das experiências e conquistas, valorizando não só o aprendizado, mas também a relação entre escola e família.

O ambiente em Reggio Emilia é considerado um elemento ativo do processo educativo. Como afirma Gandini (2016), “O ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o ‘terceiro educador’, juntamente com a equipe de dois professores.” Assim, o espaço físico assume um

papel formador, promovendo sua autonomia e a construção de conhecimento a partir de suas interações com o ambiente.

A relevância de estudar essa abordagem está em compreender como a parceria entre professor, criança e ambiente pode atuar como contraponto ao uso excessivo de tecnologias na infância contemporânea. Ao propor práticas educativas fundamentadas na escuta, na pesquisa e na valorização do ambiente como espaço de aprendizagem, a abordagem Reggio Emilia oferece caminhos para que a infância se desenvolva integralmente, longe da centralidade das telas e próxima das interações humanas

Neste contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, destinada a crianças de zero a cinco anos de idade. Nessa fase, a BNCC orienta que as práticas pedagógicas devem garantir o desenvolvimento integral, considerando dimensões físicas, afetivas, cognitivas, linguísticas e sociais, assegurando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017).

De modo semelhante, a abordagem de Reggio Emilia é voltada para crianças pequenas, desde o nascimento até cerca de seis anos, correspondendo ao período da Educação Infantil no Brasil. Como afirma Edwards, Gandini e Forman (2016), acerca da cidade da região de Emília-Romagna que inspirou a abordagem: “atualmente, a cidade financia e opera 11 escolas pré-primárias para crianças de 3 a 6 anos, bem como 13 centros para crianças de 0 a 3 anos”. Essa proposta Reggiana, compreende a infância como uma etapa de intensa curiosidade e potencial criativo, em que a criança é vista como competente, ativa e protagonista de sua aprendizagem.

Dessa forma, é possível observar que tanto a BNCC quanto a abordagem de Reggio Emilia compartilham uma visão integrada e participativa da infância, na qual a criança é capaz de construir conhecimento em interação com o outro e com o ambiente.

MÉTODO

O presente trabalho consiste em uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, cujo propósito é analisar o papel do professor e do ambiente

educativo estruturado na abordagem Reggio Emilia, buscando compreender como esses elementos podem promover o desenvolvimento infantil em contextos com diferentes formatos de exposição a telas. Segundo Severino (2013) “A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.”

A busca por materiais foi realizada em bases de dados como SciELO e o Portal de Periodicos da CAPES, utilizando os seguintes descritores: “impacto da tecnologia”, “Desenvolvimento”, “telas”, “Reggio Emilia”, “ambiente educativo” e “professor”, “mediador”. Também foi realizada uma busca complementar no Google Acadêmico, para fundamentar alguns pontos da discussão.

Como critérios de seleção, foram considerados os trabalhos cujos títulos, resumos e palavras-chave apresentavam maior alinhamento com a temática da pesquisa. Foi incluído artigos científicos publicados entre 2010 e 2025, escritos em língua portuguesa e disponíveis na íntegra, que abordassem tanto os fundamentos teóricos da abordagem Reggio Emilia quanto discussões relacionadas ao uso de tecnologias na infância. Também foi incluído um trabalho publicado em anais de eventos científico, em razão de sua relevância temática. Foram excluídos os estudos que não dialogavam com os descritores estabelecidos e que não apresentavam relação direta com a temática da pesquisa.

A análise do material buscou identificar ideias e práticas relacionadas ao uso de telas e a abordagem Reggio Emilia. Buscou-se compreender esses dados com base nas reflexões de Matias, Camargo (2018), Pereira (2021) e entre outros autores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A busca retornou um conjunto de 15 referências, as quais incluem artigos científicos e um trabalho em anais de evento. As principais informações destes trabalhos foram compiladas no Quadro 1, apresentado a seguir:

Quadro 1 – Lista de trabalhos identificados após consulta nas bases de dados.

#	Autor / Ano	Título	Objetivo	Conclusões
1	Cavalcanti, B., et. al. (2024)	O impacto do uso de telas digitais no desenvolvimento cognitivo infantil: Uma revisão de literatura.	Objetivo de elencar as principais consequências do uso de telas em crianças de zero a cinco anos de idade.	A utilização, em excesso, das telas digitais pode acarretar diversas consequências no desenvolvimento neuropsicomotor, além de prejudicar a saúde física e mental, aumentando a probabilidade de sedentarismo infantil e de não desenvolvimento de habilidades motoras e comunicativas. Logo, pode contribuir para o surgimento de doenças como obesidade e depressão.
2	Araújo, I. et. al. (2024)	O impacto da exposição a telas no desenvolvimento infantil: evidências e recomendações práticas.	Revisar os impactos da exposição a telas no desenvolvimento infantil, com foco em aspectos cognitivos, emocionais e comportamentais, e propor recomendações práticas para um uso mais consciente.	A exposição excessiva a telas pode trazer impactos adversos significativos no desenvolvimento infantil, especialmente em crianças menores de cinco anos, afetando a linguagem, a atenção, o sono e as interações sociais.
3	Miguel, C. (2023)	Tecnologia na educação infantil: letramento digital e computação desplugada.	Pensar propostas que ampliem qualitativamente as interações entre professores e alunos no ambiente escolar e as interações entre as crianças e os recursos tecnológicos digitais e não digitais.	O estudo demonstra que é possível inserir o uso de tecnologias na Educação Infantil de forma crítica e criativa. Defende o uso da computação desplugada para desenvolver o pensamento computacional e a compreensão das linguagens programadas.
4	Pereira, J. (2021)	A Abordagem Educacional de Reggio Emilia para a Primeira Infância: uma visão de Pedagogia Participativa e da Escuta	Provocar reflexões acerca do que podemos aprender com a abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e corroborar para que esta aprendizagem inspire a realização de ações que impulsionem a efetivação do direito das crianças de aprender e se desenvolver com bem-estar, por meio de suas comunicações e experiências concretas,	A Pedagogia Participativa desenvolvida em Reggio Emilia foi se compondo como uma Pedagogia da Relação e da Escuta, afirmativa de um sistema de relações e comunicação recíprocas que convidou o mundo a olhar “com olhos de criança” para as mais de “cem linguagens da criança” e para seus direitos.

			realizadas a partir de suas múltiplas linguagens no cotidiano de creches e pré-escolas.	
5	Santos, A., Bernardi, L. (2019)	Diálogos com Reggio Emilia: Projetos na escola e protagonismo da criança.	Busca estabelecer um diálogo entre os fundamentos teóricos que sustentam a ideia de trabalho com projetos e os elementos estruturantes da Abordagem Reggio Emilia, refletindo acerca de uma educação que promova o protagonismo da criança nas etapas de sua aprendizagem.	O desenvolvimento de projetos na escola, fortalece o protagonismo infantil. Afinal o trabalho em projetos promove reflexão sobre o cotidiano e uma educação participativa, em que a escuta e a colaboração entre crianças e professores orientam o processo educativo.
6	Martins, T. (2016)	Da educação infantil e a experiência de Reggio Emilia.	Apresentar um aporte teórico que permita aos leitores refletirem de forma crítica sobre a valorização da Educação infantil e a atenção ao egresso no Ensino Fundamental, associado à experiência de Reggio Emilia.	A Educação Infantil, quando compreendida como espaço de autonomia, escuta e investigação, fortalece a formação integral da criança, promove práticas pedagógicas colaborativas e evidencia a importância do papel mediador da escola.
7	Figueiredo, M. (2021)	Exploração da perspectiva de professor/a investigador/a em propostas contemporâneas de educação de infância.	Analisar três propostas contemporâneas de Educação de Infância de cariz socioconstrutivista e de reconhecida qualidade, procurando identificar indicadores de relevância e potencial da perspectiva de educador/a investigador/a.	A qualidade em Educação de Infância inclui a participação dos profissionais na construção das práticas, identificando-se formas distintas de concretizar esses contributos. A inclusão destas perspectivas e da sua apropriação da ideia de um professor investigador são relevantes na formação de educadores de infância, especialmente na sua diversidade.
8	Macedo, A. et al. (2019)	Espaço da Educação Infantil: A abordagem pedagógica de Reggio Emilia em contexto paulista.	Analisar o espaço físico de uma escola de educação infantil.	Embora a escola analisada não reproduza exatamente o modelo de arquitetura das escolas de Reggio Emilia, houve um esforço significativo de adaptação dos espaços, como o uso criativo dos espaços e envolvimento da comunidade.
9	Martins, J. Camargo, G. (2022)	A natureza como possibilidade de brincar, criar e	Compreender as possibilidades que os elementos naturais	A educação infantil necessita possibilitar espaços diferenciados, sair das salas de

		imaginar na educação infantil: As abordagens de Reggio Emilia e Gandhy Piorski.	oferecem para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças.	referências e ir para o gramado, para a areia, pisar nos pedriscos, desafiar a criança a pensar, imaginar e criar por meio de suas sensações e ainda criar para si e para o grupo, referências afetivas.
10	Matias, A. Camargo, G. (2018)	Os espaços educadores na abordagem de Reggio Emilia e suas contribuições para uma escola da rede privada da região de Criciúma/SC.	Verificar quais as contribuições dos espaços para o processo de ensino e aprendizagem.	A importância dos espaços educadores para a construção da autonomia e ampliação dos conhecimentos das crianças.
11	Cruz, S. Cruz, R. (2017)	O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança.	Analisar o papel do ambiente na educação infantil a partir da perspectiva de Loriz Malaguzzi por meio da estética e a concepção do ambiente como "terceiro educador", em diálogo com as ideias de Henri Wallon sobre a construção da identidade da criança.	O ambiente exerce papel fundamental no desenvolvimento e na construção da identidade infantil. A junção entre as teorias de de Malaguzzi e Wallon reforça que o ambiente não é apenas um cenário, mas parte do processo educativo.
12	Muller, J. et al. (2021)	O ateliê de arte na educação infantil: diálogos entre Brasil e Itália.	Compreender, a partir de pesquisa bibliográfica, os desafios e as possibilidades do ateliê de arte na Educação Infantil e sua contribuição para o desenvolvimento da criança, inspirados na abordagem pedagógica de Reggio Emilia.	O ateliê contribui muito para as práticas pedagógicas com arte, e suas possibilidades não estão presas a esse espaço, o que torna possível tomar como referência e inspiração a abordagem de Reggio Emilia para a realidade das instituições de Educação Infantil brasileiras.
13	Vial, I., Richit, A. (2022)	A noção de quantidade apresentada por crianças da pré-escola a partir de atividades baseadas na abordagem de Reggio Emilia.	Analisar as formas de expressar a noção de quantidade apresentada por crianças em idade pré-escolar a partir de atividades baseadas na Abordagem de Reggio Emilia.	Evidenciamos a relevância do professor da Educação Infantil, oportunizar para a criança situações em que possa mobilizar e desenvolver noções matemáticas, tais como quantidade e número, desenvolvendo as suas cem linguagens, conforme propõe a educação em Reggio Emilia.
14	Brito, A., Rabelo, J. (2023)	Práticas de documentação pedagógica no cotidiano da	Analisar como é realizado as práticas de documentação pedagógica no	Que é possível perceber que as crianças têm subjetividades próprias, sentimentos e emoções que podem ser

		Educação Infantil.	cotidiano da Educação Infantil, de forma mais específica, procurou identificar qual a importância dos desenhos das crianças para as professoras de Educação Infantil.	transmitidos através dos documentos pedagógicos e o quanto isso é importante para as professoras e para as crianças distinguirem suas próprias conquistas e processos.
15	Sá, A. (2010)	Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia	O objetivo do artigo é apresentar uma análise da abordagem educacional de Reggio Emilia a partir de uma experiência direta da autora em visitas às escolas da região, por meio de observações práticas e estudos teóricos sobre essa pedagogia.	Conclui-se que a abordagem é inovadora, centrada na criança, na escuta e na participação. Valoriza relações e ambientes como conteúdo educativo. E reforça que não dá para copiar essa abordagem exatamente como na Itália, mas ela pode servir de inspiração para novas ideias na educação.

Fonte: autoria própria (2025)

Síntese dos estudos analisados

A tabela apresenta uma análise de diferentes estudos sobre o uso de tecnologias digitais na infância, bem como aspectos centrais da abordagem Reggio Emilia, incluindo direitos da criança, papel do professor e organização do ambiente educativo. Os estudos indicam, de modo geral, que a exposição excessiva as telas podem acarretar prejuízos ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Em contrapartida, quando usado de forma planejada e consciente pode contribuir para aprendizagens significativas. No que se refere à abordagem Reggio Emilia, os artigos analisados destacam a importância de um ambiente educativo que promova a investigação, a participação ativa e a autonomia da criança. Destaca-se também o papel central do professor como observador e mediador. A criança como protagonistas de seu aprendizado, que participa das decisões. De forma geral, os dados evidenciam que o uso da tecnologia na educação infantil deve ser intencional e planejado, alinhado aos princípios de Reggio Emilia e aos direitos da criança, permitindo que o ambiente educativo favoreça a aprendizagem ativa, a autonomia e o desenvolvimento integral.

O uso de telas na infância e seus impactos no desenvolvimento

Os estudos analisados evidenciam como o avanço das tecnologias tem transformado o lazer das crianças, o modo como elas se relacionam e aprendem. Ao mesmo tempo, revelam preocupações quanto aos efeitos do uso excessivo de telas. Cavalcanti *et al.* (2024), destaca que a infância é uma fase importante para o desenvolvimento emocional, físico e cognitivo; e que o uso de telas tão precocemente e sem orientação pode desencadear problemas como obesidade, depressão entre outros impactos. Não obstante, os autores apontam que os recursos tecnológicos, como jogos educativos e a gamificação, podem favorecer a aprendizagem se bem orientadas e na faixa etária correta.

Araújo *et al.* (2024), recomendam estratégias de uso equilibrado, e a valorização de brincadeiras e atividades ao ar livre. Esses achados revelam uma contradição: as telas podem tanto potencializar quanto comprometer o desenvolvimento integral da criança, dependendo do modo como são utilizados. Com isso, a mediação dos pais e professores, assim como o planejamento pedagógico, é essencial para equilibrar o uso.

Embora existam atualmente iniciativas que buscam mesclar tecnologia e exploração de ambientes urbanos e naturais, como mecanismos de aprendizagem, ainda são poucos os estudos que analisam os efeitos dessas práticas no desenvolvimento infantil. Esses achados evidenciam a necessidade de novas pesquisas que investiguem como o uso intencional de tecnologia pode contribuir para práticas mais significativas.

Nesse contexto, Miguel (2023) apresenta o letramento digital e a computação desplugada como formas de ensinar conceitos da computação como números binários e algoritmos sem precisar usar o computador. Essa proposta inclui atividades práticas e jogos que ajudam as crianças entenderem o mundo digital desde cedo. Um dos exemplos é o ensino do sistema binário, em que as crianças aprendem que os computadores armazenam informações utilizando números e podem representar esses códigos com símbolos.

Miguel (2023) ainda discute o potencial da realidade aumentada como maneira de contribuir para o processo de alfabetização, por ser interativo ele traz elementos em 3D e permite que histórias de livros, por exemplo, ganhem vida. Essa perspectiva sugere que o foco não é tirar as telas (celulares, computadores

e Tv), da vida das crianças, mas sim usar essas tecnologias de maneira consciente e educativa, sem esquecer das experiencias práticas e ao ar livre.

Protagonismo da Criança

Em continuidade, os artigos analisados que abordam o protagonismo infantil reforçam a visão de criança como sujeito ativo, potente e capaz de construir conhecimento a partir de suas próprias experiências. Pereira (2021) enfatiza que valorizar a escuta é reconhecer a criança como alguém que tem voz e participa das decisões sobre o que e como aprender, deixando de ser vista como receptora de conteúdo. Nessa perspectiva, a abordagem Reggio Emilia evidencia o protagonismo infantil ao compreender a criança como sujeito de direitos, competente e capaz de construir conhecimento em diálogo com o meio e nas relações cooperativas crianças, pais e professores. A teoria das cem linguagens mostra essa diversidade de formas de se expressar e as crianças se comunicam por meio de palavras, movimentos, desenhos e tantas outras revelando seu modo único de ver o mundo.

De forma a complementar, os estudos de Santos e Bernardi (2019), discutem o desenvolvimento de projetos na escola como uma prática que fortalece o protagonismo infantil, destacando que propostas inspiradas na abordagem de Reggio Emilia estimulam a criança a agir de forma investigativa e a expressar seus interesses e curiosidades. Segundo os autores:

> Em Reggio, as crianças são ouvidas e estimuladas a construir hipóteses, perguntar, pesquisar e lidar com certos conflitos, sendo convidadas a serem protagonistas de sua aprendizagem com auxílio do professor que lhes ajuda a construir caminhos experimentando, assim, diferentes estratégias de aprender (Santos e Bernardi, 2019, p. 195).

Esse princípio pode ser observado, por exemplo, quando o interesse das crianças por uma folha encontrada se transforma em um projeto de investigação: elas coletam, comparam, desenham e analisam as diferenças, e assim formulando hipóteses. Dessa forma, o professor atua como mediador, favorecendo a curiosidade, enquanto o ambiente se torna espaço de experimentação.

De acordo com Martins (2016), em Reggio Emilia não há uma rotina rígida e previamente estabelecida. As atividades cotidianas são definidas de modo

colaborativo, levando em conta os interesses das crianças. Essa forma de organização estimula a autonomia e o protagonismo no cotidiano escolar. No entanto, a ausência de uma rotina rígida não significa falta de planejamento. Na abordagem Reggio Emilia, a flexibilidade é construída a partir da observação e da escuta das crianças. É importante ter cuidado para não entender que o protagonismo infantil exclui o papel do professor, pelo contrário, o docente organiza o ambiente e orienta as aprendizagens, garantindo que a autonomia das crianças seja desenvolvida de forma responsável.

O papel do professor

Destacamos o fato do papel ativo do professor como pesquisador, mediador e observador. O estudo de Figueiredo (2021) analisa propostas pedagógicas contemporâneas Reggio Emilia, Educação Experiencial e Centro Pen Green, que compreendem o professor como educador-investigador, embora com focos diferentes. Na Educação Experiencial, o professor assume o papel de experimentador e avaliador, promovendo situações que a experiência direta da criança se torna fonte de aprendizado. Em Reggio Emilia, o docente é pesquisador e mediador, valorizando a escuta, observação e a documentação pedagógica, construindo conhecimento em parceria com as crianças. Já no Centro Pen Green, o trabalho envolve educação infantil, apoio às famílias e profissionais da primeira infância, unindo ensino e pesquisa em prol da comunidade.

Nessa mesma direção, Vial e Richit (2022), analisam uma das atividades do estudo o “Ponto de ônibus”, desenvolvida com o intuito de investigar como as crianças da pré-escola expressam suas noções de quantidade por meio de experiências lúdicas e interativas. Durante a brincadeira, as crianças lançavam o dado, contavam palitos que representavam passageiros e anotavam suas observações, mostrando estimativas e entendimentos sobre quantidades. O papel do professor foi essencial, não como transmissor de conteúdo, mas como mediador e observador, que acolhe as ideias das crianças e promove o diálogo. Assim o educador atua como pesquisador, escutando e interpretando as diferentes formas de expressão das crianças e valorizando suas descobertas.

Nos estudos de Brito e Rabelo (2023), a documentação pedagógica é apresentada como uma ferramenta essencial na educação infantil, permitindo ao professor, ouvir, observar, registrar e refletir sobre as experencias cotidianas das crianças. As autoras descrevem diferentes formas de registros, como a fotografia, nas quais a professora analisa o processo e o transforma em escrita; relatórios, que detalham passo a passo a evolução das aprendizagens; mini histórias, que reúnem imagens e pequenas narrativas; e portfolios, que compõem produções diversas, e os desenhos, permitindo que a criança crie narrativas e expresse seus traços e pinturas. Essas formas de registro ampliam as possibilidades de expressão e reforçam o papel do professor como mediador, pesquisador e capaz de compreender as múltiplas linguagens, apenas ouvindo.

O papel do ambiente

Entre os artigos que tratam do ambiente educativo, observa-se que o espaço escolar é compreendido como um elemento ativo no processo de aprendizagem, capaz de comunicar, inspirar e convidar à investigação. Nesse sentido, estudos como o de Macedo, Xavier e Imbronito (2019), descrevem práticas em uma escola de Jundiaí baseadas no conceito das “paredes que falam”, nas quais os trabalhos e registros das crianças são expostos, permitindo que elas reconheçam suas produções e que a comunidade acompanhe o processo pedagógico.

Complementando essa perspectiva, Martins e Camargo (2022), evidenciam que o contato com a natureza e o uso de elementos naturais, como areia, folhas e gravetos, ampliam as possibilidades de imaginação, criação e brincadeiras na Infância. As autoras ressaltam que a valorização desses espaços e materiais está em sintonia com as abordagens de Reggio Emilia e Ghandi Piorsky entendendo o ambiente como capaz de inspirar e enriquecer aprendizagens. De fato, segundo Martins e Camargo (2022):

> Por meio do brincar com materiais da natureza a criança desenvolve a imaginação e vai desenvolvendo a criação mais complexa. O contato com a natureza permite a pesquisa, a exploração e a criação, ou seja, brincar na natureza é estabelecer conexão consigo, pois o ser humano é a natureza (Martins e Camargo, 2022, p.177).

Da mesma forma, Matias e Camargo (2018), em uma escola de Criciúma, observaram que o uso de caixas de papelão evidenciou o potencial criativo do

ambiente quando os materiais estão acessíveis às crianças, ampliando a imaginação. “Chamou a atenção que enquanto empilhavam as caixas, uma menina entrou em uma delas e as outras crianças a arrastaram, falando que estavam navegando em um barco.” A disposição dos objetos pensada pelos professores, promoveu trocas, parcerias e aprendizagem, mostrando que o planejamento do espaço, já é uma forma de mediação pedagógica.

Em contrapartida, Cruz e Cruz (2017), trazem um ponto relevante ao citar que, em muitas escolas de Educação Infantil, os objetos e decorações ficam guardados em lugares altos para que as crianças não toquem, sendo necessário pedir autorização para usar. Além disso, destacam a ausência de fotos e produções das próprias crianças nesses espaços. E isso evidencia uma concepção de infância controlada, distante da visão reggiana, afinal o ambiente também tem papel fundamental na construção da identidade da criança.

De forma complementar, Muller, Portes e Delfino (2021), discutem o ambiente do ateliê, muito comum na abordagem de Reggio Emilia, onde as crianças podem expressar sua arte, criatividade e imaginação com materiais de fácil acesso. Os autores relatam que:

> A criação e a ambientação de um espaço, como ateliê, pode ser uma ferramenta para possibilitar o desenvolvimento e a construção do conhecimento, viabilizando inúmeras experiências para as crianças e professores (Muller, Portes e Delfino, 2021, p. 97).

Considerando o que foi discutido durante o trabalho, segundo Sá (2010), em Reggio Emilia o currículo é flexível e construído a partir dos interesses das crianças, em ambientes organizados para estimular a exploração e as descobertas. Ainda conforme a autora, embora a alfabetização não seja o foco central, a abordagem proporciona situações de leitura e escrita no cotidiano. Um exemplo é o projeto Correio desenvolvido para crianças de cinco anos: uma lista colada na parede indicando o que poderiam dizer aos colegas, utilizando símbolos e marcas gráficas para representar cada frase por exemplo “sou teu amigo”, acompanhada de um desenho de coração. Cada criança possuía uma caixa, e os colegas copiavam a frase que desejavam enviar, colocando na caixa correspondente. Vale ressaltar, que nessa faixa etária (4-6), as crianças ainda não iniciaram o processo formal de alfabetização. Assim iniciativas como essa

funcionam como experiências de sensibilização e familiaridade com símbolos, marcas gráficas e diferentes formas de linguagens.

Essa prática favorece o desenvolvimento da leitura e da escrita de forma natural e significativa, de acordo com os princípios da BNCC sobre o desenvolvimento integral, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou o papel do professor e do ambiente educativo estruturado na abordagem Reggio Emilia, bem como o uso crescente das tecnologias digitais na infância, no contexto contemporâneo. A revisão bibliográfica indicou que a exposição precoce e excessiva às telas pode afetar negativamente o desenvolvimento infantil, especialmente sem mediação adequada. No entanto, também identificou que, quando usada de forma intencional e educativa, as tecnologias podem contribuir para experiências significativas.

A abordagem Reggio Emilia oferece caminhos eficazes para o desenvolvimento integral da criança, pois valoriza a escuta, o protagonismo e as múltiplas linguagens infantis. O ambiente chamado o “terceiro educador” e o papel de mediação do professor se destacam como pilares essenciais da abordagem, onde irá favorecer a autonomia, a curiosidade e a aprendizagem pela experiência. Sendo assim, essa abordagem se mostra uma alternativa para contrapor o uso excessivo de telas, promovendo uma infância mais ativa e investigativa. A participação das famílias é essencial, fortalecendo a parceria entre elas e a escola. Mantê-las informadas e participando favorece uma compreensão mais ampla sobre o uso de tecnologias e seus impactos no cotidiano. Assim, escola e família podem construir juntos um caminho de equilíbrio.

A contribuição do estudo está em mostrar o quanto as práticas inspiradas em Reggio Emilia podem ter benefícios reais para que os educadores e as escolas repensem o papel das tecnologias na Educação Infantil, ao buscar equilíbrio entre o uso digital e as experiências práticas e coletivas. No entanto, é notável que a aplicação integral da abordagem de Reggio Emilia tem desafios no contexto das escolas públicas, principalmente pela falta de recursos

tecnológicos, de formações continuadas e de espaços adequados. Apesar disso, as práticas podem ser adaptadas por meio do uso de materiais recicláveis, a organização intencional dos ambientes e o planejamento de projetos baseados nas curiosidades das crianças. Outra limitação é o fato do estudo ser apenas uma revisão bibliográfica, sem observações em campo ou entrevistas com professores que vivem a abordagem na prática em escolas brasileiras.

Este estudo sugere que pesquisas futuras realizem estudos de campo em escolas que adotam práticas inspiradas em Reggio Emilia, analisando de que modo o ambiente e o papel do professor podem contribuir para reduzir a dependência das telas ao considerar mais contato com experiências reais. E investigar como a formação continuada pode ajudar os professores na mediação equilibrada do uso de tecnologias na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Iane Fernanda Monteiro de; *et al.* O impacto da exposição a telas no desenvolvimento infantil: evidências e recomendações práticas. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, [S. L.], v.6, n. 11, p. 3938-3949, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.36557/2674-8169.2024v6n11p3938-394 . Acesso em: 29 set. 2025.

BRASIL**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 28 de agosto de 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília, DF:MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase . Acesso em: 8 out. 2025.

BRASIL. Ministério dos Direitos humanos e da Cidadania. **Crianças, adolescentes e telas: guia sobre usos de dispositivos digitais.** Brasília: MDHC, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/uso-de-telas-por-criancas-e-adolescentes/guia/guia-de-telas_sobre-usos-de-dispositivos-digitais_versaoweb.pdf . Acesso em:17 set. 2025.

BRITO, Aparecida Fernanda Silva; RABELO, Jeriane da Silva. Práticas de documentação pedagógica no cotidiano da Educação Infantil. *In*: Congresso Nacional de Educação - Conedu., 2023, [S.l.]. **Anais** eletrônicos... [S.l.]: Editora Realize, 2023. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COM

PLETO_EV185_MD1_ID13242_TB2539_05102023220838.pdf . Acesso em: 31 out. 2025.
CAVALCANTI, Bruna Lima Durans; SOARES, Giovana Balbinot; LIMA, Jaqueline Rego; GASPAR, Christian Diego de França; OLIVEIRA, Karyne Gleyce Zemf. O impacto do uso de telas digitais no desenvolvimento cognitivo infantil: uma revisão de literatura. **Research, Society and Development**, [S.l.], v. 13, n. 7, p. e6113746285, 2024. DOI: 10.33448/rsd-v13i7.46285. Disponível em: O impacto do uso de telas digitais no desenvolvimento cognitivo infantil: Uma revisão de literatura | Research, Society and Development. Acesso em: 31 out. 2025.

CRUZ, Silvia Helena; CRUZ, Rosimeire. O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 71–81, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.30i100.3308 . Acesso em: 23 out. 2025.

EDWARDS, Carolyn. Parceiro, promotor do crescimento e guia – os papéis dos professores de Reggio em ação. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 1.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. Aspectos gerais. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 1.

FIGUEIREDO, Maria Pacheco. Exploração da perspetiva de professor/a investigador/a em propostas contemporâneas de educação de infância. **Mill, Viseu**, n. esp9, p. 297-306, dez. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.29352/mill029e.23818 . Acesso em: 09 out. 2025.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 1.

GARDNER, Howard. Prefácio. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 1.

IMBRONITO, Maria Isabel; MACEDO, Adilson Costa; XAVIER, Fabio Henrique da Costa. Espaço da educação infantil: abordagem de Reggio Emilia em contexto paulista. **Revista Projetar**: Projeto e Percepção do Ambiente, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 61–75, 2019. DOI: https://doi.org/10.21680/2448-296X.2019v4n2ID18334 . Acesso em: 3 out. 2025

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofias básicas. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 1.

MARTINS, Tatiana Costa. Da educação infantil e a experiência de Reggio Emilia. **Revista Sustinere**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 27–46, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.12957/sustinere.2016.21135 . Acesso em: 9 out. 2025.

MARTINS, Joice Peres; CAMARGO, Gislene. A natureza como possibilidade de brincar, criar e imaginar na educação infantil: as abordagens de Reggio Emilia e Gandhy Piorski. **Saberes Pedagógicos**, v. 6, n. 1, jan./abr. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.18616/rsp.v6i1.7248 . Acesso em: 23 out. 2025.

MATIAS, Ana Karolyne Rodrigues; CAMARGO, Gislene. Os espaços educadores na abordagem de reggio emilia e suas contribuições para uma escola da rede privada da região de criciúma/sc**. Revista Saberes Pedagógicos**, v. 2, n. 2, p. 36-56, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.18616/rsp.v2i2.4247 . Acesso em: 2 set. 2025.

MIGUEL, Carolina Costa. Tecnologia na educação infantil: letramento digital e computação desplugada. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 43, n. 120, p. 60–72, maio 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/CC271211 . Acesso em: 23 out. 2025.

MULLER, Juliana Costa.; PORTES, Andresa Nascimento.; DELFINO, Denis Liberato. O ateliê de arte na educação infantil: diálogos entre Brasil e Itália. **Revista Digital do LAV**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 083–108, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.5902/198373486555 . Acesso em: 9 out. 2025.

NEW, Rebecca. Variações culturais sobre a prática desenvolvimentalmente apropriada – desafios à teoria e a prática. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 1.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo. A abordagem Educacional de Reggio Emilia para a primeira infância: uma visão de pedagogia participativa e da escuta. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, [S.l.], v. 55, p. e055003, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.14195/1647-8614_55_3 . Acesso em: 4 ago. 2025.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 1.

SANTOS, Aline Fernandes dos; BERNARDI, Luci dos Santos. Diálogos com Reggio Emilia: projetos na escola e protagonismo da criança. **Revista de Ciências Humanas**, [S. l.], v. 20, n. 03, p. 183–207, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.31512/19819250.2019.20.03.183-207 . Acesso em: 9 out. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** [livro eletrônico] 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 1 ePUB (1,0 MB). ISBN 978-85-249-2081-3.

SÁ, Alessandra Latalisa de. Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. **Paideia**, Belo Horizonte, ano Vll, n. 8, 2010. Disponível em: https://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/1281. Acesso em: 13 nov. 2025.

VIAL, Indiana Picolo; RICHIT, Adriana. A noção de quantidade apresentada por crianças da pré-escola a partir de atividades baseadas na abordagem de Reggio Emilia. **Revista de Educação Matemática**, [s. l.], v. 19, n. Edição Especial, p. 1-28. Doi: https://doi.org/10.37001/remat25269062v19id703 .Acesso em: 17 out. 2025.

Capítulo 5

A afetividade e a socialização em crianças de 2 a 3 anos de idade

CAPÍTULO 5
A AFETIVIDADE E A SOCIALIZAÇÃO EM CRIANÇAS DE 2 A 3 ANOS DE IDADE

Andrielly Stephanie da Silva Vieira [10]
Gilvan Charles Cerqueira de Araújo [11]

INTRODUÇÃO

De acordo com Nora; Schwahn (2025), a escola é o primeiro meio socializador da criança fora de seu convívio familiar e, dessa forma, desempenha um papel de extrema importância no que diz respeito tanto à educação curricular prevista, quanto à educação social da criança que está prestes a ser inserida em novo universo de possiblidades. Dessa maneira, cabe ao ambiente escolar cercar a criança com relações interpessoais positivas, estimulando-a a sentir-se segura e acolhida, para que de fato haja sucesso nos objetivos educacionais propostos.

A escola, em conformidade com Almeida *et al*. (2024), é o espaço onde a criança aprende, além de se caracterizar como espaço socializador. No âmbito da Educação Infantil, a relação professor/aluno ocorre todo o tempo e em função de tal proximidade a afetividade torna-se indispensável ao convívio escolar. Dessa forma, ressalta-se a importância da integração da criança com o meio escolar, juntamente com seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, sempre amparados pelos estímulos afetivos indispensavelmente presentes nesse contexto.

Para Piaget (1975), o desenvolvimento cognitivo acontece por meio da interação entre as crianças e as pessoas com quem ela mantém contato diário. Em se tratando do ambiente escolar os sujeitos envolvidos são os alunos e os

[10] Graduanda do Curso de Pedagogia, da Universidade Católica de Brasília. E-mail: andriellystephaniearthur16@gmail.com
[11] Graduado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília, Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Pós-Doutorado em Geografia pela FFLCH|USP; Pós-Doutorado em Educação pela PUC/RS. Professor e Pesquisador Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica de Brasília E-mail: gcca99@gmail.

professores, visto que através da interação da criança com o meio que ela está inserida e com o educador é que ela constrói seu conhecimento.

Segundo Wallon (1971), a criança tem contato com o mundo figurado por meios de afetos que permeiam a mediação que se estabelece entre ela e os adultos que a cercam, além de defender a afetividade que é a fonte do conhecimento. Desde o início as relações da criança com o mundo exterior são de sociabilidade, visto que por não ter condições de agir sobre as coisas, depende das pessoas a sua volta para realizar seus desejos e necessidades, diante do que estabelece relações afetivas, emocionais e sensíveis.

Diante disso, Ferreira (2004, p. 61), conceitua a afetividade como sendo o "conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza". É essencial ao funcionamento do corpo e contribui para que o indivíduo tenha motivação e interesse nos diversos momentos da vida, de forma a obter informações a partir das experiências vivenciadas.

Esse acúmulo de informações, como menciona Silva (2023), está relacionado à aprendizagem e é capaz de provocar mudanças efetivas no comportamento e enriquecer a educação, por meio de ajuste do pensamento, reflexão, afeto e emoção, estabelecendo ligação entre o cognitivo e o simbólico. A afetividade torna o conhecimento mais prazeroso e isso também está ligado à postura do professor em sala de aula, a partir do momento em que promove uma interação que faça com que o aluno se sinta sujeito do ato de aprender. A afetividade está relacionada ao estímulo à capacidade de pensamento do aluno, pelo professor, para construir vínculos positivos.

Conforme Mesquita *et al.* (2021), a afetividade é especialmente importante na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica e que vai até os cinco anos de idade. Trata-se do primeiro contato da criança com a escola e os professores, que precisam oferecer uma boa recepção psicológica, mediada pela afetividade, para que o desenvolvimento infantil seja integral.

Essa oportunidade de socialização e desenvolvimento da afetividade, que é a Educação Infantil, está disponível, de acordo com dados do Censo Escolar 2024, disponibilizados pelo Cenpec (2025), somente para 38,7% das crianças de

até 3 anos. Em 44% dos 5.569 municípios brasileiros existem cerca de 632 mil crianças na fila à espera de uma vaga. Além da dificuldade de acesso, também existem desigualdades relacionadas às condições de atendimento, etnia e local de moradia, o que afeta o desenvolvimento infantil, fazendo com que a afetividade dos professores seja ainda mais relevante.

Partindo do pressuposto de que a afetividade possui importante participação nos processos relacionais e com base em pesquisas bibliográficas e de campo, o presente estudo aspirou confirmar a hipótese de que por meio da afetividade entre professor/aluno a criança consiga sentir-se acolhida, facilitando sua adaptação e venha a ser um facilitador de aprendizagem, colaborando de maneira positiva para o processo de desenvolvimento cognitivo e social.

Diante disso, o objetivo geral do estudo foi estabelecer o papel da afetividade e da socialização no desenvolvimento global das crianças de 2 a 3 anos de idade que frequentam a Educação Infantil, no Brasil.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1.A AFETIVIDADE E A SOCIALIZAÇÃO EM CRIANÇAS DE 2 A 3 ANOS DE IDADE

2.1.1 Afetividade

A afetividade normalmente é descrita como algo que relaciona o contato das pessoas com o outro, através de ações ou sentimentos como carinho, amor e compreensão. Essa questão é discutida por diversos estudiosos que buscam explicar como a afetividade interfere no ensino/aprendizagem e na socialização da criança. A afetividade possui um papel fundamental nesse processo e acredita-se que é o suporte para que o sucesso escolar ocorra.

Para Hillal (1985, p. 17), o importante na pedagogia é o amor aos educandos. Segundo a autora:

> A atribuição do educador requer muita afeição para compreender o aluno e muita autonomia para não proceder de modo subjetivo, quer dizer, o educador deve estar capacitado para se identificar com o aluno, sem se deixar levar afetivamente por ele.

Portanto, para a autora é importante que os educadores saibam se relacionar afetivamente com os educandos, porém sem se deixar levar por tal

sentimento. Para ela a afetividade é a ponte para aprendizagem, ou seja, não pode haver ensino se não houver afetividade.

Em outra linha de raciocínio Piaget (*apud* Arantes, 2003, p. 53) abordou a afetividade pelo ângulo da lógica do pensamento, cuja gênese se encontra a partir dos primeiros 24 meses de vida da criança.

Piaget (*apud* Arantes, 2003) diz que a relação entre afetividade e inteligência contribui para que se possa explicar os comportamentos diante de situações em que a criança apresenta insatisfação em estar em determinados ambientes. Contudo, é importante a educação afetiva andar lado a lado com a educação intelectual.

Para Wallon (2008, p. 85) "a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento". Ou seja, Wallon se utiliza de uma teoria psicogenética na qual explica que a afetividade está intimamente ligada ao processo de ensino/aprendizagem, quanto ao processo de crescimento do indivíduo.

Vygotsky (*apud* Arantes 2003, p. 18), afirma que só se pode compreender por completo o pensamento humano quando se compreende a base afetiva. E tanto na teoria Vygostkyana como na teoria Walloniana o afeto e inteligência são inseparáveis, pois "a vida emocional está conectada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de um modo geral".

Diante dessas respectivas teorias pode-se incluir o pensamento de Freud que, conforme Almeida (1993, p. 35), aponta três possibilidades sobre o afeto. A primeira se refere a sua permanência, exatamente como se apresenta, a segunda trata da sua transformação qualitativa, principalmente diante de sentimentos negativos e a terceira aborda a sua supressão, ou seja, ao momento em que é reprimido e não se desenvolve, o que constitui o recalque ou a repressão, que o transporta ao inconsciente.

Entre essas é possível evidenciar que a afetividade está ligada ao processo de desenvolvimento humano e que através dela se estruturam as relações individuais e sociais. Nota-se que a afetividade é importante para que a relações ocorram de forma agradável, sendo de grande ajuda para o desenvolvimento psicológico, emocional e cognitivo do indivíduo.

2.1.1.1 Afetividade no contexto escolar

A afetividade é importante tanto para a construção da identidade, quanto para a aquisição de conhecimentos e estruturas cognitivas. A afetividade se faz presente em qualquer lugar, inclusive no contexto escolar de uma criança. Assim, Lucckesi (1984, p. 213) afirma que:

> O desenvolvimento do educando pressupõe o desenvolvimento das diversas facetas do ser humano: a cognição, a afetividade, a psicomotricidade e o modo de viver. Educação tem que ser não o que pensar, mas sim como pensar. Para que isso ocorra com nossas crianças devemos propiciar um ambiente alegre, feliz e que possui um espaço para dialogar, discutir, questionar e compartilhar saberes.

Hillal (1985), em outras palavras, considera que a afetividade é de suma importância no ambiente escolar e nota que a carência afetiva pode originar desajustes cognitivos e emocionais na vida das crianças.

Diante disso, Bussab e Souza (2006) lembram que para Vygotsky a afetividade é o elo para o desenvolvimento psíquico e que através dela é que se forma a personalidade do indivíduo.

Mahoney e Almeida (2005), seguindo a teoria psicogenética de Wallon, explicam é muito importante compreender a interação estabelecida entre professor e aluno, na escola, para que se possa entender como a criança se desenvolve.

Nessa perspectiva, compreende-se que a relação professor/aluno é de cunho importante para o desenvolvimento cognitivo da criança e que a partir dessa relação ela começa a buscar o conhecimento de forma prazerosa. De qualquer forma, deve-se citar que nem sempre essa relação ocorre como se espera e que a criança pode rejeitar tal afeto, podendo comprometer o andamento de sua aprendizagem e o trabalho do professor de transmitir o conhecimento.

2.1.1.2 A participação do professor na construção da afetividade

Em conformidade com Biazotti e Biazotti (2010), o professor tem importância indispensável nesse primeiro contato da criança com o meio social e na maioria das vezes o ser pensante só consegue se adaptar se um sentimento de afeto ali ocorrer.

Assim, Mello (2010) salienta que o professor tem o poder de organizar as vivências da criança ao longo do dia escolar, oferecendo-lhe diversas possibilidades para a construção de si e do conhecimento.

Wallon (*apud* Almeida e Mahoney, 2005) afirma que para que o aluno consiga desenvolver seu potencial cognitivo, a relação de afetividade do professor é necessária, a fim de proporcionar ao aluno a busca por zonas de possibilidades, ou seja, buscar diversas formas de construção da identidade.

Segundo Vygotsky (1984), a bagagem que o aluno traz de casa é importante na construção do conhecimento e que a relação entre o professor/aluno não deve ser autoridade, mas sim de respeito e colaboração, a fim de que o aluno obtenha sucesso em seu processo de aprendizagem.

Santos *et al.* (2022) afirmam que a interação professor/aluno deve existir desde o primeiro contato do aluno com o ambiente escolar, o diálogo deve ser formulado de maneira que o aluno compreenda o que seu professor quer explicar, a internalização de conhecimento deve ser constante, a fim de que um compreenda o outro. É importante salientar que a relação professor/aluno ocorre através da vontade do professor de ensinar e da vontade do aluno de aprender, mas ambos ensinam e aprendem ao mesmo tempo.

Por isso, é dever do educador procurar melhorias para o seu conhecimento e buscar ferramentas para o seu ambiente de ensino se tornar cada vez mais aconchegante e adaptativo. Assim, Mello (2010) diz que o educador, quando capacitado, consegue transformar a sala de aula em um ambiente afetivo, alegre, curioso e inovador, ou seja, a capacitação de professores na busca de novos entendimentos traz a liberdade de inovação nos ambientes educacionais.

Em resumo, para Wallon a afetividade é indissociável dos aspectos cognitivos e, por isso, tem influência direta na aprendizagem dos alunos, com o que concorda Vygotsky, ao dizer que as interações sociais carregam um componente afetivo que influencia na aquisição do conhecimento. Já Piaget não associa a afetividade com a estrutura cognitiva da criança, visto acreditar que “as estruturas lógicas do pensamento se desenvolvem através da interação do sujeito com o objeto do conhecimento”, mas a afetividade o impulsiona para a ação. Para Freud, a afetividade está ligada ao inconsciente, por meio do qual a criança transfere sentimentos ao professor e vice versa, em atividades

socialmente aceitáveis, o que impacta no aprendizado e na relação com autoridades (Google Gemini, 2025a).

2.2 SOCIALIZAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

É pelo afeto que se estimula o respeito e a confiança da criança. A socialização ocorre através da interação entre professor/aluno e aluno/aluno. Sendo assim, quando a criança se sentir segura em seu novo ambiente terá mais facilidade em desenvolver seu cognitivo e o processo de socialização será facilitado. Para Craidy e Kaercher (2001), conforme a perspectiva interacionista, a socialização acontece através da relação entre as pessoas e o meio em que se encontram. Assim as crianças não são apenas receptoras de conhecimentos, mas de troca de vivências.

Seguindo de perto as reflexões de Wallon (*apud* Craidy e Kaercher 2001) pode se afirmar que a inteligência da criança é aprimorada devido ao meio em que está inserida e que é assim que ocorre o processo de desenvolvimento infantil. Essa concepção pode ser entendida nos estágios propostos e estudados por Wallon.

No que diz respeito à socialização Vygotsky (*apud* Craidy e Kaercher 2001, p. 29), concorda que as relações sociais acontecem entre o indivíduo e o meio social e que "o funcionamento psicológico se estrutura a partir das relações sociais estabelecidas entre o indivíduo e o mundo exterior".

Piaget (*apud* Craidy e Kaercher 2001, p. 30) explica que a inteligência vai se formando através do contato com o meio social, nas relações entre objetos e pessoas e ainda declara que esse processo envolve a "capacidade de organizar, estruturar, entender e posteriormente, com a aquisição da fala, explicar pensamentos e ações".

Para Craidy e Kaercher (2001, p. 31), "a perspectiva teórica do sociointeracionismo destaca o papel do adulto frente ao desenvolvimento infantil, cabendo-lhe proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras", ou seja, para elas o professor é a ponte para que a criança possa desenvolver suas habilidades.

Assim, de acordo com Schu e Grisa (2022), a partir dos primeiros anos de idade as crianças, no ambiente escolar, tendem a se aproximar de outras crianças que sejam pró-sociais e de preferência do mesmo sexo. No entanto, acaba tendo como consequência a rejeição de algumas crianças, que tomam atitudes que tornam a convivência desagradável, como brigar, tomar brinquedos ou morder. Isso ocorre porque ainda não são suficientemente capazes de resolver conflitos, sendo que a atitude para resolve-los deve ser tomada pelo professor.

2.3 SOCIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA RELAÇÃO COM A AFETIVIDADE EM CRIANÇAS DE 2 A 3 ANOS DE IDADE

Aquino e França (2013) lembram que a socialização infantil é um assunto que a maiorias dos professores busca compreender, pois sempre que a criança sai do ambiente familiar e passa para um ambiente desconhecido algumas vezes demonstra reações nada agradáveis. Nessa transição todos possuem papel fundamental e não somente a criança, mas pais e educadores também.

Para entender essas reações, Craidy e Kaercher (2001, p. 27) destacam que "através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a auto estima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem", a fim de criar um vínculo com o ambiente escolar e todos do espaço.

Segundo Craidy e Kaercher (2001, p. 28), Wallon propôs que "o estudo integrado do desenvolvimento infantil, contemple os aspectos da afetividade, da motricidade e da inteligência". Ou seja, para ele as experiências adquiridas estão relativamente submissas ao meio social e esse desenvolvimento não ocorre de forma linear, mas sim com rupturas e retrocessos.

Wallon destaca em suas teorias vários estágios para comprovar o desenvolvimento social, entre eles está o estágio sensório-motor (1 a 3 anos, aproximadamente), sendo que:

> Ocorre neste período uma intensa exploração do mundo físico, em que predominam as relações cognitivas com o meio. A criança desenvolve a inteligência prática e a capacidade de simbolizar. No final do segundo ano, a fala e a conduta representativa (função simbólica) confirmam uma nova relação real, que emancipará a inteligência do quadro perceptivo mais imediato. Ou seja, ao falarmos "bola", a criança reconhecerá imediatamente do que se trata, [...] já adquiriu capacidade de simbolizar, sem necessidade de visualizar o objeto (Craidy e Kaercher, 2001, p. 28).

Aquino e França (2013) afirmam que por meio de sua capacidade de construção da autoestima a criança começa a se socializar com o meio em que está inserida, a escola e nesse momento ela começa a entender o real motivo de estar ali e então começa a desenvolver seu cognitivo e diante disso consegue criar laços com outras crianças e com os outros adultos, desenvolvendo sua identidade, pensamento e linguagem.

Craidy e Kaercher (2001) lembram que para Vygotsky a criança já nasce inserida no meio social que é a família e que já possui uma bagagem para que possa construir uma relação entre os indivíduos. Assim, quando a criança obtém seu primeiro contato com o mundo exterior, começa a adquirir sistemas simbólicos de comunicação e por meio disso começa a se socializar.

Piaget (*apud* Craidy e Kaercher 2001, p. 30) se preocupa em como o conhecimento se estrutura e afirma que o conhecimento é algo que se adquire a partir do contato da criança com um determinado objeto, onde a criança desfruta do objeto e através disso tira conclusões sobre cor, tamanho e forma. E diante disso a criança, ao explorar o mundo, aprimora sua inteligência. Isso acontece em estágios, nos quais a criança adquire, progressivamente, diversas capacidades relacionadas à estruturação do conhecimento.

Em outra linha Freud enfatiza sobre "a transferência" nas relações de adaptação e afetividade entre professores e alunos. Segundo Freud (*apud* Santos, 2009), quando a criança pensa no professor, ela imagina simpatias e antipatias, que podem existir ou não, o que desperta uma ambivalência de sentimentos, a qual o professor precisa prestar atenção, já que sua figura funciona como modelo para a criança, substituindo os pais.

Assim, é preciso ter alguns cuidados com esse primeiro contato da criança com um ambiente novo. Para Craidy e Kaercher (2001, p. 32):

> Compete à educadora perceber quais as características daquela criança, seu jeito de ser e de se relacionar com o novo ambiente que passará a frequentar, bem como a maneira como interage com os/as colegas e como as pessoas que dela cuidam/educam. É preciso respeitar o ritmo de cada criança, bem como suas manifestações de medo e ansiedade.

Em síntese, esses teóricos apontam que a interação social é fundamental para o desenvolvimento humano e a aprendizagem. Nesse processo, em que a afetividade e a socialização não podem ser dissociadas, o professor possui um papel importante e é preciso que ele busque sempre a melhor solução e fique sempre atento às reações e angústias da criança diante da nova realidade (Google Gemini, 2025b).

3 METODOLOGIA

O estudo apresenta uma revisão sistemática da literatura, com um balanço do que foi publicado a respeito da importância da afetividade e da socialização da criança na Educação Infantil, nos últimos cinco anos (2020-2025), para mapear, desvendar e examinar o conhecimento elaborado e seus enfoques, bem como as possíveis lacunas existentes.

A revisão sistemática da literatura constitui "um método sistemático, explícito, (abrangente) e reprodutível para identificar, avaliar e sintetizar o corpo existente de trabalhos completos e registrados produzidos por pesquisadores, estudiosos e profissionais" ou "acúmulo abrangente, uma análise transparente e uma interpretação reflexiva de todos os estudos empíricos pertinentes a uma questão específica". Não está livre da subjetividade daquele que a elabora, mas segue princípios objetivos para garantir o seu rigor (Okoli, 2019, p. 5).

3.1 BASES DE DADOS

A escolha das bases de dados para o estudo foi feita em função de dois critérios: representar a produção científica brasileira na área de Educação, especialmente da Educação Infantil e revistas indexadas com bons fatores de impacto, bons níveis de evidências e de força de recomendações. Foram selecionados os Periódicos CAPES e o Google Acadêmico.

Para a seleção dos textos, foram utilizados os seguintes termos de busca em português: Educação Infantil, afetividade e socialização. As palavras poderiam estar em qualquer um dos campos do texto, como o título, resumo e principalmente no corpo do texto. O tipo de arquivo incluiu artigos, dissertações e teses, publicados entre 2020 e 2025, no idioma português.

Os critérios de inclusão foram: pesquisas exclusivamente empíricas, em português e inglês e publicadas entre 2020 e 2025; realizadas no contexto escolar; sobre a Educação Infantil no Brasil; que apresentassem avaliação dos resultados em alguma das dimensões pesquisadas, ou seja, afetividade e socialização da criança de 2 e 3 anos de idade; cujos participantes fossem crianças da Educação Infantil de 2 e 3 anos de idade e/ou seus professores e pais; e que respondessem de forma inequívoca ao objetivo e pergunta de pesquisa.

Foram excluídos os textos que fossem teóricos ou revisões de literatura, em qualquer formato; que envolvessem a Educação Especial e Inclusiva; que abordassem situações exclusivamente pedagógicas; que tratassem das características pessoais das crianças e/ou dos professores da Educação Infantil; que avaliassem a Educação Infantil somente enquanto modalidade de ensino da Educação Básica; anteriores ao período de publicação estabelecido; e em outros idiomas que não o português e o inglês; e não abordassem a Educação Infantil brasileira.

3.2 PROCEDIMENTOS

A primeira etapa da revisão sistemática é a elaboração da pergunta de pesquisa, que é o ponto de origem de qualquer investigação científica, que está diretamente relacionada ao objetivo proposto e fundamenta as decisões a serem tomadas durante o estudo (Campos; Caetano; Laus-Gomes, 2023).

Assim, foram levadas em conta a população investigada nos estudos, ou seja, crianças de 2 e 3 anos de idade que frequentassem a Educação Infantil e o papel da afetividade e da socialização na vida escolar dessas crianças, como variáveis e o desfecho, ou seja, os resultados para o seu desenvolvimento global.

Diante disso, a pergunta de pesquisa elaborada foi: Que papel a afetividade e a socialização desempenham no desenvolvimento global das crianças de 2 a 3 anos de idade que frequentam a Educação Infantil?

Passou-se então à busca de material na literatura, segunda etapa da revisão sistemática. Para isso, foram estabelecidas estratégias de busca, que foram montadas da seguinte forma: Educação Infantil AND Afetividade, Educação Infantil AND Socialização da criança e Educação Infantil AND Desenvolvimento global da criança. Por meio dessas estratégias, foram acessadas as bases de dados selecionadas.

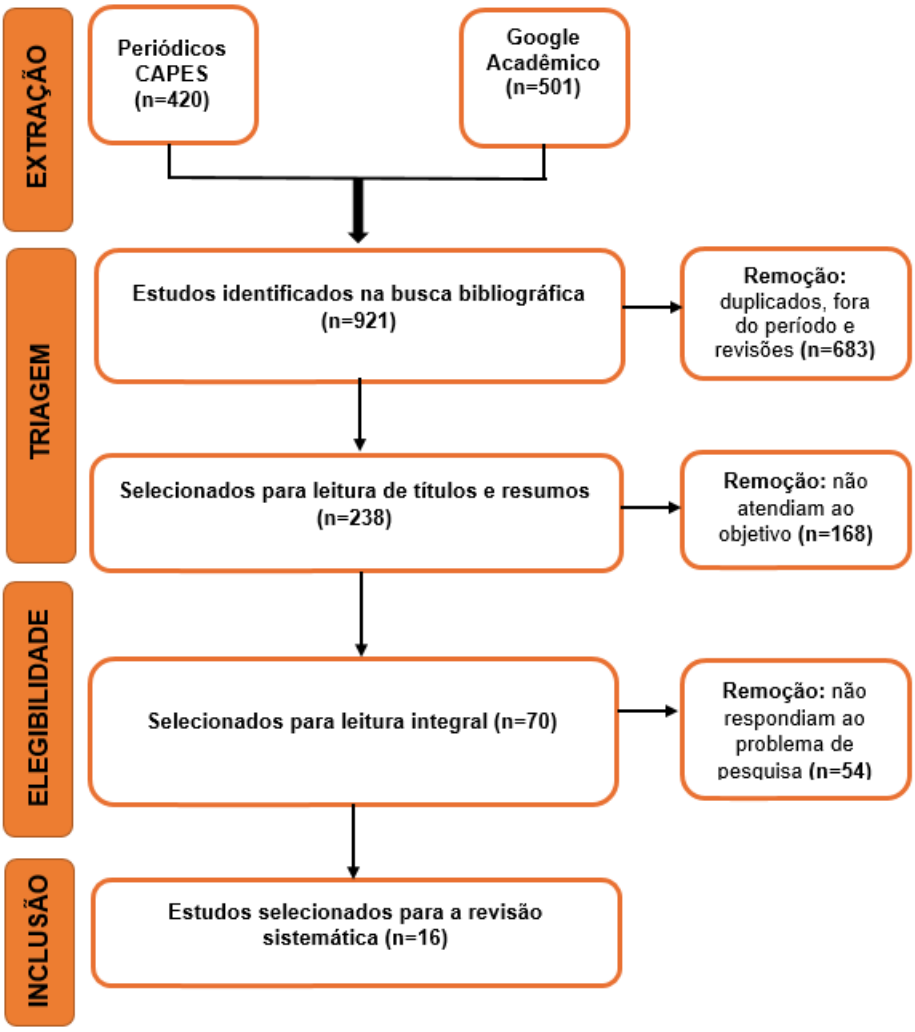
Nas bases de dados foram aplicados, além das estratégias de busca, que deram origem ao resultado inicial, os critérios de inclusão e de exclusão, de forma a se obter uma amostra de estudos para a leitura de títulos e resumos, para verificar se estavam de acordo com o tema. A partir dessa leitura, foram selecionados estudos para uma leitura integral, onde foram verificados os níveis

de evidência e sua qualidade, por meio do uso da IA Perplexity. Além dessa IA, também foi utilizada a Google Gemini, para o referencial teórico (Apêndice).

4 RESULTADOS

O fluxograma a seguir mostra a terceira e quarta etapas da revisão sistemática, o processo de extração, triagem e seleção do material utilizado no estudo (Figura 1).

Figura 1. Processo de extração, triagem e seleção de artigos para a revisão sistemática.



Fonte: Autoria própria (2025).

Feita a busca e a seleção do material de pesquisa, que ocorreu na primeira quinzena de outubro e primeira quinzena de novembro de 2025, procedeu-se à quinta etapa da revisão sistemática, o estabelecimento da qualidade

metodológica, tomando como base o tipo de estudo apresentado, incluindo seus participantes; as variáveis selecionadas; e desfechos possíveis ou alcançados.

No presente estudo foram incluídos somente artigos, com boa qualidade metodológica. Além da qualidade metodológica, também foi feita uma análise de sensibilidade, com seleção de estudos que poderiam contribuir para melhor compreensão do papel da afetividade e da socialização para o desenvolvimento global da criança de 2 e 3 anos de idade, na Educação Infantil.

O material selecionado também possui uma força de recomendação, ou seja, a ênfase para que uma conduta de estudo seja adotada ou rejeitada, levando em conta as possíveis vantagens e desvantagens, que foram os dados extraídos das publicações. Assim, se as práticas educativas dos professores reforçam o papel da afetividade e da socialização na vida da criança, certamente apresentam vantagens e devem ser usadas por outros professores que atuam na mesma modalidade de ensino ou não serem usadas, se apresentarem resultados negativos.

A penúltima etapa foi a avaliação da qualidade das evidências, por meio de um conjunto de critérios de verificação, dispostos no Quadro 1 e que foram submetidos à Perplexity, plataforma de inteligência artificial (IA).

Quadro 1. Critérios de avaliação da qualidade das evidências do material selecionado para a revisão sistemática

Nº	Critérios de avaliação	Pontuação
1	Congruência entre a metodologia de pesquisa e a pergunta ou objetivo da pesquisa.	**1**
2	Congruência entre a metodologia de pesquisa e os métodos utilizados para coletar dados.	**1**
3	Congruência entre a metodologia de pesquisa e a análise dos dados.	**1**
4	Congruência entre a metodologia da pesquisa e a interpretação dos resultados.	**2**
5	Boa representação dos participantes e suas vozes diante do tema do estudo.	**2**
6	Aprovação ética por um órgão apropriado.	**1**
7	Adequação das conclusões com a análise ou interpretação dos dados.	**2**

Fonte: Pearson, 2004, p. 55, adaptado.

Cada texto foi submetido aos sete critérios e a qualidade das evidências seguiu três níveis: inequívoco, pois não está sujeita à contestação de estudos

futuros; crível, mas podendo ser contestada por estudos futuros; e não suportada, se os resultados divergiram dos dados coletados (Pearson, 2004).

O valor máximo obtido por um texto foi de 10 pontos. Assim, entre 9 e 10 pontos, a qualidade foi considerada inequívoca; entre 5 e 8 pontos a qualidade foi considerada crível; e de 1 a 4 pontos a qualidade foi considerada não suportada (Quadro 2).

Quadro 2. Qualidade das evidências dos textos selecionados.

Nº	Título	Qualidade das evidências
1	Interações e brincadeiras na Educação Infantil: contribuições para pensar o conhecimento científico.	**9 pontos Inequívoca**
2	Perspectivas da afetividade na Educação Infantil.	**9 pontos Inequívoca**
3	O desenvolvimento da socialização primária e secundária na perspectiva do professor de Educação Infantil.	**9 pontos Inequívoca**
4	Prática docente e ludicidade: reflexões pedagógicas na Educação Infantil.	**9 pontos Inequívoca**
5	Afetividade na Educação Infantil: a relação entre professor-aluno como potencialização do bem-estar e aprendizagem das crianças.	**9 pontos Inequívoca**
6	Processo de afetividade e aprendizagem na Educação Infantil: o contexto de uma Creche do Nordeste Paraense.	**10 pontos Inequívoca**
7	Afetividade na Educação Infantil em uma Escola do Município de Angicos/RN.	**9 pontos Inequívoca**
8	A afetividade contribuindo para adaptação e desenvolvimento das crianças do Infantil I do Centro de Educação Infantil Padre José Maria Cavalcante Costa.	**9 pontos Inequívoca**
9	Educação Infantil: das políticas públicas ao brincar como direito em Centros Municipais de Educação Infantil de Barra do Garças/MT.	**10 pontos Inequívoca**
10	O jogar e o brincar no desenvolvimento da aprendizagem de crianças da Educação Infantil: compreensões de práticas pedagógicas.	**9 pontos Inequívoca**
11	Afetos desiguais: marcadores sociais e afetividade na Educação Infantil.	**9 pontos Inequívoca**
12	O processo de adaptação da criança na Educação Infantil: a importância do acolhimento.	**9 pontos Inequívoca**
13	Reflexões sobre a afetividade nas interações entre professor(a) e criança na Educação Infantil.	**10 pontos Inequívoca**
14	Expectativas de gênero e seus cruzamentos em atividades lúdicas na educação infantil.	**10 pontos Inequívoca**
15	O professor homem na Educação Infantil: o que pensam pais, mães e educadoras?	**10 pontos Inequívoca**
16	"Isso já vem de sempre": a socialização de gênero no cotidiano da Educação Infantil e as vivências religiosas das professoras como parte de seu *habitus*.	**9 pontos Inequívoca**

Fonte: Elaboração própria, com apoio da ferramenta de IA Perplexity (2025)

A última etapa da revisão sistemática foi a redação e publicação dos resultados. Assim, foi elaborada uma discussão, a partir dos achados do material selecionado, para que deles se pudesse extrair uma CONSIDERAÇÕES FINAIS que respondesse de forma afirmativa ou negativa à pergunta de pesquisa. A discussão aborda os aspectos metodológicos dos artigos e o seu conteúdo, em relação ao tema abordado.

5 DISCUSSÃO

5.1 ANÁLISE METODOLÓGICA DOS ESTUDOS SELECIONADOS

A análise metodológica dos estudos selecionados mostrou que existe coerência entre o método de pesquisa escolhido e o objetivo e a pergunta de pesquisa. Todos os estudos são pesquisas qualitativas, de natureza exploratória, observacional ou participante, onde os pesquisadores, na maioria das vezes, se envolveram pessoalmente na coleta de dados e não apenas repassaram aos participantes questionários a serem preenchidos ou entrevistas a serem respondidas. Muitos deles foram parte do problema analisado.

Os instrumentos de pesquisa, questionários e entrevistas semiestruturados, foram elaborados com questões abertas. Quando foi usada somente a observação os autores tiveram o cuidado de elaborarem Diários de Campo, para anotarem todos os detalhes dos cenários observados, de forma que pudessem ter embasamento para as análises. Por isso, elas são coerentes com os métodos escolhidos. Tipos de análise como a Análise Textual Discursiva, Análise de Conteúdo, Teoria das Representações Sociais, são exemplos de abordagem dos dados que se adequam à pesquisa qualitativa.

A análise dos dados também está alinhada com os referenciais teóricos dos estudos, na medida em que usam os conceitos e reflexões de autores como Wallon, Piaget e Wygotsky, que abordam sobre o papel da afetividade e da socialização no desenvolvimento infantil, ao aplicarem esses referenciais às realidades observadas e às falas recolhidas nos questionários e entrevistas, de maneira a fundamentar os resultados.

Nos estudos em que foram aplicados questionários e entrevistas, as vozes dos participantes estão bem representadas, por meio de transcrições das suas

falas a respeito do tema que lhes foi questionado. Quando se trata do Diário de Campo, essas vozes também foram anotadas. Elas pertencem a professores da Educação Infantil, pais, mães, dirigentes escolares e também às crianças, pois em alguns estudos as turmas foram observadas em sua totalidade.

As conclusões apresentadas pelos autores são coerentes com os objetivos propostos e a análise e interpretação dos dados coletados. Buscaram refletir sobre o que foi observado, à luz dos referenciais teóricos apresentados e apontaram as vantagens, tanto da afetividade, como da socialização, para o desenvolvimento da criança na Educação Infanti. Também apontaram as dificuldades observadas, como distanciamento do professor e aluno e preconceitos, que puderam ser vistos tanto entre professores, como entre familiares, o que se estendeu também às crianças, refletindo o que aprendem em casa, principalmente.

O único ponto em que os estudos divergiram, ainda que somente em cinco casos, foi na aprovação do estudo por parte de Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e uso de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) na abordagem dos sujeitos da pesquisa. Nesses cinco estudos (Souza *et al*., 2023; Vieira; Moreira; Lima, 2023; Brasil; Lombardi, 2022; Coelho *et al*., 2021; e Vasconcelos; Borges; Salomão, 2020) a aprovação do CEP não foi mencionada, mas o TCLE foi apresentado, o que deu a eles o total de 10 pontos na avaliação de Pearson (2004).

Os demais estudos, que não apresentaram essas informações a respeito de critérios éticos, receberam 9 pontos na avaliação de Pearson (2004). Com essas pontuações (5 estudos com 10 pontos e 11 estudos com 9 pontos), a qualidade das evidências apresentadas foi considerada inequívoca, ou seja, foram validadas e não estão sujeitas à contestação de estudos futuros. Os próprios referenciais teóricos apresentados validam essas evidências.

Quanto ao fato de 11 estudos não apresentarem nem mesmo o TCLE, visto que abordaram professores, familiares e crianças, pode ser considerado preocupante. A princípio, as pesquisas qualitativas realizadas em ambientes educacionais não apresentam riscos, mas quando se trata de intervenções isso pode ocorrer. Esse é o caso do estudo de Brasil; Lombardi (2022), onde uma das pesquisadoras interagiu diretamente com as três crianças pesquisadas e suas

reações e atitudes não foram totalmente adequadas em alguns momentos, o que poderia ter influenciado o comportamento dos alunos. Felizmente, esse estudo apresentou um TCLE, que informou às famílias sobre os riscos da pesquisa.

5.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS ESTUDOS SELECIONADOS

Os estudos que abordaram sobre a afetividade na Educação Infantil envolveram professores, famílias e alunos da Educação Infantil, na faixa de 3 anos de idade. Teixeira (2024) destacou o papel da afetividade para a segurança e conforto da criança no ambiente escolar, enquanto Souza (2023) e Souza *et al*. (2023) reforçaram essa ideia e disseram que a escola deve buscar práticas que a promovam, para garantir um ambiente enriquecedor e acolhedor, que estimule a aprendizagem das crianças.

Silva e Figueirêdo (2023) concordaram e lembraram que sem afetividade as crianças não se sentiam seguras para expressarem suas dúvidas, por não terem total confiança no professor. Lima; Vale (2023) complementaram dizendo que as crianças que encontram afetividade na escola se adaptam melhor, são menos agressivas e mais carinhosas com os professores e com os seus pares, bem como na família.

Braga *et al*. (2023) mencionaram que a afetividade pode ser manifestada de forma verbal ou não verbal pelos professores da Educação Infantil e que o perfil das crianças mostra a maior ou menor presença dessas manifestações, sendo que nesse último caso, são notadas discriminações e violências físicas e simbólicas dos professores para com as crianças, como a atribuição de rótulos e a preferência por um certo grupo de alunos.

Diante disso, foi interessante observar a forma como a pesquisa principal do estudo de Brasil; Lombardi (2022) se deixou ser afetada por cada uma das crianças que abordou durante a pesquisa, onde percebeu que mesmo estando atenta ao trabalho desenvolvido se deixou levar por sentimentos negativos e atribuiu rótulos a elas em alguns momentos, necessitando da intervenção das professoras das turmas para compreender melhor o perfil de cada uma. Isso lhe deu a dimensão da afetividade (ou da falta dela) das professoras que trabalhavam com essas crianças.

A partir dos resultados sobre o valor da afetividade na Educação Infantil, encontrados pelos autores, entende-se que o ambiente escolar é um mundo novo para as crianças, que lhes parece enorme e incompreensível, assustador. Então, o professor precisa ter empatia e saber ouvir as necessidades de cada criança, para que ela adquira confiança na sua pessoa, assim como confia nos pais. A partir da confiança estabelecida, as relações se tornam agradáveis e a aprendizagem ocorre com mais facilidade.

Os estudos que abordaram a socialização na Educação Infantil também envolveram os mesmos tipos de sujeitos participantes. Vale apresentar, em primeiro lugar, a diferenciação entre socialização primária, que constrói comportamentos morais e culturais, no ambiente familar e a socialização secundária, que promove a construção de conhecimentos ligados aos aspectos cognitivo e social, que ocorre na escola. De acordo com Silva; Prado; Tonin (2024), os professores da Educação Infantil devem estar atentos para que a socialização proposta nos currículos esteja de acordo com as recomendações da Base Curricular Comum (BNCC) brasileira.

Moreira; Colombo Júnior (2025) enfatizaram a importância da interação, por meio de brincadeiras, para promover o interesse das crianças da Educação Infantil pela ciência. Oliveira; Santos (2024), Vieira; Moreira (2023); Ferreira *et al*. (2023) também valorizaram a ludicidade como potencialiadora do trabalho do professor da Educação Infantil, para fundamentar a estruturação das relações sociais das crianças, bem como na aquisição de habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Assim, Corrêa; Mota (2022) associaram a afetividade e a socialização, pois na medida em que as crianças receberem afeto dos professores da Educação Infantil e também dos seus pares, a construção das relações sociais será mais fácil, uma vez que as crianças se sentirão seguras para expressarem seus sentimentos e maneiras de ser. Por isso, o professor deve ser acolhedor, sem distinção em relação a nenhuma das crianças.

Diante disso, também foi abordada, no âmbito da socialização, mas que também envolve a afetividade, a questão das relações de gênero na Educação Infantil, uma discussão em aberto e polarizada na sociedade brasileira, em todas as modalidades de ensino.

Braga *et al*. (2023) observaram que os professores da Educação Infantil tratam de maneira diferente as crianças de suas turmas, destinando-lhes afeto em diferentes medidas, de acordo com marcadores sociais de sexo, raça/cor e presença de deficiência. Em ao sexo, os meninos recebem menos manifestações de afeto ou manifestações negativas, principalmente quando matriculados na Educação Infantil da rede pública. Isso pode comprometer o desenvolvimento cognitivo e emocional dessas crianças, com reflexos na aprendizagem das séries seguintes.

Coelho *et al*. (2021) observaram que as professoras separavam as crianças nas filas, por sexo e instruíam as atividades conforme esse mesmo direcionamento. Comportamentos que não pareciam adequados, na visão das professoras, para cada um dos sexos, eram desestimulados, mas quando questionadas sobre essas práticas pedagógicas elas atribuíam as diferenças à formação familiar, com base nos brinquedos que as crianças levaram para a escola. A prática pedagógica sexista já estava tão acentuada que as próprias crianças dividiam as brincadeiras por gênero e raramente alguma delas ousava sair de seu papel determinado.

A religiosidade dos professores, conforme Knoblauch; Camargo (2020) também pode influenciar nesse processo de separar meninos e meninas na Educação Infantil. Professores que não tinham religião definida ou que não eram praticantes da religião declarada apresentavam menos estereótipos em relação às questões de gênero em sala de aula, com mais diálogo e escuta das crianças, enquanto professores com religiões de matriz cristã, tradicionalistas e praticantes, refletiam os estereótipos entre ser menino e ser menina. No entanto, não assumiam esse posicionamento, atribuindo-o às vivências das crianças na família e que sempre seria dessa forma, como sempre foi.

Mesmo usando nesse estudo o termo “professores”, a constatação, a partir da análise dos estudos, é de que na Educação Infantil predominam as mulheres, ou seja, as “professoras”. Dessa forma, Vasconcelos; Borges; Salomão (2020) conduziram um estudo com elas e com pais, sobre a presença do homem nesse universo e observaram que existe um entrave de gênero para sua atuação, visto que a habilidade de cuidar de crianças pequenas é associada ao sexo feminino.

Diante disso, existe uma grande resistência das próprias professoras em admitirem a presença dos homens como professores na Educação Infantil.

Entre os 16 estudos selecionados, o de Vasconcelos; Borges; Salomão (2020) foi o que contou com mais participantes, 80 pais e mães e 20 professoras. Dos 100 participantes, 48% admitiram que um professor do sexo masculino poderia educar e cuidar das crianças, principalmente as do sexo também masculino; 23% não aceitaria nem cuidar e nem educar, principalmente as próprias professoras da rede privada de ensino; 11% admitiram que um professor do sexo masculino pudesse educar as crianças, mas não cuidar delas, que seria função feminina; 18%, tanto de pais, quanto de professoras, ainda não haviam pensado sobre o tema e se sentiram sem referencial para responder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a análise dos estudos selecionados, a Educação Infantil constitui, para as crianças de 2 a 3 anos de idade, uma etapa crucial para a sua formação, visto que a afetividade desempenha importante papel para que se sintam seguras longe de seus pais e possam aprender com tranquilidade e para que possam desenvolver relações sociais fora do ambiente familiar, constituírem pares da mesma idade. No entanto, também é uma modalidade de ensino que, como mostraram os estudos, não está isenta de estereótipos, preconceitos e violências, muitas vezes invisíveis e que podem prejudicar o desenvolvimento das crianças.

Foi observado que os estudos sobre afetividade e socialização na Educação Infantil são pesquisas qualitativas, uma vez que envolvem principalmente a percepção que os diversos segmentos que dela fazem parte, como pais, professores e crianças, têm a respeito desses temas. Por serem estudos com seres humanos também foi observado que faltaram as autorizações dos Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) e também a aplicação de Termos de Consentimento Livres e Esclarecidos (TCLEs), de forma que cada segmento tivesse pleno conhecimento dos riscos, bem como de seus direitos.

Em termos de limitação desse estudo, pode-se mencionar que existem mais pesquisas que envolvem a etapa da Educação Infantil acima dos três anos de idade e poucos estudos sobre a etapa dos dois aos três anos de idade, que é

justamente o momento em que as crianças saem do seu primeiro ambiente socializador e afetivo, o lar e a presença dos pais, para um ambiente desconhecido, que é a escola, onde precisam encontrar afetividade e aprenderem a se relacionar com outros adultos e crianças, o que necessita de mais estudos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. **Temas em Psicologia**, v. 1, n. 1, p. 31-44, 1993. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v1n1/v1n1a06.pdf. Acesso em: 25 set. 2025.

ALMEIDA, Gabriele Campos *et al*. Afetividade, o processo de aprendizagem e o vínculo professor-aluno. **Revista FT Pedagogia**, v. 29, n. 140, 2024. Disponível em: https://revistaft.com.br/afetividade-o-processo-de-aprendizagem-e-o-vinculo-professor-aluno/. Acesso em: 15 set. 2025.

AQUINO, Suzana Maria; FRANÇA, Raimundo. Os limites da escola no processo de socialização do indivíduo: um estudo de caso com professores da rede pública de ensino do Município de Nova Olímpia-MT. **Revista Moinhos**, v. 1, n. 2, p. 160-177, 2013. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/moinhos/article/view/ 2367/1937. Acesso em: 25 set. 2025.

ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

BIAZOTTI, Priscila Lopes; BIAZOTTI, Suelen de Cássia. **O afeto na aprendizagem**. Trabalho de CONSIDERAÇÕES FINAIS de Curso (Licenciatura em Pedagogia – da Faculdade de Campo Limpo Paulista, Campo Limpo Paulista, 2010.

BRAGA, Daniel Santos *et al*. **Afetos desiguais**: marcadores sociais e afetividade na Educação Infantil. SciELO Preprints, 2023. Disponível em: https://preprints.scielo. org/index.php/scielo/preprint/view/7699/14415. Acesso em: 6 out. 2025.

BRASIL, Maria Augusta de Jesus Silva; LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. Reflexões sobre a afetividade nas interações professor(a) e criança na Educação Infantil. **Trama Interdisciplinar**, v. 13, n. 1, p. 160-177, 2022. Disponível em: https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/15002/11458. Acesso em: 6 out. 2025.

BUSSAB, Vera Silva Haad; SOUZA, Maria Thereza C. Coelho. **Razão e emoção:** diálogos em construção. Maringá: Editora Casa do Psicólogo, 2006.

CAMPOS, Alessandra Freire Magalhães; CAETANO, Luís Miguel Dias; LAUS-GOMES, Victor. Revisão sistemática de literatura em Educação: características, estrutura e possibilidades às pesquisas qualitativas. **Revista Linguagem,**

Educação e Sociedade - LES, v. 27, n. 54, p. 139-169, 2023. Disponível em: Acesso em: 15 out. 2025.

CENPEC. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Desigualdades na Educação Infantil:** o que os dados do Censo Escolar 2024 revelam. Cenpec, 2025. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/noticia/desigualdades-na-educacao-infantil-censo-escolar-2024/?campaign=22278418059&content={ads}&keyword=educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20no%20brasil&gad_source=1&gad_campaignid=22278418059&gbraid=0AAAADlLMWrxKx5aUY_O2l5PVKdea-kf0&gclid=CjwKCAjwlaTGBhANEiwAoRgXBcHUkO6WuLA_Ga5vdLHQtfqD5rrikaYVJAGg3wCkscFmQ61IJI72_RoC7zQQAvD_BwE. Acesso em: 16 set. 2025.

COELHO, Jéssica Fernanda Schmitz *et al*. Expectativas de gênero e seus cruzamentos em atividades lúdicas na Educação Infantil. **Journal of Physical Education**, v. 32, p. 1-10, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/jpe/a/pvNKwhQwrkpJvmJhypKMVHw/?format=pdf&lang=en. Acesso em: 11 nov. 2025.

CORRÊA, Biébele Abreu; MOTA, Edimilson Antônio. O processo de adaptação da criança na Educação Infantil: a importância do acolhimento. **Revista Educação Pública**, v. 22, n. 12, p. 1-12, 2022. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/12/o-processo-de-adaptacao-da-crianca-na-educacao-infantil-a-importancia-do-acolhimento. Acesso em: 31 out. 2025.

CRAIDY, Cármem Maria; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Penso, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3 ed. Curitiba: Editora Positivo, 2004.

FERREIRA, Leandro Machado *et al*. O jogar e o brincar no desenvolvimento da aprendizagem de crianças da Educação Infantil: compreensões de práticas pedagógicas. **Revista Campo da História**, v. 8, n. 1, p. 319-342, 2023. Disponível em: https://ojs.campodahistoria.com.br/ojs/index.php/rcdh/article/view/104/89. Acesso em: 31 out. 2025.

GOOGLE GEMINI. **O que pensam Wallon, Vygostsky, Piaget e Freud sobre a afetividade no contexto escolar**. Flash 2.5., versão de 15 nov. 2025a. Modo Inteligência Artificial. Disponível em: https://www.google.com/search?q=o+que+pensam+wallon%2C+vygostsky%2C+piaget+e+freud+sobre+a+socializa%C3%A7%C3%A3o+no+contexto+escolar. Acesso em: 15 nov. 2025.

GOOGLE GEMINI. **O que pensam Wallon, Vygostsky, Piaget e Freud sobre a socialização no contexto escolar**. Flash 2.5., versão de 15 nov. 2025b. Modo Inteligência Artificial. Disponível em: https://www.google.com/search?q=o+que+pensam+wallon%2C+vygostsky%2C+piaget+e+freud+sobre+a+socializa%C3%A7%C3%A3o+no+contexto+escolar. Acesso em: 15 nov. 2025.

HILLAL, Josephina. **Relação professor-aluno**: formação do homem consciente. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 1985.

KNOBLAUCH, Adriane; CAMARGO, Leniara Pellegrinello. “Isso já é de sempre”: a socialização de gênero no cotidiano da Educação Infantil e as vivências religiosas das professoras como parte de seu *habitus*. **Revista Educação e Linguagens**, v. 9, n. 17, p. 351-378, 2020. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeduclings/article/view/6593/4614. Acesso em: 24 out. 2025.

LIMA, Wanessa Pinto; VALE, Elaine Maria Holanda. A afetividade contribuindo para adaptação e desenvolvimento das crianças do Infantil I do Centro de Educação Infantil Padre José Maria Cavalcante Costa. **Ensino em Perspectivas**, v. 4, n. 1, p.1-12, 2023. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/11523/9837. Acesso em: 6 out. 2025.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Elementos para uma didática no contexto de uma pedagogia para a transformação**. São Paulo: Loyola, 1984.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Afetividade e o processo de ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, n. 20, p. 11-30, 2005. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a02.pdf. Acesso em: 25 set. 2025.

MELLO, Ana Maria. **O dia a dia das creches e pré-escolas:** crônicas brasileiras. São Paulo: Artmed, 2010.

MESQUITA, Andréa Vicunã Ferreira da Silva *et al*. A afetividade na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 10, p. 2107-2120, 2021. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/2752/1107. Acesso em: 16 set. 2025.

MOREIRA, Andreia Beatriz; COLOMBO JÚNIOR, Pedro Donizete. Interações e brincadeiras na Educação Infantil. **Inter-Ação**, v. 50, n. 2, p. 524-540, 2025. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/82172/43649. Acesso em: 31 out. 2025.

NORA, Camila Mx; SCHWAHN, Ângela Mari Mattos P. Interação social em um Centro de Educação Infantil. **Revista FT Ciências Humanas**, v. 29, n. 142, 2025. Disponível em: https://revistaft.com.br/interacao-social-em-um-centro-de-educacao-infantil/. Acesso em: 15 set. 2025.

OKOLI, Chitu. A guide to conducting a standalone systematic literature review. **Communications of the Association for Information Systems**, v. 37, n. 43, p. 879-910, 2015. Disponível em: http://aisel.aisnet.org/cais/vol37/iss1/43/. Acesso em: 15 out. 2025.

OLIVEIRA, Isabel Pereira; SANTOS, Iracy de Sousa. Prática docente e ludicidade: reflexões pedagógicas na Educação Infantil. **Lumen et Virtus**, v. XV, n. XLIII, p. 9465-9479, 2024. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/2617/3047. Acesso em: 31 out. 2025.

PEARSON, Alan. Balancing the evidence: incorporating the synthesis of qualitative data into systematic reviews. **JBI Reports**, v. 2, p. 45-64, 2004. Disponível em: https://www.sgna.org/Portals/0/Home/JBICSR1213-0001-%20Reading02.pdf. Acesso em: 15 out. 2025.

PERPLEXITY. **Congruência entre o método de pesquisa e a pergunta ou objetivo da pesquisa, entre o método e a coleta de dados, entre o método e a análise dos dados, entre o método e a interpretação dos resultados, a representação das vozes dos participantes diante do tema do estudo, aspectos éticos e adequação das conclusões com a análise ou interpretação dos resultados**. GPT-3.5., versão de 12 nov. 2025. Modo Inteligência Artificial. Disponível em: https://www.perplexity.ai/search/no-estudo-interacoes-e-brincad-jNMglTsVQKSXU4P25Dm8vQ. Acesso em: 12 nov. 2025.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SANTOS, Jácia Maria Soares. **A transferência no processo pedagógico:** quando fenômenos subjetivos interferem na relação de ensino-aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação) – da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SANTOS, Crisna Pereira *et al*. **A importância da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem**. VIII Congresso Nacional de Educação – CONEDU, João Pessoa, 12-14 out. 2022. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO_COMPLETO_EV174_MD4_ID12518_TB3142_12082022120101.pdf. Acesso em: 25 set. 2025.

SCHU, Eduarda; GRISA, Gregório Durlo. **O papel da socialização na infância**. Trabalho de CONSIDERAÇÕES FINAIS de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves, 2022.

SILVA, Ericka Veruscka da Cunha; FIGUEIRÊDO, Franselma Fernandes. **Afetividade na Educação Infantil em uma escola do Município de Angicos/RN**. Angicos: Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, 2023.

SILVA, Gicele Santos. A práxis docente: a afetividade e sua ação pedagógica no processo de aprendizagem. **Revista Humanidades em Perspectiva**, v. 5, n. 11, p. 83-99, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/373465390_A_PRAXIS_DOCENTE_A_AFETIVIDADE_E_SUA_ACAO_PEDAGOGICA_NO_PROCESSO_DE_APRENDIZAGEM. Acesso em: 16 set. 2025.

SILVA, Edna de Lourdes dos Santos; PRADO, Diana Aparecida Leandro; TONIN, Laís Bueno. O desenvolvimento da socialização primária e secundária na perspectiva do professor de Educação Infantil. **Revista Scientia Alpha**, v. 2, n. 2, p. 1-15, 2024. Disponível em: https://revista.alfaumuarama.edu.br/index.php/rsa/article/ view/103/94. Acesso em: 31 out. 2025.

SOUZA, Isabella Ribeiro. Afetividade na Educação Infantil: a relação entre professor-aluno como potencialização do bem-estar e aprendizagem das crianças. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 14, n. 2, p. 293-301, 2023. Disponível em:

https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/11454/7740. Acesso em: 6 out. 2025.

SOUZA, Izabelly Karolyna Dantas *et al*. Processo de afetividade e aprendizagemna Educação Infantil: o contexto de uma Creche do Nordeste Paraense. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 12, n. 2, p. 1-11, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/367330508_Processo_de_afetividade_e_aprendizagem_na_Educacao_Infantil_o_contexto_de_uma_Creche_do_Nordeste_Paraense. Acesso em: 6 out. 2025.

TEIXEIRA, Karolyne Pinheiro da Silva. Perspectivas da afetividade na Educação Infantil. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 15, n. 2, p. 330-339, 2024. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/12616/8610. Acesso em: 24 out. 2025.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores, 2008.

VASCONCELOS, Dalila Castelliano; BORGES, Lucivanda Cavalcante; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. O professor homem na Educação Infantil: o que pensam pais, mães e educadoras? **Zero-a-Seis**, v. 22, n. 42, p. 480-506, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Lucivanda-Borges-2/publication/346731826_O_professor_homem_na_Educacao_Infantil_o_que_pensam_pais_maes_e_educadoras/links/5ffc9ec1a6fdccdcb84a2e49/O-professor-homem-na-Educacao-Infantil-o-que-pensam-pais-maes-e-educadoras.pdf. Acesso em: 11 nov. 2025.

VIEIRA, Gabriele Aparecida Barbosa; MOREIRA, Cristina Alves; LIMA, Brenda Caroline Rezende. Educação Infantil: das políticas públicas ao brincar como direito em Centros Municipais de Educação Infantil de Barra do Garças/MT. **Revista Eletrônica Interdisciplinar**, v. 15, n. 3, p. 244-260, 2023. Disponível em: http://revista.sear.com.br/rei/article/view/515/416. Acesso em: 31 out. 2025.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Capítulo 6

Musicalização na educação infantil: um caminho para interação social

CAPÍTULO 6
MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CAMINHO PARA INTERAÇÃO SOCIAL

Cintia Alves Cardoso [1]

Pedro H. C. Schimmelpfeng [2]

INTRODUÇÃO

A musicalização, ao ser compreendida como prática pedagógica e linguagem expressiva, ultrapassa o caráter meramente lúdico e se consolida como ferramenta de desenvolvimento integral da criança (Rocha e Marques, 2022).

Mais do que uma linguagem estética, a música se revela como ferramenta ativa no processo de ensino-aprendizagem, alinhada às metodologias que colocam a criança como protagonista. Essa abordagem está em consonância com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece a música como linguagem essencial para o desenvolvimento das competências socioemocionais, como empatia, cooperação e respeito às diferenças. Segundo a BNCC, "a música é uma linguagem que possibilita à criança expressar-se, comunicar-se e participar de práticas culturais, desenvolvendo a sensibilidade, a criatividade, a imaginação e o pensamento crítico" (BRASIL, 2017, p. 43). Além disso, entre as competências gerais da Educação Básica, a BNCC destaca a importância de "exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação" (BRASIL, 2017, p. 9), reforçando o papel da musicalização na formação integral da criança.

Autores como Scherer (2013), Souza *et al.* (2015) e Rosa e Vieira (2019) reforçam que a música, quando inserida de forma planejada e sensível, estimula não apenas aspectos cognitivos e emocionais, mas também fortalece as relações sociais, tornando o ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor. Práticas como cantigas de roda e jogos rítmicos, por exemplo, promovem a socialização, o

[1] Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília. E-mail: cinthia_cvd@hotmail.com

[2] Professor e Pesquisador Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília. E-mail: pedro.schimmelpfeng@p.ucb.br

respeito mútuo e o senso de pertencimento. Além disso, a musicalização contribui para garantir os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que assegura à criança o direito à educação, à cultura, ao lazer e à convivência comunitária (BRASIL, 1990, Art. 16 e 53). Nesse contexto, as metodologias ativas são estratégias pedagógicas que colocam a criança como protagonista do processo de aprendizagem, promovendo a autonomia, a participação e o envolvimento direto dos alunos na construção do conhecimento. Quando integradas à musicalização, essas metodologias favorecem práticas educativas mais significativas, lúdicas e colaborativas, estimulando a escuta sensível, a expressão corporal, a criatividade e o desenvolvimento socioemocional.

Considerando a importância da música na construção de laços e relações sociais em todas as idades, e reconhecendo o papel essencial da convivência na formação da criança como sujeito social, investigar como a musicalização pode atuar nesse processo é fundamental para contribuir com essa temática. Na Educação Infantil, onde as primeiras experiências de convivência ganham forma, a musicalização se mostra como um caminho sensível e potente para promover a escuta, o respeito, a empatia e a construção de vínculos. Mais do que ensinar ritmos ou melodias, ela cria espaços de troca, de acolhimento e de pertencimento. E é nesse espaço que a criança aprende a ser com o outro.

Apesar de seu valor reconhecido, ainda há lacunas nas pesquisas que tratam da musicalização como promotora de interação social e desenvolvimento socioemocional. Diante desse cenário o objetivo desse artigo é investigar como a musicalização, enquanto metodologia ativa, pode contribuir para o desenvolvimento das relações sociais entre crianças na Educação infantil, construindo vínculos afetivos, empatia, cooperação no ambiente escolar. Pensar a música como metodologia ativa é também pensar em uma educação mais humana, mais afetiva e mais conectada com as necessidades reais das crianças. Por isso, este estudo nasce do desejo de compreender, valorizar e ampliar o uso da musicalização como ferramenta de transformação dentro e fora da sala de aula.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A origem e os múltiplos sentidos da musicalização como linguagem expressiva

O conceito de musicalização surgiu no campo da educação musical como uma forma de introduzir indivíduos, especialmente crianças, ao universo sonoro de maneira sensível, lúdica e progressiva. Mais do que ensinar teoria musical ou técnica instrumental, a musicalização busca desenvolver a escuta, a percepção auditiva, a expressão corporal e a sensibilidade estética. Segundo Penna (1990), a musicalização na infância deve ser compreendida como um processo de vivência significativa com os sons, permitindo que a criança se aproprie da linguagem musical como forma de expressão e comunicação. Essa abordagem valoriza a música como uma linguagem essencial ao desenvolvimento infantil, contribuindo para a formação da sensibilidade, da criatividade e da interação social.

A musicalização é reconhecida como uma linguagem universal que favorece o desenvolvimento integral da criança, especialmente na fase da educação infantil período em que as experiências sensoriais, afetivas e sociais são fundamentais para formação da identidade. Scherer (2013) afirma que a música atua como organizadora do pensamento infantil, estimulando a criatividade, a memória e a expressão de ideias. Ao participar de atividades musicais, a criança aprende a estruturar o raciocínio, a lidar com regras e a expressar sentimentos de forma espontânea. Essa construção simbólica é essencial para o desenvolvimento da linguagem e da autonomia.

Na perspectiva de Souza *et al.* (2025), a musicalização quando inserida de forma planejada e sensível, contribui para a construção de vínculos afetivos e para a convivência respeitosa entre os alunos. O ambiente musical favorece a escuta ativa, o respeito ao tempo do outro e a cooperação, criando oportunidades para que as crianças interajam de maneira significativa. A música nesse contexto, deixa de ser apenas uma atividade recreativa e passa a ser uma ferramenta pedagógica que promove a empatia e o senso de comunidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça essa abordagem ao considerar a música como uma das linguagens essenciais para o

desenvolvimento das competências socioemocionais. A musicalização, portanto, se alinha às diretrizes curriculares ao promover experiências que estimulam o convívio, a expressão e a construção coletiva do conhecimento. Apesar dos benefícios amplamente reconhecidos da musicalização, sua implementação efetiva na Educação Infantil ainda enfrenta desafios significativos. Segundo Matos *et al*. (2023), as principais barreiras incluem a falta de formação específica dos professores, a ausência de recursos didáticos e instrumentos musicais adequados, e a baixa valorização da música como componente curricular essencial. Além disso, muitos profissionais relatam insegurança ao trabalhar com práticas musicais por não se sentirem preparados tecnicamente, o que limita o potencial expressivo e pedagógico da musicalização. Essas dificuldades revelam a necessidade de políticas públicas que incentivem a formação continuada de educadores e a inclusão efetiva da música nos projetos pedagógicos das instituições de Educação Infantil.

Rosa e Vieira (2019), destacam que a musicalidade promove a expressão emocional e a comunicação, sendo um recurso pedagógico que transcende o entretenimento. A música permite que a criança se expresse de forma não verbal, compreenda emoções e desenvolva habilidades de interação. Essa dimensão afetiva é essencial para que a criança se sinta acolhida, segura, capaz de estabelecer relações saudáveis com os colegas e adultos.

Além disso, práticas como as cantigas de roda, discutidas por Rebello e Rosa (2021), evidenciam como a música pode ser utilizada para promover a cultura popular, o respeito às regras e a interação entre pares. Essas atividades envolvem movimento, ritmo, alternância de papéis e cooperação, estimulando o senso de grupo e valores como solidariedade e respeito. Um exemplo clássico é a cantiga “Ciranda, Cirandinha”, que, ao ser cantada em roda com as crianças de mãos dadas, promove a integração do grupo, o desenvolvimento da coordenação motora e a vivência de regras sociais, como esperar a vez e respeitar o espaço do outro. Ao participar dessas vivências, a criança aprende a negociar espaços, a esperar sua vez e a compreender o funcionamento das relações sociais. Essas práticas dialogam diretamente com o campo de experiência “O eu, o outro e o nós” da BNCC, que valoriza a construção de vínculos e o respeito mútuo.

Musicalização como promotora da interação social e inclusiva

A música, desde os primeiros anos de vida, favorece o contato afetivo, a escuta e a construção de vínculos, sendo essencial para o desenvolvimento das habilidades de convivência e relacionamento. Mião e Lima (2023) ampliam essa perspectiva ao mostrar que bebês de 0 a 2 anos, mesmo em contextos de vulnerabilidade, se beneficiam da musicalização como estímulo à percepção auditiva e a interação com o outro. Assim, a musicalização, além de ser uma linguagem expressiva, exerce papel fundamental na promoção da interação social entre crianças na Educação Infantil. Schardosim e Martins (2019) destacam que a música, ao ser inserida no cotidiano escolar, estimula o trabalho em grupo e fortalece os vínculos entre os alunos, criando um ambiente mais acolhedor e democrático.

Gonçalves *et al.* (2020) reforçam que a associação entre musicalização e ludicidade potencializa a aprendizagem colaborativa, pois permite que as crianças se expressem livremente, interajam com os colegas e desenvolvam habilidades sociais de forma espontânea. A música nesse contexto atua como mediadora das relações interpessoais, promovendo o respeito às diferenças e o senso de pertencimento.

A musicalização tem se consolidado como uma estratégia pedagógica eficaz no contexto da educação inclusiva, especialmente no atendimento a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras condições que afetam a comunicação e a socialização. Ao oferecer estímulos sensoriais organizados e experiências sonoras significativas, a música atua como mediadora das relações interpessoais, promovendo a expressão emocional, o respeito às diferenças e o senso de pertencimento.

Brito e Soares (2024) destacam que a musicalização permite que a criança com TEA se expresse de forma não verbal, facilitando a comunicação com os pares e com os adultos responsáveis pelo processo educativo. Além disso, as atividades musicais contribuem para o desenvolvimento da autonomia, pois possibilitam que a criança tome decisões, escolha instrumentos e participe ativamente das propostas. Essas práticas estão em consonância com os direitos assegurados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), que garante

à criança o acesso à educação, à cultura e à convivência comunitária. A musicalização, ao promover experiências coletivas e inclusivas, contribui para a formação de sujeitos mais sensíveis, e preparados para viver em sociedade.

Metodologias ativas e seus benefícios na Educação Infantil

As metodologias ativas na Educação Infantil consistem em abordagens pedagógicas que colocam a criança no centro do processo de aprendizagem, valorizando sua participação efetiva e significativa. Diferente do modelo tradicional, essas metodologias incentivam a exploração, a experimentação e a construção do conhecimento por meio de atividades práticas, lúdicas e colaborativas. Entre as estratégias mais comuns estão os projetos interdisciplinares, jogos educativos, uso de música, expressão corporal, contação de histórias e resolução de problemas, sempre respeitando o ritmo e os interesses da criança (BACICH *et al*. 2015; REBELLO; ROSA, 2021).

Essas práticas promovem o desenvolvimento integral cognitivo, emocional, social e motor ao estimular a autonomia, a criatividade, a linguagem e a convivência. Segundo Bacich *et al*. (2015), as metodologias ativas favorecem a formação de sujeitos críticos, curiosos e engajados, capazes de aprender com e sobre o mundo. Na Educação Infantil, esse tipo de abordagem é especialmente eficaz por dialogar com a natureza simbólica e investigativa da infância, tornando o aprendizado mais prazeroso, contextualizado e duradouro.

MÉTODO

Para alcançar os objetivos propostos, o presente estudo conduziu uma revisão narrativa, da natureza qualitativa voltada à análise de produções acadêmicas que discutem a musicalização como prática pedagógica na Educação Infantil. A escolha por essa abordagem se justifica pela intenção de compreender como a música pode atuar no desenvolvimento das habilidades socioemocionais e na promoção da interação social entre crianças, a partir da interpretação de estudos já publicados.

Para isso, foram utilizadas as bases de dados Scielo (scielo.br) e Periódicos Capes (https://www.periodicos.capes.gov.br/). Os termos utilizados foram:

musicalização AND educação infantil, os critérios de inclusão consideraram publicações que abordassem diretamente a musicalização como recurso educativo, com foco em práticas pedagógicas, desenvolvimento infantil ou relações sociais. Estudos que não apresentavam relação direta com o tema foram excluídos.

Os artigos selecionados foram organizados em uma tabela analítica, contendo as seguintes categorias: autor(es), título, objetivo do estudo e principais conclusões. Essa sistematização permitiu uma leitura comparativa e reflexiva sobre os diferentes enfoques teóricos e práticos relacionados à musicalização na infância. A análise dos dados foi conduzida de forma interpretativa, buscando identificar convergências, contribuições e lacunas nas pesquisas sobre o tema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram encontrados 15 artigos que tratam da musicalidade na Educação Infantil, que foram identificados em autores(as), título, objetivo de pesquisa e principais conclusões (Quadro 01).

Quadro 01 – Artigos encontrados em pesquisa feita nas bases de dados Scielo e Periódicos Capes

#	Autores(as)	Título	Objetivo	Conclusões
1	Souza *et al.* (2025)	A importância da musicalização na educação infantil: Caminhos e Possibilidades	Investigar como a musicalização contribui para o desenvolvimento infantil.	A música favorece vínculos afetivos e aprendizagem significativa.
2	Rosa, N e Vieira, L. (2019)	Música na educação Infantil: Contribuições da musicalidade para o desenvolvimento da criança	Identificar como a música desenvolve criatividade e socialização	Musicalização estimula expressão, comunicação e criticidade.
3	Schardosim, C. Martins, B. (2019)	As contribuições da musicalização no processo de ensino e aprendizado na educação infantil	Analisar a musicalização como apoio ao professor a Educação Infantil.	Musicalização potencializa o ensino e promove interação entre crianças.
4	Rebello, E. e Rosa, H. (2021)	A cantiga de roda como instrumento pedagógico na Educação Infantil	Discutir o uso da cantiga de roda como recurso pedagógico.	Promove socialização, cultura e desenvolvimento motor e cognitivo.
5	Algayer, K. e Trugillo, E. (2014)	A música como ferramenta pedagogica no aprendizado da criança	Investigar o uso da música como metodologia de	Música é eficaz para interagir conteúdos e estimular o aprendizado.

			ensino nos anos iniciais.	
6	Mião, C. e Lima, S. (2023)	O desenvolvimento musical de bebês de o a 2 aos em aulas de música em escolas públicas.	Analisar o impacto da musicalização em bebês em creches publicas	Musicalização precoce favorece percepção auditiva e interação social
7	Alves, C. (2021)	A música como coadjuvante na metodologia de ensino na Educação Infantil.	Refletir sobre o papel da música na formação da identidade infantil	Música amplia sensibilidade e promove experiencias sociais positivas
8	Brito, H. e Soares, J. (2024)	Contribuições da musicalização no aprendizado de crianças com TEA.	Identificar os benefícios da música para crianças cm transtorno do espectro autismo.	Musicalização melhora comunicação e socialização em crianças com TEA.
9	Jesus, E. e Silva, I. (2019)	Influência da musicalização infantil nas habilidades auditivas de préescolares.	Verificar associação entre musicalização e habilidades auditivas.	Crianças musicalizadas tem melhor ordenação temporal e localização sonora.
10	Santos, R. *et al.* (2024)	A musicalidade na formação da criança da Educação Infantil: Uma Análise descritiva	Investigar contribuições da música na formação infantil.	Música é essencial para o desenvolvimento cognitivo, motor e emocional.
11	Scherer, C. (2013)	Educação Musical: Contribuições para o desenvolvimento do pensamento infantil	Investigar como a música organiza o pensamento infantil.	Musicalização favorece raciocínio e expressão de ideias.
12	Souza, B. (2020)	Musicalização na educação infantil: Um olhar sobre a BNCC	Analisar a musicalização a luz da BNCC	Música é reconhecida como linguagem essencial para o desenvolvimento infantil.
13	Gonçalves, F. *et al*. (2020)	Atividades Lúdicas e Musicalização Em Sala De Aula: Aprendizagem Na Pré-Escola	Debater a importância da ludicidade e música na pré-escola.	Atividades musicais lúdicas promovem aprendizagem colaborativa.
14	Silva, W. (2024)	A música na educação infantil: um instrumento lúdico e transformador para o desenvolvimento integral da criança	Caracterizar a musicalização como ferramenta para o desenvolvimento infantil.	Música estimula crescimento harmonioso e promove formação integral.
15	Simões, M. (2023)	A musicalidade como elemento formador da criança na Educação Infantil.	Analisar impactos da música na formação cognitiva, emocional e social.	Musicalização contribui para o desenvolvimento integral da criança.

Fonte: autoria própria (2025)

A análise dos quinze artigos selecionados revela um consenso entre os autores quanto à relevância da musicalização como prática pedagógica na Educação Infantil. A música é apresentada não apenas como linguagem artística, mas como ferramenta que promove o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e, sobretudo, social das crianças.

Souza *et al.* (2025) destacam que a musicalização, quando aplicada com intencionalidade, favorece a construção de vínculos afetivos e a convivência respeitosa com os colegas. O trabalho produziu uma revisão da literatura e aplicou um questionário para 19 professores da Educação Infantil. Os resultados apontam que os professores reconhecem o potencial da musicalização, mas que enfrentam barreiras relacionadas a falta de tempo, recursos e formação específica. Essa perspectiva é reforçada por Schardosim e Martins (2019), que apontam a música como recurso que potencializa a aprendizagem por meio da ludicidade e da escuta ativa.

Já Rebello e Rosa (2021) ao abordarem a cantiga de roda evidenciam como práticas musicais tradicionais promovem socialização e respeito a regras, e fortalece a cultura e a identidade coletiva. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica em livros, artigos científicos, teses acadêmicas e documentos oficiais, e chegaram à CONSIDERAÇÕES FINAIS de que o trabalho feito com cantigas é eficiente na Educação Infantil trazendo ludicidade e o desenvolvimento integral da criança.

Algayer e Trugillo (2014) realizaram uma pesquisa de abordagem qualitativa com professores e coordenadores pedagógicos, utilizando questionários semiestruturados como instrumento de coleta de dados. Além disso, com as crianças, aplicaram rodas de conversa para compreender suas experiências musicais no ambiente escolar. A análise dos dados revelou que, embora os profissionais da educação reconheçam os benefícios da música para o desenvolvimento infantil, ela não tem sido efetivamente incorporada às práticas pedagógicas. Essa CONSIDERAÇÕES FINAIS foi possível ao comparar os discursos dos educadores com a realidade observada nas escolas, evidenciando uma lacuna entre o conhecimento teórico e a aplicação prática da musicalização na Educação Infantil.

Enquanto Mião e Lima (2023) ampliam essa discussão ao investigar o desenvolvimento musical de bebês de 0 a 2 anos, demonstrando que a musicalização pode ser iniciada desde os primeiros meses de vida, com impactos significativos na percepção e na interação social. Para levantar os dados foi realizada uma pesquisa-ação em Berçários da Rede Pública Municipal de Educação Infantil do Município de São Sebastião do Paraiso, interior de Minas Gerais, foi necessário que o pesquisador atuasse durante todo o processo investigatório como educador musical. Os resultados indicam que a musicalização precoce estimula a percepção auditiva, a coordenação motora e a interação social, além de promover vínculos afetivos e bem-estar. A música, nesse contexto, se mostrou uma linguagem potente para o desenvolvimento integral na primeira infância.

Alves (2021) propõe que a música atua como coadjuvante na metodologia de ensino e estimula a sensibilidade e a construção da identidade infantil. Brito e Soares (2024), por sua vez, abordam a musicalização como estratégia inclusiva no aprendizado de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), evidenciando contribuições positivas na comunicação e na socialização. Os autores realizaram um levantamento bibliográfico com recorte temporal de dez anos (2014 a 2024), analisando artigos científicos, teses acadêmicas e documentos oficiais que abordam a musicalização no contexto da Educação Infantil. A partir dessa revisão, eles constataram que a música, quando utilizada como recurso terapêutico e pedagógico, contribui significativamente para o desenvolvimento da comunicação, da socialização e da aquisição de novas habilidades. Os estudos analisados também destacam que a intervenção fonoaudiológica mediada pela música apresenta resultados positivos, reforçando o papel da musicalização como estratégia inclusiva e promotora do desenvolvimento integral na primeira infância.

Jesus e Silva (2019) apresentam dados que comprovam a influência da musicalização nas habilidades auditivas de pré-escolares, o que reforça o importante papel no desenvolvimento da escuta e da atenção. E concluíram que pré-escolares de 5 e 6 anos que participavam de musicalização infantil apresentaram melhor desempenho nos testes que avaliavam as habilidades de

memória sequencial não verbal e verbal e de ordenação temporal de três sons, quando comparados aos pré-escolares que não participaram de musicalização.

Scherer (2013) contribui com uma abordagem teórica sobre a música como organizadora do pensamento infantil, o estudo contou com entrevista de 15 crianças de uma pré-escola com idades entre 3 e 5 anos, sem experiencia em musicalização, com base aos resultados obtidos nas pesquisas, puderam afirmar que a música como uma das manifestações da linguagem humana é, sem dúvida uma forma de expressão que promove o desenvolvimento infantil. , a autora aponta que é necessário que tenha uma pratica organizada e consciente no ensino da música por parte dos professores. Enquanto Simões (2023) e Rosa e Vieira (2019) reforçam a musicalidade como elemento formador da criança em seus aspectos emocionais, sociais e culturais.

Santos *et al*. (2024) e Gonçalves *et al*. (2020) destacam a importância das atividades lúdicas associadas à música, apontando que a musicalização torna o ambiente escolar mais acolhedor e propício à aprendizagem colaborativa. Souza (2020) faz uma leitura crítica da BNCC, evidenciando como a música é reconhecida como linguagem essencial para o desenvolvimento integral. Por fim, Silva (2024) reforça que a música é instrumento lúdico e transformador, capaz de estimular o protagonismo infantil e a convivência democrática e os dados foram coletados de acordo com estudos de literaturas que tratam da importância da musicalização no contexto escolar de crianças pequenas.

Os artigos analisados evidenciam que a musicalização, quando aplicada com intencionalidade, favorece o desenvolvimento das competências socioemocionais previstas na BNCC, como empatia, cooperação e escuta ativa. Além disso, está em consonância com os direitos garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ao promover acesso à cultura, educação e convivência.

Apesar dos benefícios evidenciados pela musicalização na Educação Infantil, sua implementação nas escolas ainda enfrenta desafios significativos. A falta de formação específica dos professores, a escassez de materiais didáticos e instrumentos musicais, assim como a ausência de políticas públicas voltadas à valorização da música como linguagem essencial, dificultam a inserção sistemática dessa prática no cotidiano escolar. Para superar essas barreiras, é

fundamental investir em formação continuada, promover parcerias com instituições culturais e incentivar projetos pedagógicos que integrem a musicalização de forma intencional e inclusiva. Assim, amplia-se o acesso das crianças às experiências musicais, fortalecendo o desenvolvimento integral e a convivência democrática.

Assim, a pesquisa confirma que a musicalização é uma estratégia eficaz para estimular a interação social na Educação Infantil, contribuindo para a formação de crianças mais sensíveis, criativas e colaborativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a musicalização na Educação Infantil é uma prática pedagógica potente, capaz de promover não apenas o desenvolvimento cognitivo e motor, mas também fortalecer vínculos afetivos e sociais entre as crianças. Ao longo da análise dos estudos selecionados, ficou evidente que a música atua como linguagem de expressão, escuta e convivência, favorecendo ambientes educativos mais sensíveis, inclusivos e colaborativos.

A musicalização se mostra eficaz na construção de interações significativas, estimulando a empatia, o respeito às diferenças e o protagonismo infantil. Além disso, sua articulação com metodologias ativas e os princípios da BNCC reforça seu papel como ferramenta de humanização no processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, é essencial que educadores e gestores reconheçam a música como parte integrante da formação integral da criança, valorizando práticas que promovam o desenvolvimento socioemocional desde os primeiros anos de vida. Por fim, sugere-se que futuros estudos investiguem estratégias diversas de inserção e consolidação dessa metodologia em diferentes espaços escolares.

REFERÊNCIAS

ALGAYER, K. R.; TRUGILLO, E. A. A música como ferramenta pedagógica no aprendizado da criança. **Revista Reps**, v. 4, n. 2, 2014. Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes& id=W1793632192&print=true. Acesso em: 14 set. 2025.

ALVES, C. T. V. A música como coadjuvante na metodologia de ensino na Educação Infantil. **Revista Amor Mundi**, v. 2, n. 7, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i7.130. Acesso em: 26 out. 2025.

BACICH, L.; MORAN, J.; VALENTE, F. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/base-nacionalcomum-curricular-bncc>. Acesso em: 03 nov. 2025.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRITO, H. B.; SOARES, J. C. C. Contribuições da musicalização no aprendizado de crianças com TEA. **Revista Foco**, v. 17, n. 5, 2024. Disponível em: https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5205. Acesso em: 26 out. 2025

GONÇALVES, F. M. da S.; JUNG, H. S.; SILVA, L. de q. da. Atividades lúdicas e musicalização em sala de aula: aprendizagem na pré-escola. **Revista Lúdica**, v. 1, n. 32, 2020. National Pedagogic University. ISSN 2462-845X. Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes& source=all&id=W3083813989 . Acesso em 14 set 2025

JESUS, E. S. A.; SILVA, I. M. C. Influência da musicalização infantil nas habilidades auditivas de pré-escolares. **Audiology** – Communication Research, v. 24, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/acr/a/sFTnWSQgKJfPSXMpnzSYWJf/?format=pdf. Acesso em: 26 out. 2025.

MIÃO, C. R.; LIMA, S. R. A. O desenvolvimento musical de bebês de 0 a 2 anos em aulas de música em escolas públicas. **Epistemus**, v. 11, n. 1, 2023. Disponível em: https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/156138. Acesso em: 14 set. 2025.

PENNA, M. A música na educação infantil: uma linguagem a ser descoberta. **Revista da ABEM**, v. 2, n. 1, p. 15–22, 1990.

REBELLO, E.; ROSA, H. S. V. A cantiga de roda como instrumento pedagógico na educação infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 6, n. 11, 2021. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/cantiga-de-roda. Acesso em: 14 set. 2025.

ROCHA, L. R. da S.; MARQUES, C. de A. Musicalização na Educação Infantil: um olhar para além do entretenimento. **SciELO Preprints**, 2022. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2825

ROSA, N.S.; VIEIRA, L.C. Música na Educação Infantil: contribuições da musicalidade para o desenvolvimento da criança. **Anais** do IV Seminário Formação Docente: Intersecção entre Universidade e Escola, v. 3, n. 3, 2019. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. Disponível em:

https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/5792. Acesso em: 18 set 2025

SANTOS, E.A. dos; COSTA, M. E. M.; CASTRO, H.F. A musicalidade na formação da criança da educação infantil: uma análise descritiva. **Encontro de Saberes Multidisciplinares**, v. 2, n. 1, 2024. Disponível em: https://facamencontrosaberes.com.br/index.php/esm/article/view/39. Acesso: 14 set. 2025

SILVA, W. A. da. A música na educação infantil: um instrumento lúdico e transformador para o desenvolvimento integral da criança. **Cuadernos de Educación y Desarrollo** - QUALIS A4, [S. l.], v. 16, n. 9, p. e5577 , 2024. DOI: 10.55905/cuadv16n9-072. Disponível em: . https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/5577. Acesso em: 14 set. 2025.

SIMÕES, M.E. A musicalidade como elemento formador da criança na educação infantil. **Eventos Pedagógicos**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 561–569, 2023. DOI: 10.30681/reps.v14i3.11977. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/11977. Acesso em: 10 set. 2025.

SCHERER, C. A. Educação musical: contribuições para o desenvolvimento do pensamento infantil. **Nuances**: Estudos sobre Educação, v. 24, n. 1, p. 163–182, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2164. Acesso em: 26 out. 2025.

SCHARDOSIM, C. R.; MARTINS, B. L. C. As contribuições da musicalização no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. **Iniciação & Formação Docente**, v. 6, n. 1, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/76216408. Acesso em: 14 set. 2025.

SOUZA, G. F. M. *et al*. A importância da musicalização na educação infantil: caminhos e possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 2, 2025. Disponível em https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes& source=all&id=W4407251991 Acesso em: 14 set. 2025.

Capítulo 7

O papel do letramento digital na promoção da inclusão escolar

CAPÍTULO 7
O PAPEL DO LETRAMENTO DIGITAL NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Cristiane Neides de Sousa Silva [14]
Chris Alves da Silva [15]

INTRODUÇÃO

As últimas décadas têm sido marcadas por profundas transformações sociais, culturais e econômicas, impulsionadas pelo avanço acelerado das tecnologias digitais. Esse movimento, conhecido como cibercultura, vem redefinindo a forma como o ser humano se comunica, aprende e interage com o mundo. No campo educacional, essa realidade impõe à escola o desafio de repensar sua função social e pedagógica diante de uma geração que cresce imersa em múltiplas linguagens digitais e em constante conexão com o universo tecnológico (Lévy, 1999). Assim, a integração das tecnologias no contexto escolar deixou de ser uma opção para se tornar uma necessidade urgente, exigindo novas formas de ensinar e aprender que estejam em sintonia com os modos contemporâneos de construção do conhecimento.

A inovação pedagógica surge, nesse contexto, como uma resposta às demandas de uma sociedade dinâmica e digitalmente mediada. Ela propõe a substituição de práticas tradicionais centradas na transmissão de conteúdo por metodologias que promovam a autonomia, o pensamento crítico e o protagonismo dos estudantes. A adoção de metodologias ativas, como a sala de aula invertida, é um exemplo de prática inovadora que favorece a aprendizagem significativa e colaborativa, ao deslocar o foco da aula para o estudante e permitir

[14] Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (UCB). E-mail: cristiane.vess@gmail.com
[15] Graduada em Normal Superior pela Universidade Católica de Brasília-UCB, Especialista em Educação Infantil e em Educação a Distância pela mesma instituição, Mestre em Educação pela Universidade de Brasília-UnB, Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília-UCB. Professora na Universidade Católica de Brasília, atuando na graduação (Cursos de TI, Licenciaturas e Formação Geral), na Coordenação do Programa Protagonismo Discente (PPD) e integra a equipe do Núcleo de Inovação e Tecnologia Educacional (NITE). E-mail: ead.chris@gmail.com

que o professor atue como mediador do conhecimento (Holanda, 2025). Essa perspectiva amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem, promovendo uma educação mais participativa, criativa e conectada às vivências do aluno.

Entretanto, para que essa inovação se consolide, é essencial compreender o papel do letramento digital como uma competência importante na formação de cidadãos críticos e autônomos. O letramento digital vai além do simples domínio técnico das ferramentas tecnológicas; ele envolve a capacidade de interpretar, analisar e produzir informações em diferentes linguagens e mídias digitais, de forma ética e consciente (Silva, 2011). Por meio dele, a escola pode fortalecer a leitura crítica da realidade e o desenvolvimento de habilidades comunicativas que favoreçam a participação ativa na sociedade contemporânea. Dessa forma, a inclusão das práticas de letramento digital no currículo escolar contribui para formar sujeitos capazes de lidar com o excesso de informações, avaliar fontes, dialogar em ambientes virtuais e construir conhecimento de forma colaborativa.

Além de promover a inovação e o letramento digital, a inclusão escolar desponta como um pilar de uma educação democrática e justa. O uso consciente e planejado das tecnologias digitais pode ser um caminho para a inclusão, pois permite adaptar conteúdo, oferecer diferentes formas de acesso à informação e valorizar a diversidade de modos de aprender (Cardoso, 2019). Dessa forma, as tecnologias não devem ser vistas apenas como ferramentas de apoio, mas como instrumentos de equidade, capazes de romper barreiras e garantir a todos os estudantes o direito à aprendizagem. A escola inclusiva precisa acolher as diferenças e reconhecer as potencialidades de cada aluno, tornando o ambiente escolar um espaço de convivência, respeito e oportunidades iguais.

Nesse cenário, destaca-se também a relevância das tecnologias assistivas na promoção da acessibilidade educacional. Esses recursos têm se mostrado fundamentais para assegurar a participação autônoma de estudantes com deficiência nas atividades escolares, ao superarem barreiras físicas, comunicacionais e pedagógicas. Quando utilizadas de forma adequada, tais tecnologias contribuem para o fortalecimento da autoestima, da independência e da interação social, ampliando as condições de permanência e sucesso escolar (Melo, 2020). Desse modo, investir em tecnologias acessíveis é investir na

construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, que reconheça a diversidade como parte primordial do processo educativo.

No entanto, o avanço em direção à inclusão digital enfrenta desafios estruturais significativos. O chamado “abismo digital”, resultante das desigualdades econômicas e de infraestrutura, ainda impede que muitos estudantes tenham acesso pleno às tecnologias. Além disso, a ausência de formação docente adequada em competências digitais limita a inovação e dificulta o uso pedagógico das ferramentas tecnológicas (Ferreira, 2019). A superação desses obstáculos requer políticas públicas eficazes, investimentos em formação continuada e ações colaborativas que envolvam escolas, famílias e comunidades.

O papel do professor é relevante, pois ele transforma as tecnologias em oportunidades de aprendizagem e inclusão, desde que tenha preparo e apoio. O docente, ao romper com a lógica tradicional, se torna um articulador da inovação, do letramento e da inclusão, desde que possua segurança, preparo e apoio institucional para inovar em suas práticas. A formação continuada em competências digitais permite ao docente compreender o potencial das tecnologias como mediadoras de processos criativos, colaborativos e reflexivos, rompendo com a lógica tradicional de 5 ensino e construindo um ambiente mais dinâmico e humanizado (Moran, 2023). O professor, assim, se torna um agente de transformação, capaz de articular inovação, letramento e inclusão em sua prática pedagógica cotidiana.

É importante compreender que as tecnologias, por si só, não garantem a melhoria da educação. Seu impacto depende do modo como são incorporadas ao contexto escolar e das intenções pedagógicas que orientam seu uso. A integração significativa das tecnologias requer planejamento, reflexão ética e compromisso com a inclusão social. Quando aplicadas de forma crítica, elas podem se tornar aliadas poderosas na construção de uma escola mais aberta, democrática e transformadora, que prepare os estudantes para os desafios da vida contemporânea (Baptista, 2025).

Nesta perspectiva, este estudo tem como objetivo geral analisar o papel do letramento digital na promoção da inclusão escolar, considerando a inovação pedagógica como um elemento articulador entre ambas. Busca-se

compreender de que forma as tecnologias digitais podem contribuir para a construção de práticas educacionais mais equitativas, participativas e críticas, capazes de formar cidadãos conscientes, criativos e comprometidos com a transformação social.

METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, com o objetivo de compreender, sob uma perspectiva teórica, como a integração das tecnologias digitais contribui para a inovação pedagógica, o letramento digital e a inclusão escolar. Essa escolha metodológica se justifica pela necessidade de analisar fenômenos educacionais complexos, como as transformações nas práticas docentes mediadas por tecnologias, as mudanças nas formas de aprender dos estudantes em ambientes digitais e os desafios da inclusão escolar em contextos marcados por desigualdades de acesso (Kenski, 2012). Tais fenômenos exigem uma reflexão crítica e aprofundada sobre as interações entre ensino, aprendizagem e tecnologia (Ferreira, 2019).

A pesquisa foi estruturada com base em duas etapas principais: a revisão bibliográfica e a análise documental. A revisão bibliográfica teve como propósito mapear teorias, conceitos e estudos recentes sobre tecnologias digitais na educação, metodologias ativas, letramento digital e inclusão escolar. Para tanto, foram selecionadas publicações nacionais e internacionais, incluindo livros, artigos de 6 periódicos, teses, dissertações e relatórios institucionais, priorizando autores que discutem a integração das tecnologias digitais na prática docente (Cardoso, 2019; Lévy, 1999; Ferreira, 2019). Essa etapa possibilitou identificar lacunas de pesquisa, tendências emergentes e boas práticas que embasaram a discussão teórica do estudo.

A análise documental complementou a revisão bibliográfica, contemplando a investigação de materiais oficiais e institucionais, como o Censo Escolar (INEP, 2025), as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Plano Nacional de Educação e relatórios de políticas públicas voltadas à inclusão digital e à inovação pedagógica. Esses documentos ofereceram dados e orientações que serviram de base para relacionar a teoria com a realidade educacional brasileira, permitindo

compreender os desafios e avanços no processo de inclusão digital e pedagógica das escolas.

Para a organização e interpretação dos dados teóricos e documentais, foi utilizada a análise de conteúdo temática, conforme Bardin (Dalla Valle; Ferreira, 2025). Essa técnica possibilitou agrupar as informações em três eixos centrais de análise, inovação pedagógica, letramento digital e inclusão escolar, o que favoreceu a identificação de convergências, divergências e complementaridades entre os autores e documentos estudados. A partir dessa análise, foi possível construir uma visão integrada do papel das tecnologias na transformação das práticas educacionais, destacando seu potencial inclusivo e formativo.

A pesquisa respeitou os princípios éticos da produção acadêmica, garantindo a fidedignidade das fontes, a citação adequada dos autores e a integridade das interpretações. Como se trata de uma investigação teórica e documental, não houve coleta de dados com sujeitos humanos, entrevistas, nem observações em campo.

Por fim, esta metodologia buscou articular teoria e prática de modo crítico, oferecendo subsídios para a reflexão sobre como o letramento digital e a inovação pedagógica podem promover a inclusão escolar. Dessa forma, o estudo contribui para o fortalecimento de uma educação mais democrática, equitativa e alinhada às demandas do século XXI.

DESENVOLVIMENTO

A Escola na Era da Cibercultura: Desafios e Possibilidades

A sociedade contemporânea é marcada pela presença cada vez mais intensa das tecnologias digitais, que transformam as formas de comunicação, de trabalho e, sobretudo, de aprendizagem. A escola, como instituição social, não pode permanecer alheia a essas mudanças, pois elas modificam as relações entre professores, alunos e o conhecimento. Nesse cenário, compreender o lugar das tecnologias na educação torna-se primordial para repensar práticas pedagógicas e construir uma aprendizagem mais significativa e conectada à realidade contemporânea. A tecnologia na educação transcende o mero suporte didático; ela constitui um ambiente cultural capaz de diversificar e expandir os modos de

aprendizagem, favorecendo práticas pedagógicas mais democráticas e participativas, especialmente considerando o contexto da cibercultura proposto por Lévy (1999). Nesse ambiente digital em evolução, a inteligência coletiva é potencializada, criando condições para o compartilhamento colaborativo do conhecimento entre alunos e professores. Dessa forma, a escola contemporânea precisa adaptar-se, oferecendo condições para que os estudantes se tornem sujeitos ativos na construção do saber. Entretanto, para que essa transformação pedagógica se concretize, é necessário compreender o contexto educacional em que as escolas brasileiras estão inseridas. O acesso às tecnologias, a infraestrutura disponível e as condições de ensino variam significativamente entre as redes e etapas da educação básica, refletindo desafios estruturais que interferem diretamente na efetivação das práticas inovadoras.

O Censo Escolar da Educação Básica fornece dados relevantes que ajudam a compreender a realidade educacional brasileira. Em 2024, foram registrados 47,1 milhões de estudantes distribuídos em 179,3 mil escolas em todo o Brasil, abrangendo todas as etapas da educação básica (BRASIL, 2024). Ainda que esse número seja expressivo, houve uma redução de 0,5% nas matrículas em relação a 2023, o que representa cerca de 216 mil alunos a menos. Na educação infantil, que compreende a creche e a pré-escola, observou-se um crescimento de 0,3% em relação ao ano anterior. As redes municipal e privada concentram quase a totalidade das matrículas, com 72,4% e 27%, respectivamente. Destas, 36,3% estão em instituições conveniadas com o poder público. Em relação à localização, 11% das matrículas estão na zona rural, sendo que 96,6% dessas são atendidas pela rede pública (BRASIL, 2024). O ensino em tempo integral é mais expressivo nas creches (59,5%) do que nas pré-escolas (15,8%), o que evidencia o esforço de ampliação da jornada escolar nos primeiros anos de vida educacional.

No ensino fundamental, etapa que reúne cerca de 26 milhões de matrículas, constata-se uma redução de 2,7% em comparação com 2020, sendo mais acentuada nos anos finais (queda de 3,6%) do que nos anos iniciais (queda de 2%) (BRASIL, 2024). Nos anos iniciais, a rede municipal concentra 69,7% das matrículas, seguida pela privada (19,6%) e pela estadual (10,6%). Já nos anos finais, a rede municipal detém 43,6% das matrículas, a estadual 39,3% e a privada 16,9%. Além disso, 13,2% das matrículas dos anos iniciais e 10,9% dos anos finais estão

localizadas na zona rural, o que reforça o papel das redes públicas municipais e estaduais na manutenção da oferta de ensino fora dos centros urbanos.

Em contrapartida, o ensino médio registrou aumento de 1,5% em 2024, alcançando 7,8 milhões de matrículas, concentradas em sua maioria na rede estadual (83,1%) (BRASIL, 2024). Esses dados, em conjunto, evidenciam a importância de políticas públicas que articulem inovação e inclusão para garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes em todas as etapas da educação básica.

Contudo, assegurar o direito à educação não se resume apenas à ampliação do acesso. É fundamental que a permanência dos alunos na escola esteja acompanhada de práticas pedagógicas significativas, que dialoguem com os novos modos de aprender e com as demandas da sociedade digital. Sendo assim, a incorporação das tecnologias educacionais e das mídias digitais representa um caminho para tornar o ensino mais dinâmico, interativo e conectado à realidade dos estudantes.

A extensão dos horizontes pedagógicos é um dos grandes benefícios das mídias digitais, que estimulam a criatividade e o pensamento crítico ao integrar conhecimentos teóricos e práticos. Essa flexibilidade para a adequação de conteúdos às demandas individuais, favorece a acessibilidade e a equidade no processo educativo, como aponta Jorge (2020). A personalização da aprendizagem, nesse contexto, contribui para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, respeitando seus ritmos e estilos cognitivos.

Por conseguinte, a incorporação das tecnologias digitais à educação exige uma adequação nas práticas pedagógicas. O ambiente escolar tradicional, centrado na transmissão de conteúdos e na figura do professor como detentor do saber, já não responde às demandas de uma geração habituada à interatividade, à conectividade e ao acesso constante à informação. Nesse novo cenário, o uso de ferramentas digitais deve ir além do aspecto técnico: Trata-se de repensar o modo como se ensina e aprende, criando experiências mais participativas e colaborativas, nas quais o estudante se torna agente ativo do próprio processo formativo. Ferreira (2019) observa que as práticas pedagógicas mediadas por recursos digitais introduzem experiências inovadoras e desafiadoras, reconfigurando as relações entre professor e aluno. Plataformas

educacionais, realidade aumentada, gamificação e conteúdos multimídia tornam o processo de ensino mais dinâmico, interativo e centrado no estudante. O professor, por sua vez, assume o papel de articulador crítico e reflexivo, que estimula o protagonismo discente e a construção coletiva do conhecimento.

A exclusão digital ainda é um desafio nas escolas públicas brasileiras, principalmente nas regiões mais vulneráveis. Pode-se notar que, apesar da inovação, a mera presença da tecnologia não assegura a inclusão. A exclusão digital persiste como um desafio, comprometendo a efetividade das práticas inovadoras em muitas escolas públicas devido à precariedade. Miranda (2023) destaca que a falta de infraestrutura tecnológica adequada, de formação continuada para os professores e de conectividade de qualidade compromete a efetividade das práticas pedagógicas mediadas por tecnologia. Esse alerta é corroborado pelos dados do INEP (2025), que, apesar de registrarem 2,4 milhões de professores em atuação, revelam que muitas escolas ainda enfrentam precariedade quanto ao acesso a computadores, redes de internet e equipamentos atualizados, o que agrava o chamado “abismo digital”.

Essa exclusão tecnológica evidencia que a inclusão escolar depende de ações estruturadas que vão além da disponibilização de dispositivos. Cardoso (2019) evidencia que as tecnologias digitais, quando planejadas com equidade, podem se tornar instrumentos efetivos de transformação social. Elas devem ser utilizadas em práticas pedagógicas inclusivas, capazes de reconhecer e valorizar as múltiplas formas de aprender, respeitando as singularidades de cada estudante.

No que se refere à acessibilidade, às tecnologias assistivas desempenham um papel estratégico na inclusão de alunos com deficiência. Softwares leitores de tela, dispositivos de comunicação alternativa, teclados adaptados e plataformas acessíveis são recursos que possibilitam a participação ativa desses estudantes no ambiente escolar, promovendo autonomia, autoestima e integração social (Melo, 2020). Dessa forma, a tecnologia deixa de ser apenas um recurso didático e passa a ser uma ponte para o exercício pleno da cidadania.

A partir do conceito de cibercultura de Lévy (1999), que destaca a inteligência coletiva e a interatividade, compreende-se que o ambiente digital pode ser, de fato, um espaço de inclusão e inovação. Para o autor,

> A cibercultura aponta para uma civilização da telepresença generalizada. Para além de uma física da comunicação, a interconexão constitui a humanidade em um contínuo sem fronteiras, cava um meio internacional oceânico, mergulha os seres e as coisas em um mesmo banho de comunicação interativa. Uma comunidade virtual é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, de projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais (Lévy, 1999, p. 127).

Baseado nesse ponto, infere-se que essa interconexão se encontra irremediavelmente associada ao processo de formação dos alunos, como sendo entes inseridos nesse novo cenário. No entanto, Miranda (2023) e Ferreira (2019) alertam que, sem equidade de acesso e formação docente qualificada, a tecnologia pode acentuar desigualdades já existentes. Essa tensão revela a urgência de políticas públicas que garantam não apenas infraestrutura, mas também o desenvolvimento do letramento digital como competência estruturante para a inclusão escolar.

Letramento Digital e a Ressignificação da Prática Docente

No contexto das transformações educacionais impulsionadas pelas tecnologias digitais, surge a necessidade de repensar o próprio conceito de alfabetização. Já não basta apenas saber ler e escrever em suportes tradicionais; é preciso compreender, selecionar e produzir informações em múltiplas linguagens e formatos. A escola, diante desse cenário, assume o desafio de preparar os estudantes para interagir criticamente com a grande quantidade de dados e conteúdo que circulam no ambiente virtual, desenvolvendo competências que os tornem protagonistas e não meros consumidores de informação. O letramento digital, segundo Silva (2011), refere-se à capacidade de interpretar, produzir e interagir com informações em ambientes digitais de forma crítica, ética e reflexiva. Ele vai além do uso técnico das ferramentas tecnológicas, envolvendo habilidades cognitivas, comunicativas e sociais que permitem a participação plena dos sujeitos na cultura digital. Inserir o letramento digital no currículo escolar é, portanto, condição para o desenvolvimento da autonomia intelectual e para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

Em decorrência disso, a formação docente em competências digitais é indispensável para a efetividade das ações pedagógicas inclusivas. Moran (2023)

argumenta que professores bem preparados conseguem transformar recursos tecnológicos em ferramentas de inovação e de acolhimento, adaptando-os às realidades de seus alunos. Sem essa preparação, há o risco de que a tecnologia seja utilizada de forma superficial, sem promover aprendizagem significativa ou inclusão efetiva. O autor ainda acrescenta em outro momento a função da escola paralela à formação docente,

> A escola pode integrar-se com os espaços interessantes do cotidiano, com o mundo das artes, da música, do teatro, da poesia, do cinema, das mídias digitais. Pode abrir-se para o mundo real e digital, para entendê-los, visando contribuir para modificá-lo. Se os alunos fizerem pontes entre o que aprendem intelectualmente e as situações reais, experimentais e profissionais ligadas aos seus estudos e aprendizagem será mais significativa, viva e enriquecedora (Moran; Masetto; Behrens, 2013, p. 13).

A adoção de metodologias inovadoras, como a sala de aula invertida, o ensino híbrido e os projetos interdisciplinares, fortalece ainda mais esse processo. Conforme Holanda (2025), tais metodologias permitem repensar o papel da escola e do professor, tornando o aluno protagonista de sua própria aprendizagem e participativo nessa construção. Essa mudança contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, colaboração e responsabilidade, além de potencializar a motivação e o engajamento dos estudantes.

Nesse contexto, a integração entre inovação pedagógica e tecnologia se apresenta como um caminho para aproximar o ensino das novas formas de aprender e se comunicar. A escola contemporânea precisa dialogar com as linguagens digitais e reconhecer que o uso de recursos tecnológicos pode favorecer processos personalizados e mais significativos. Quando bem planejada, essa integração amplia o alcance das práticas docentes e promove a participação ativa dos estudantes em experiências de aprendizagem contextualizadas e colaborativas. Mattos *et al.* (2024) destacam que a personalização da aprendizagem mediada por tecnologias digitais aproxima a escola da realidade vivida pelos estudantes, tornando o processo educativo mais atrativo e significativo. A escola, ao integrar recursos digitais de forma planejada, promove ambientes inclusivos nos quais todos os alunos têm a oportunidade de aprender, participar e se desenvolver.

Mais do que inserir tecnologias em sala de aula, é necessário ressignificar as práticas pedagógicas a partir de uma intencionalidade crítica e transformadora. Isso implica compreender a tecnologia como instrumento de mediação social e cognitiva, capaz de favorecer a autonomia, o pensamento crítico e a equidade educacional. Baptista (2025) ressalta que a tecnologia educacional, quando utilizada com criticidade e intenção pedagógica, torna-se mediadora da inovação, do letramento digital e da inclusão. Ela possibilita a construção de práticas colaborativas, reflexivas e transformadoras, alinhadas às exigências de uma sociedade digital, diversa e em constante mudança. Nessa perspectiva, a escola se consolida como espaço de equidade e de justiça social, reafirmando o direito de todos à educação de qualidade.

A análise realizada evidencia que a integração das tecnologias digitais no contexto educacional representa uma mudança estrutural significativa, não apenas nos processos de ensino e aprendizagem, mas também na forma como se compreende a escola e o papel dos alunos e professores. Ferreira (2019) destaca que a simples presença de dispositivos tecnológicos, como computadores, tablets ou quadros interativos, não garante automaticamente melhorias pedagógicas; é necessário que as tecnologias sejam articuladas de forma planejada, crítica e contextualizada, respeitando as características e necessidades de cada estudante, como complementa Jorge (2020).

No âmbito da inovação pedagógica, metodologias ativas como a sala de aula invertida, ensino híbrido, gamificação e projetos colaborativos promovem maior engajamento e protagonismo dos estudantes, conforme argumenta Holanda (2025). Tais metodologias reconfiguram o papel do professor, que passa de transmissor de conteúdo para facilitador da aprendizagem, e do aluno, que se torna corresponsável pelo processo educativo. Torna-se evidente que a inovação pedagógica, não se limita ao uso de tecnologias, mas envolve uma transformação nos modelos de ensino, avaliação e interação entre os sujeitos do processo educativo.

Desenvolver competências digitais críticas são necessárias para garantir a participação plena dos estudantes na sociedade contemporânea. O letramento digital, segundo Silva (2011), não se restringe ao domínio técnico de ferramentas, mas envolve a capacidade de compreender, analisar, produzir e compartilhar

informações em múltiplas linguagens e plataformas, de forma ética, consciente e reflexiva. Alunos letrados digitalmente são capazes de interpretar dados, avaliar fontes, solucionar problemas e se comunicar em diferentes contextos, tornando-se protagonistas da construção do conhecimento.

Em termos de inclusão escolar, a tecnologia pode ser um instrumento para garantir equidade e acessibilidade. Ferramentas digitais adaptadas, tecnologias assistivas, softwares de leitura de tela, plataformas inclusivas e aplicativos de comunicação alternativa, permitem que estudantes com diferentes necessidades participem ativamente das atividades escolares, promovendo autonomia, autoestima e integração social (Melo, 2020). Isso evidencia que a inclusão digital é simultaneamente técnica, pedagógica e social.

A análise também revela que a infraestrutura e o acesso desigual às tecnologias ainda constituem desafios significativos. A exclusão digital compromete a equidade educacional, como analisa Miranda (2023) ao observar que a falta de recursos em escolas públicas, a ausência de internet de qualidade e as desigualdades socioeconômicas dificultam a efetividade das práticas pedagógicas inovadoras. Essa desigualdade é corroborada pelos dados do INEP (2025), que revelam, por exemplo, que 35% das escolas públicas no Brasil ainda não possuem laboratório de informática ativo e que 28% enfrentam limitações severas de conectividade.

Para que a inclusão digital seja efetiva, é importante criar políticas públicas que viabilizem o acesso universal às tecnologias, bem como formação docente continuada e estratégias pedagógicas planejadas. A democratização do acesso aos recursos digitais deve vir acompanhada de investimentos em infraestrutura, conectividade e suporte técnico, garantindo condições equitativas para todas as escolas, especialmente as situadas em contextos de vulnerabilidade social. No entanto, o simples acesso aos equipamentos não assegura uma prática educativa transformadora. É imprescindível que os professores sejam continuamente formados para integrar as tecnologias de forma crítica, criativa e significativa ao currículo, desenvolvendo metodologias que estimulem a autonomia, a colaboração e o pensamento reflexivo dos estudantes. Assim, a inclusão digital deixa de ser apenas 14 um processo de inserção tecnológica e passa a representar

um compromisso ético e político com a justiça social e o direito à educação de qualidade para todos.

Outro aspecto relevante refere-se à personalização do ensino, possibilitada pelas tecnologias digitais. Recursos de aprendizagem adaptativa permitem que conteúdos e estratégias pedagógicas sejam ajustados às necessidades individuais de cada aluno, favorecendo um aprendizado mais eficiente e equitativo. Jorge (2020) enfatiza que essa abordagem reduz desigualdades, fortalece a inclusão escolar e promove autonomia no processo de aprendizagem.

A integração das tecnologias digitais também contribui para a formação de competências socioemocionais. Ambientes digitais colaborativos, fóruns de discussão e projetos interativos incentivam a cooperação, a empatia, a comunicação efetiva e o respeito às diferenças. Ferreira (2019) ressalta que essa dimensão evidencia que a inclusão digital não se limita ao acesso a recursos tecnológicos, mas envolve a construção de ambientes escolares mais humanos, democráticos e socialmente responsáveis.

No que tange à formação docente, a capacitação contínua é determinante para o sucesso da inovação e da inclusão digital. Professores preparados conseguem utilizar tecnologias de forma crítica, criativa e contextualizada, adaptando recursos às realidades da turma. Moran (2023) destaca que essa preparação é basilar para práticas pedagógicas que atendam às diferentes necessidades de aprendizagem. Sem essa formação, há risco de que a tecnologia seja utilizada de maneira superficial, como ferramenta acessória, sem impacto efetivo sobre o ensino ou a inclusão.

As tecnologias digitais, quando planejadas de forma inclusiva, têm potencial para reduzir lacunas históricas relacionadas a gênero, classe social e deficiências, promovendo oportunidades iguais de aprendizagem para todos. Miranda (2023) reforça que a tecnologia não é neutra; seu impacto depende de políticas educacionais, estratégias pedagógicas e engajamento da comunidade escolar.

O uso de ferramentas digitais colaborativas favorece a aprendizagem coletiva e significativa. Plataformas online, jogos educacionais, laboratórios virtuais e fóruns de discussão possibilitam que os estudantes construam conhecimento de forma conjunta, valorizando a diversidade e fortalecendo o

protagonismo. Baptista (2025) argumenta que esse processo incentiva não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também competências éticas, sociais e emocionais, cruciais para a formação integral do aluno.

A tecnologia atua como ponte entre inovação pedagógica, letramento digital e inclusão escolar, consolidando uma abordagem educacional integrada e transformadora. Mattos *et al.* (2024) destacam que ao promover o protagonismo estudantil, personalizar a aprendizagem e garantir acessibilidade, a tecnologia contribui para a construção de uma escola democrática, participativa e sensível às necessidades de cada aluno. Os resultados também sugerem que a integração tecnológica favorece a autonomia e a responsabilidade do aluno sobre seu próprio aprendizado. O uso de plataformas digitais, recursos multimídia e metodologias ativas incentiva a reflexão crítica, a tomada de decisão informada e o engajamento contínuo. Holanda (2025) afirma que esse protagonismo é preponderante para formar sujeitos autônomos, preparados para enfrentar desafios acadêmicos, sociais e profissionais na sociedade contemporânea.

A inclusão digital colabora na prevenção de exclusões sociais e educacionais. Estudantes que não têm acesso às tecnologias digitais correm risco de marginalização e perda de oportunidades de aprendizagem, reforçando desigualdades históricas. Miranda (2023) argumenta que a promoção de políticas públicas que garantam acesso equitativo às ferramentas digitais é um componente estratégico para a efetivação da justiça social na educação. As práticas educacionais demonstram que a tecnologia pode ser utilizada para estimular criatividade, inovação e pensamento crítico. Recursos como simulações, realidade aumentada, vídeos interativos e projetos multimídia incentivam a exploração de ideias, o debate reflexivo e a solução de problemas complexos. Jorge (2020) ressalta que essas experiências fortalecem a aprendizagem significativa e promovem uma visão mais ampla e integrada do conhecimento, preparando os estudantes para os desafios do século XXI.

A articulação entre tecnologias digitais e conteúdos curriculares é substancial para garantir relevância e aplicabilidade pedagógica. O planejamento cuidadoso do uso de ferramentas digitais, aliado à adaptação de materiais e atividades, permite que os estudantes se envolvam ativamente,

construam conhecimento de forma crítica e se relacionem com problemas reais. Baptista (2025) argumenta que essa articulação fortalece a prática pedagógica, tornando-a mais eficaz, inclusiva e inovadora.

A integração plena de inovação pedagógica, letramento digital e inclusão escolar contribui para a construção de uma educação transformadora, capaz de atender às demandas da sociedade contemporânea. Nesse contexto, a tecnologia deixa de ser mero suporte e torna-se um agente mediador de mudanças sociais, pedagógicas e culturais, promovendo práticas educacionais mais democráticas, colaborativas e inclusivas (Mattos *et al.*, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise apresentada evidencia que a integração das tecnologias digitais no contexto educacional representa uma transformação profunda e multifacetada, capaz de reconfigurar práticas pedagógicas, ampliar oportunidades de aprendizagem e consolidar a inclusão escolar. A partir da revisão teórica, verificou-se que a tecnologia não deve ser entendida apenas como um recurso instrumental, mas como um ambiente cultural e educativo capaz de fomentar inovação, colaboração, autonomia e participação crítica dos estudantes (Lévy, 1999). Com isso, a escola contemporânea precisa articular metodologias inovadoras, desenvolvimento do letramento digital e políticas de inclusão, de forma que todos os alunos tenham condições de usufruir plenamente das oportunidades proporcionadas pelas tecnologias digitais.

A dimensão da inovação pedagógica se mostra central, uma vez que as tecnologias digitais possibilitam a implementação de metodologias ativas, ensino híbrido, sala de aula invertida, gamificação e projetos colaborativos, promovendo maior protagonismo estudantil e redefinindo o papel do reconfigurado do professor no processo de ensino (Holanda, 2025). Tais práticas fortalecem competências no século XXI, como pensamento crítico, criatividade, resolução de problemas e colaboração. A inovação pedagógica, portanto, está intrinsecamente ligada à transformação cultural da escola, exigindo planejamento estratégico, reflexão crítica e contínua adaptação das práticas educativas.

O letramento digital emerge como elemento indispensável para garantir a participação efetiva dos estudantes na sociedade contemporânea. Mais do que dominar ferramentas tecnológicas, trata-se de desenvolver a capacidade de interpretar, produzir e compartilhar informações de forma crítica, ética e reflexiva (Silva, 2011). O letramento digital promove autonomia intelectual, engajamento social e desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, consolidando-se como condição para a cidadania plena e para a inclusão escolar de qualidade.

Em relação à inclusão escolar, os resultados reforçam que as tecnologias digitais podem reduzir desigualdades históricas, ampliar o acesso ao conhecimento e garantir a participação ativa de alunos com diferentes necessidades. Recursos de tecnologia assistiva, softwares adaptativos e ambientes virtuais inclusivos favorecem a autonomia e a permanência de estudantes com deficiência, promovendo equidade e respeito à diversidade (Melo, 2020). Além disso, a inclusão digital contribui para a democratização do ensino, oferecendo oportunidades iguais para estudantes de diferentes contextos socioeconômicos e regionais, fortalecendo a justiça social no ambiente escolar (Miranda, 2023).

Observa-se que a efetivação desses avanços depende fortemente da formação docente e do planejamento pedagógico estratégico. Professores capacitados em competências digitais conseguem utilizar os recursos tecnológicos de forma crítica e criativa, articulando-os com conteúdo curriculares e necessidades individuais de aprendizagem (Moran, 2023). Sem essa preparação, há risco de que a tecnologia seja utilizada de maneira superficial, limitando seu potencial transformador e perpetuando desigualdades. Políticas públicas que promovam formação continuada e suporte técnico às escolas são basilares para consolidar uma educação digital inclusiva e inovadora.

A interação entre inovação, letramento digital e inclusão forma um ciclo virtuoso de transformação educacional. A implementação de tecnologias digitais promove autonomia e engajamento dos estudantes, enquanto o letramento digital assegura compreensão crítica e ética do uso dessas ferramentas, e a inclusão escolar garante equidade e acessibilidade. Essa articulação integrada fortalece a aprendizagem significativa, o protagonismo estudantil e a construção

coletiva do conhecimento, tornando a escola um espaço de transformação social, cultural e pedagógica (Baptista, 2025).

A tecnologia, quando utilizada com intencionalidade pedagógica, contribui para a ampliação da participação e da colaboração entre os estudantes, criando ambientes de aprendizagem mais democráticos, interativos e integradores. Plataformas digitais, fóruns de discussão e laboratórios virtuais possibilitam o trabalho colaborativo, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a valorização da diversidade, promovendo uma educação que reconhece as diferenças como elementos enriquecedores para o aprendizado (Cardoso, 2019).

Nesse contexto, a tecnologia se consolida como um agente regulador de mudanças sociais, pedagógicas e culturais, promovendo práticas educacionais mais democráticas, colaborativas e inclusivas (Mattos *et al.,* 2024). A escola, ao incorporar práticas inovadoras, promover o letramento digital e garantir acesso e participação de todos, cumpre seu papel social de formar cidadãos críticos, autônomos e preparados para os desafios de uma sociedade cada vez mais tecnológica e diversificada.

Diante da complexidade do tema, vislumbra-se a necessidade de desdobramento futuros para esta pesquisa, com a possibilidade de aplicação prática em projetos de intervenção escolar e formação continuada de professores. Além disso, sugere-se que novos estudos investiguem as implicações da Lei Geral de Proteção de dados (LGPD) e das recentes atualizações do Estatuto da Criança e do Adolescente (o chamado 'ECA Digital') no cotidiano escolar, garantindo que o letramento digital esteja sempre alinhado à proteção e aos direitos fundamentais dos estudantes no ambiente virtual.

Como continuidade desta pesquisa, recomenda-se aprofundar estudos sobre políticas públicas de formação docente em letramento digital, além de ampliar investigações sobre a efetividade do uso de tecnologias assistivas em contextos escolares diversos. Também se sugere que futuras pesquisas explorem as desigualdades regionais no acesso às tecnologias e analisem o impacto de programas governamentais de inclusão digital na melhoria dos indicadores educacionais.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Alessandra Ribeiro; PEREIRA, Juliana Francisca Rodrigues. A importância das tecnologias digitais na construção de uma postura letiva inclusiva. **Revista FT** – Ciências Humanas, v. 29, n. 142, jan. 2025. DOI: 10.69849/revistaft/fa10202501291155. Disponível em: https://revistaft.com.br/aimportancia-das-tecnologias-digitais-na-construcao-de-uma-postura-letiva-inclusiva/. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais anísio teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: Resumo Técnico. Brasília, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/res umo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 18 out. 2025.

CARDOSO, Gilson de Oliveira; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. **Educação digital e educação inclusiva**. Porto Alegre: PUCRS, 2019. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/19368/2/Educao_digital_e_educa o_inclusiva.pdf. Acesso em: 30 ago. 2025.

DALLA VALLE, Paulo Roberto; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, e49377, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/hhywJFvh7ysP5rGPn3QRFWf/. Acesso em: 13 nov. 2025.

FERREIRA, Gabriella Rossetti (org.). **Educação e tecnologias: experiências, desafios e perspectivas**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019.

HOLANDA, Jailson Silva; BERANGER, Juan Alberto. A integração das tecnologias na educação: desafios contemporâneos e as contribuições da sala de aula invertida para a inovação pedagógica. **RevistaFT**, 2025. Disponível em: https://revistaft.com.br/a-integracao-das-tecnologias-na-educacao-desafioscontemporaneos-e-as-contribuicoes-da-sala-de-aula-invertida-para-a-inovacaopedagogica/. Acesso em: 30 ago. 2025.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: Resumo Técnico. Brasília, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/res umo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 18 out. 2025.

JORGE, Wellington Junior (org.). **Tecnologias e mídias digitais na educação: conceitos práticos e teóricos.** Maringá: Uniedusul Editora, 2020.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MATTOS, Gislaine dos Santos Caires; OLIVEIRA, Elineide Cavalcanti de; PENHA, Maria Cleonice Santos de Melo; ANJOS, Denise Ferreira Mendonça dos; BRITO, Sanzia Fernandes. Tecnologia a serviço da inclusão: ferramentas digitais para uma educação mais acessível. **Anais do 7º Congresso Seven de Estudos Multidisciplinares**, 2024. DOI: 10.56238/1stCongressSevenMultidisciplinaryStudies055. Disponível em: https://sevenpubl.com.br/anais7/article/view/7577. Acesso em: 3 out. 2025.

MELO, Ana Carolina Candido de; SOUZA, Ellen Polliana Ramos; LIMA, José Vinícius Vieira. A tecnologia assistiva e a inclusão educacional de pessoas com deficiência: um mapeamento sistemático da literatura. *In*: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE), 31. , 2020, Online. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020 . p. 782-791.2020.

MIRANDA, Órbia Sousa da Silva**. Inclusão digital: uma reflexão sobre as práticas para atingir a inclusão social**. 2023. Trabalho de CONSIDERAÇÕES FINAIS de Curso (Graduação em Educação) – Instituto Federal Goiano, [S. l.], 2023. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/3071/1/tcc_%C3%93rbia%20Sousa %20da%20Silva%20Miranda.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.

MORAN, José. Tecnologias em educação: pensando a escola sob o olhar digital: desafios e possibilidades. **Revista Carioca de Educação Pública**, n. 8, p. 1-15, jul./dez. 2023.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SILVA, Ivanda Martins. Tecnologias e letramento digital: navegando rumo aos desafios. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 91-108, 2011. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1164. Acesso em: 30 ago. 2025.

Capítulo 8

A atuação do professor alfabetizador no Distrito Federal e as políticas públicas educacionais

CAPÍTULO 8
A ATUAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO DISTRITO FEDERAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Criz Ramos de Lima Nhaga [16]

Dayane Ramos de Lima Gomes [171]

Pedro H. C. Schimmelpfeng [18]

INTRODUÇÃO

Dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) mostram que a alfabetização continua sendo um desafio em escala global, o que comprova a importância de políticas públicas eficazes. Nesse sentido, segundo a Agência de Notícias do IBGE: “Em 2024, o Brasil tinha 9,1 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, correspondendo a uma taxa de analfabetismo de 5,3%, a menor da série histórica iniciada em 2016” (IBGE, 2025). Esses dados mostram um analfabetismo persistente no país indicando raízes históricas e problemas estruturais ainda não superados.

A UNESCO descreve alfabetização como:

> O conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação; em sentido amplo, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. Existem milhões de pessoas, a maioria mulheres, que não têm a oportunidade de aprender [...] a Alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada durante a vida (UNESCO, 1999, p. 23).

Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho é analisar como as políticas públicas educacionais dos últimos anos influenciam a atuação do professor

[16] Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília. E-mail: ramoscriz@gmail.com
[17] Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília. E-mail: dayanekalleb511@gmail.com
[18] Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Pedagogia da Universidade Católica de Brasília. E-mail: pedro.schimmelpfeng@p.ucb.br

alfabetizador nas escolas públicas no Distrito Federal, considerando seus avanços, desafios e impactos na prática pedagógica.

São objetivos específicos: a) Identificar e analisar os marcos legais e políticas públicas que orientaram a alfabetização no Brasil e no Distrito Federal, como a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e Currículo em Movimento; b) Contextualizar historicamente os principais métodos e concepções pedagógicas que marcaram a alfabetização no Brasil, destacando a influência das teorias construtivistas a partir da década de 1980; e c) Investigar os avanços e desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores no Distrito Federal nos últimos anos, considerando as mudanças nas políticas públicas e nas concepções pedagógicas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Uma perspectiva histórica da alfabetização no Brasil

A história da educação no Brasil teve início no período colonial em 1549 com a chegada dos jesuítas. Os educadores dessa época fundaram escolas voltadas ao ensino da leitura, da escrita e da doutrina cristã, estendendo suas ações também ao ensino secundário. Com a expulsão dos jesuítas de Portugal e do Brasil, em 1759, o desenvolvimento do ensino foi interrompido por várias décadas.

A partir desse momento, o sistema educacional brasileiro passou por transformações que marcaram o declínio do papel da Igreja e o aumento da intervenção do Estado nas concepções pedagógicas e nas políticas públicas. Esse processo culminou na configuração atual, voltada à ampliação do acesso e à universalização da educação.

Segundo Saviani (2011), é possível identificar quatro grandes momentos da educação no Brasil: o período jesuítico (1549/1759), caracterizado pela educação religiosa e catequética; o período pombalino (1759/1932), quando o Estado passou a controlar a instrução pública; o período da Escola Nova (1932/1969), que introduziu concepções pedagógicas centradas no aluno e na renovação dos métodos de ensino; e o período contemporâneo (a partir de 1969), marcado pela

ampliação do direito à educação, pela formulação de políticas públicas e pela consolidação de abordagens críticas, como a pedagogia histórico-crítica, proposta pelo próprio Saviani.

Ao longo desse percurso, diferentes iniciativas buscaram promover a alfabetização no país. Entre elas, destaca-se a "Década da Alfabetização", promovida pela Unesco e estabelecida entre 2003 e 2012, que incentivou os países a desenvolverem ações voltadas à ampliação do acesso à leitura e à escrita e buscou estabelecer prazos e metas para o fortalecimento das políticas públicas de alfabetização, articulando-se com compromissos previamente assumidos como os de 1990 e 2012.

Apesar de progressos nas últimas décadas, a alfabetização no país, conforme Mortatti (2010, 2011), resulta, sobretudo, das transformações ocorridas a partir do início da década de 1980, momento em que a autora identifica quatro momentos fundamentais na história da alfabetização brasileira.

O primeiro momento (1876/1890) foi marcado pela disputa entre os métodos sintéticos (alfabético, fônico e silábico) e o novo método da palavração. Mortatti (2011) aponta que as primeiras cartilhas se baseavam na repetição e na cópia de modelos, sem estimular a reflexão ou a compreensão do processo de aprendizagem. O segundo (1890/meados de 1920) caracterizou-se pela disputa entre os métodos analíticos, que partiam do todo para as partes (frases e textos), e os métodos sintéticos. O terceiro (1920/final da década de 1970) evidenciou o confronto entre os métodos tradicionais e os chamados testes de maturidade (Testes ABC), desenvolvidos por M. B. Lourenço Filho, que buscavam avaliar se a criança possuía condições cognitivas para aprender a ler e escrever. O quarto momento (1980/1994, e ainda em curso) corresponde à disputa entre a perspectiva construtivista, influenciada por Ferreiro e Teberosky com base em Piaget e os defensores dos métodos tradicionais e dos testes de maturidade.

A influência de diferentes estratégias pedagógicas na alfabetização

Desse modo, conforme analisado anteriormente, a educação brasileira tem sido marcada por debates entre diferentes concepções pedagógicas, especialmente entre o ensino tradicional e o construtivismo. O ensino tradicional

tem como propósito a transmissão de conhecimentos. O conteúdo a serem ensinados são previamente organizados e sistematizados, cabendo ao professor dominar o conteúdo e transmiti-lo aos alunos. Assim, o aprendizado é compreendido como um processo de assimilação de saberes já estabelecidos pelo professor.

As principais críticas a este modelo são a falta de interação entre o sujeito e o objeto, ausência de diálogo entre professor e aluno e os assuntos que, muitas vezes, são desconectados da realidade do educando. Nesse movimento, a concepção construtivista ganhou espaço como uma proposta que se contrapõe ao modelo de transmissão do conhecimento, priorizando a construção ativa do saber pelo estudante. Por outro lado, o construtivismo apresenta uma concepção distinta do processo educativo. Essa perspectiva, influenciada pelas pesquisas de Jean Piaget e posteriormente aprofundada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, compreende que o conhecimento não é apenas transmitido, mas construído pelo próprio aluno em interação com o meio, com os colegas e com o professor. Dessa forma, o construtivismo se consolidou como uma alternativa às práticas tradicionais, influenciando de maneira significativa as políticas educacionais e a organização curricular no Brasil a partir da década de 1980.

Construtivismo não é uma metodologia, é, sim, uma postura em relação à aquisição do conhecimento uma vez que esse não pode ser considerado, em nenhuma instância, como algo terminado. Construtivismo não é uma técnica. Conforme afirma, Ferreiro "... não pretendemos propor nenhuma nova metodologia de aprendizagem. Nosso objetivo é o de apresentar a interpretação deste processo do ponto de vista do sujeito que aprende" (Ferreiro, 1986. p. 15).

Com base nesses pressupostos, Emília Ferreiro critica a alfabetização tradicional, que avalia a prontidão das crianças para a leitura e a escrita por meio de testes de percepção (como a capacidade de discriminar sons e sinais) e de motricidade (coordenação e orientação espacial, por exemplo). Para a autora, essas práticas desconsideram o processo ativo de construção do conhecimento realizado pela criança, central na perspectiva construtivista.

A alfabetização dentro do contexto do construtivismo, olha o estudante como um agente ativo que constrói seu próprio conhecimento sobre a língua escrita através da interação com o meio e a reflexão, não como *tabula rasa*, mas

como construtor ativo do saber, que formula e testa hipóteses sobre o sistema alfabético. Ferreiro e Teberosky (1985, p. 284), argumentam:

> (...) a criança procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática. (...) ao tomar contato com os sistemas de escrita, a criança, através de processos mentais, praticamente reinventa esses sistemas, realizando um trabalho concomitante de compreensão da construção e de suas regras de produção/decodificação.

O papel da psicogênese na alfabetização

A teoria da Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky e publicada em 1979, fundamentada no construtivismo piagetiano, investiga como as crianças constroem o conhecimento da leitura e da escrita, concebendo-as como protagonistas desse processo. Segundo as autoras, a aprendizagem ocorre por meio de sucessivas reorganizações cognitivas, não de forma linear ou mecânica, e envolve a passagem por quatro grandes hipóteses de escrita: *pré-silábica,* quando não há relação entre sons e grafemas; *silábica*, em que a criança percebe a sílaba como unidade mínima da fala; *silábico-alfabética*, fase transitória marcada por avanços e inconsistências; e *alfabética*, na qual a criança compreende o funcionamento do sistema de escrita e reconhece sua função social, ainda que possa apresentar dificuldades ortográficas.

Diferente da metodologia de ensino tradicional, a construtivista propõe uma nova visão: o aluno como foco no processo de aprendizagem. Nessa dinâmica, o estudante deixa de ser um sujeito passivo que apenas recebe e reproduz informações e passa a desempenhar um papel ativo na construção do próprio saber. O professor, por sua vez, assume a função de mediador, criando condições e oferecendo ferramentas para que o aluno desenvolva autonomia e avance em seu processo de aprendizagem, respeitando seus estágios de desenvolvimento cognitivo.

No Brasil, as pesquisas de Magda Soares contribuíram de maneira significativa para a compreensão contemporânea da alfabetização, articulando os aspectos cognitivos, linguísticos e sociais do processo. A autora propõe a distinção entre alfabetização e letramento, compreendendo que a

aprendizagem do sistema alfabético e o uso social da leitura e da escrita são processos interdependentes. Para Soares (2004), alfabetizar letrando significa inserir o sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita desde o início do processo de escolarização, reconhecendo a função social da língua escrita e suas múltiplas formas de uso.

As particularidades da alfabetização e do letramento são defendidas por Soares, que, chega a conclusões que interligam ambos os processos:

> Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e de escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (Soares, 2017: 44).

Posteriormente, Soares, no livro *Alfabetização: a questão dos métodos* (2017), retoma o termo "facetas" para designar os diferentes componentes da aprendizagem inicial da língua escrita, explicando que, assim como em uma pedra lapidada, as várias facetas se somam para formar o todo, representando a complexidade do processo de alfabetização. Essa abordagem evidencia a necessidade de compreender a alfabetização não apenas como domínio técnico, mas como inserção em práticas sociais de leitura e escrita.

A teoria de Paulo Freire também trouxe significativa contribuição para os estudos e práticas de alfabetização no Brasil ao compreender a leitura e a escrita não só como domínio de códigos, mas como instrumentos de emancipação. Para o autor, alfabetização vai além da mera memorização de letras e palavras, sendo um processo de conscientização e transformação.

Na década de 1970, Paulo Freire publicou *Pedagogia do Oprimido*, que alcançou projeção internacional ao propor uma concepção pedagógica centrada no diálogo. Contrapondo-se ao modelo de educação bancária, o autor defende a prática educativa que reconhece e valoriza os saberes e o contexto social, cultural e histórico dos educandos. Assim, o processo de alfabetização deve ser entendido como ato político e cultural em que o educando deixa de ser mero receptor e passa a atuar como sujeito ativo na construção do conhecimento.

Soares (2017) em *Paulo Freire e a alfabetização*: *muito além de um método*, analisa o precursor e simbólico alfabetizador:

> Mas, Paulo Freire criou e criou muito além de um método: criou uma concepção de alfabetização, no quadro de uma também nova concepção de educação. Não apenas uma concepção de educação como diálogo, que disso, realmente, não foi ele o inventor (terá sido Sócrates?), mas uma concepção de educação como prática da liberdade, educação como conscientização; e disso, realmente, foi ele o inventor. Não apenas uma concepção de alfabetização como método analítico-sintético de ensinar a ler e escrever, que disso também, realmente, não foi ele o inventor [...]; mas uma concepção de alfabetização, como meio de democratização da cultura,como oportunidade de reflexão sobre o mundo e a posição e lugar do homem. (Soares, 2017: 179-180).

Essas considerações apontam para uma figura de destaque, o professor alfabetizador exerce função que vai além da mera transmissão de conteúdo. Ele é mediador do processo de apropriação do sistema alfabético e das práticas sociais de leitura e escrita. Mais do que outros docentes, os alfabetizadores demandam formação inicial e continuada específica dada a complexidade de seu trabalho e a responsabilidade de garantir que os alunos não apenas decodifiquem, mas usem a linguagem escrita em contextos reais, além disso deve compreender profundamente os processos e criar condições para que todos possam avançar.

Esse contexto destaca a importância do planejamento de sequências didáticas, favorecendo o desenvolvimento integral das competências de leitura e escrita. Diante dessas considerações, torna-se essencial constituir metas claras para o ensino, definindo conteúdos, objetivos específicos, métodos pedagógicos, recursos didáticos e formas de avaliação que permitam acompanhar o progresso dos alunos ao longo do processo de alfabetização.

Vale destacar que, o professor alfabetizador precisa estar sempre pesquisando, estudando e procurando métodos que facilitem o processo da alfabetização de seus alunos, tendo em mente que construirá em cada criança um cidadão crítico, pensador e leitor diante da sociedade na qual está inserido.

Conforme Guimarães, a formação docente não começa, nem termina nos cursos de licenciatura pois deve ser uma formação permanente. Desenvolve-se em diferentes tempos e espaços, ao longo da vida dos sujeitos educadores. “Ninguém nasce professor, nem há um ponto determinado na vida em que o

sujeito se torna professor. O curso superior habilita, certifica, mas não é o ponto final da formação." (Guimarães, 2011, p. 275).

Das disposições legais sobre alfabetização no Brasil

Considerando o que foi apresentado até o momento, o Decreto nº 8.752/2016, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, em seu artigo 3º reforça esses princípios ao estabelecer objetivos voltados à integração entre formação inicial e continuada:

> Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica:
> I – instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. (Brasil, 2016, Art. 3º)

Seus objetivos incluem melhorar a qualidade da educação básica, ampliar oportunidades de formação e identificar, por meio de planejamento nacional, as necessidades das redes de ensino. Também reforça a importância de considerar as características culturais, sociais e regionais de cada unidade federativa e de apoiar a expansão de cursos de formação inicial e continuada, conforme previsto na Meta 15 do PNE.

Além disso, o decreto destaca a necessidade de formar profissionais comprometidos com valores democráticos, direitos humanos, ética e respeito à diversidade, promovendo ambientes educativos inclusivos. Determina, ainda, o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos e pedagógicos, assegurando revisão contínua das diretrizes curriculares das licenciaturas e a presença de práticas formativas, como a residência pedagógica. Por fim, incentiva a atualização teórico-metodológica dos processos formativos, incluindo o uso de tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos.

Percebe-se, então, que as políticas de formação continuada têm contribuído para a intensificação do trabalho docente ao estabelecer uma série de funções e competências que devem ser desenvolvidas pelos professores, além de responsabilizá-los pelo sucesso ou fracasso dos estudantes.

É importante destacar que a alfabetização no Brasil também é orientada por políticas públicas e documentos oficiais que buscam consolidar o direito à

educação de qualidade. A Constituição Federal de 1988 insere a educação no rol dos direitos sociais e dispõe que:

> O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
> [...]
> § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
> § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. (Brasil, 1988, art. 205).

Posteriormente, essa perspectiva foi reforçada pela Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e é o principal marco legal que estabelece e regulamenta todo o sistema educacional do Brasil, envolvendo as instituições de ensino públicas e privadas. A Lei nº 14.407/2022, que altera a LDB, estabelece no Art. 4º, inciso XI que a "alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos" (Brasil, 2022, s. P.).

O processo de fortalecimento da alfabetização levou ao surgimento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com o objetivo de criar estratégias para que, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, todas as crianças estejam alfabetizadas (Brasil, 2012). O artigo 5º, Inciso I do PNAID dispunha: "I – Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados em Língua Portuguesa e em Matemática até o final do 3º ano do ensino fundamental." E o Inciso IV apontava para a relevância de "Contribuir para o aperfeiçoamento dos professores alfabetizadores." O PNAIC teve suas ações encerradas em janeiro de 2018 e, em abril de 2019, o Decreto nº 9765 instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA), estabelecendo diretrizes e programas para melhorar a qualidade da alfabetização no Brasil, com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Paralelamente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, define parâmetros para a organização do processo de alfabetização. O documento estabelece que a

alfabetização deve ocorrer, preferencialmente, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Assim, o processo de alfabetização deve permitir que os estudantes consigam desenvolver as competências, habilidades e aprendizagens necessárias para a aquisição da leitura e da escrita até o final do 2º ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais.

Em nível de Distrito Federal, a organização da educação básica é orientada por legislações próprias articuladas com as diretrizes nacionais. Um marco importante nesse processo é o Plano Distrital de Educação (PDE), instituído pela Lei nº 5.499/2015, que estabelece metas e estratégias para a garantia do direito à educação no âmbito local. Nesse sentido, a Meta 5 do PDE trata especificamente da alfabetização, buscando assegurar que todas as crianças estejam plenamente alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

> 5.1 – Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos professores alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir alfabetização plena de todas as crianças (PDE, 2015, p. 25)

Nesse contexto, a alfabetização ocupa lugar estratégico, pois se relaciona diretamente com a qualidade da aprendizagem nos anos iniciais e com a superação das desigualdades educacionais presentes na rede pública do Distrito Federal. Assim, o PDE representou não apenas uma ratificação ao Plano Nacional de Educação (PNE), mas também uma forma de atender às demandas específicas do contexto educacional brasiliense. Esse compromisso com a equidade já estava presente em nível nacional no PNE de 2001-2011, aprovado pela Lei nº 10.172/2001, que tinha entre seus objetivos a "redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública" (PNE, 2001, p. 6).

Outro documento de grande relevância é o Currículo em Movimento para os anos iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, atualizado em 2018, que dialoga diretamente com a BNCC, adaptando suas orientações às especificidades regionais e reafirmando o compromisso com a alfabetização e a valorização do professor alfabetizador. O Currículo em Movimento (2018), detalha que "alfabetizar e letrar são ações distintas, mas, indissociáveis, possibilitando o ensino da leitura e da escrita no

contexto das práticas sociais, de modo que o sujeito se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado" (Currículo em Movimento, 2018, p. 20).

Também merece destaque o Alfaletrando, instituído pelo Decreto nº 45.495/2024, de 19 de fevereiro de 2024. No Distrito Federal, o Alfaletrando é um programa de consolidação da alfabetização até o segundo ano do Ensino Fundamental e tendo como meta introduzir esse programa em todas as escolas públicas do DF a partir de 2024.

Vale lembrar que o Programa Alfaletrando visa a assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os sete anos de idade, integrando ações de formação docente, acompanhamento pedagógico e gestão articulada. Para garantir a execução dessa política, foi publicada a Portaria nº 73, de 22 de janeiro de 2025, que dispõe sobre a criação e organização da Rede Distrital de Alfabetização e Letramento (Redalfa). O documento estabelece:

> Art. 1º Regulamentar a Rede Distrital de Alfabetização e Letramento (Redalfa), a fim de operacionalizar o Programa de Alfabetização e Letramento do Distrito Federal (Alfaletrando), política pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que objetiva garantir o direito à alfabetização de crianças até os sete anos de idade, por meio de regime de colaboração técnica intersetorial. (Distrito Federal, 2025, p. 1).

Essa regulamentação mostra a preocupação em criar formas organizadas para unir a formação e o acompanhamento dos docentes, buscando valorizar o trabalho do professor alfabetizador e oferecer oportunidades de qualificação contínua. No Distrito Federal, destaca-se o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), estratégia pedagógica para ampliar o Ensino Fundamental na rede pública de ensino. O Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), previsto no Currículo em Movimento, organiza a alfabetização como um processo de três anos, em contraste com a BNCC, que define o 2º ano como limite. Essa proposta considera os diferentes ritmos de aprendizagem, amplia o tempo pedagógico e busca garantir a equidade no processo, fortalecendo a atuação do professor alfabetizador.

Em que pese toda a base constituída pela legislação pertinente, os professores alfabetizadores ainda enfrentam desafios significativos entre eles turmas superlotadas, diferentes níveis de aprendizagem entre os estudantes e a necessidade de acompanhamento individualizado Isso torna o trabalho mais

intenso e exige constante atualização profissional. Mesmo diante dos avanços, é necessário ampliar ações de valorização, condições de trabalho e políticas formativas que dialoguem com a realidade cotidiana das salas de alfabetização.

METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, com base em produções acadêmicas e documentos oficiais sobre a atuação do professor alfabetizador no Ensino Fundamental do Distrito Federal. A busca foi realizada nas bases SciELO e Periódicos Capes, utilizando descritores específicos para a seleção de artigos publicados entre 2000 e 2025. De forma complementar, realizou-se consulta ao Google Acadêmico para ampliar o levantamento, considerando a pertinência temática e a relação com os marcos legais, históricos e pedagógicos da alfabetização no Distrito Federal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A busca nas bases de dados supracitadas resultou em quinze artigos que foram lidos e analisados. Suas principais informações foram compiladas em uma tabela (Quadro 01).

Quadro 01 – Artigos encontrados a partir da busca realizada.

	Título	Autor e ano	Objetivo	CONSIDERAÇÕES FINAIS
1	O pacto nacional pela alfabetização na idade certa e responsabilização (accountability) do professor alfabetizador.	Rosimar Serena Siqueira Esquinsani. 2016	O artigo busca compreender como o PNAIC foi criado para apoiar os professores alfabetizadores por meio de formação continuada, mas também como esse programa passou a cobrar resultados, colocando o professor como o principal responsável pela alfabetização das crianças.	A autora mostra que o PNAIC ajudou na formação dos professores, mas ao mesmo tempo colocou neles quase toda a responsabilidade pelos resultados da alfabetização.
2	A articulação teoria prática na formação inicial do professor alfabetizador.	Francisca Mônica Silva da Costa, Janaína Luiza Moreira de Castro e Adriana Leite	O artigo busca compreender como acontece a ligação entre teoria e prática na formação dos futuros professores alfabetizadores do curso de Pedagogia da Universidade Federal do	Quando o curso aproxima estudo e prática observação, regência, reflexão, os licenciandos entendem melhor o que estudam e se sentem mais preparados e confiantes para alfabetizar.

		Limaverde Gomes. 2018	Ceará, analisando de que forma essa relação contribui para preparar o docente para os desafios da sala de aula	
3	Letramento e alfabetização as muitas facetas	Magda Soares 2004	Discutir a relação entre alfabetização e letramento no Brasil, defendendo a especificidade e a indissociabilidade de ambos.	Não é ou alfabetiza ou letrar a criança precisa aprender o código e viver práticas reais de leitura e escrita.
4	A postura pedagógica do professor alfabetizador e as orientações dos documentos oficiais: O que sustenta uma prática?	Iduméa de Souza Fernandes Ramos e Ilsa do Carmo Vieira Goulart 2017	Compreender como a postura pedagógica do professor alfabetizador se relaciona com as orientações dos documentos oficiais de formação, analisando aproximações e distanciamentos entre teoria e prática no processo de alfabetização.	O estudo destaca que o professor alfabetizador é essencial no processo educativo e que o PNAIC contribui para fortalecer sua prática e formação. Ressalta a importância de valorizar a formação docente.
5	Avaliação diagnóstica do sistema de apropriação de escrita alfabética de alunos do 1º ao 3º ano	Bernadete Lazarini de Oliveira Igor Dionne S. Padovan Gelson Simões Magalhães Vanessa da Silva Cupaioli 2016	Apresentar e comparar resultados de avaliações diagnósticas 2013 e 2014 do SEA em uma escola de MT, no contexto do PNAIC.	O acompanhamento mensal mostrou avanço real dos alunos e melhora do IDEB. Em miúdos quando a escola avalia para ajustar a rota, a aprendizagem aparece.
6	A formação continuada e a prática docente de professores alfabetizadores reflexões sobre o Programa Alfaletrando	Helma Costa dos Santos Cassiana Gomes de Araújo Paula S. R. Cardoso Emely C. S. Viana 2024	Investigar impactos do Alfaletrando DF na prática de alfabetizadores.	A formação ajuda traz materiais e ideias, mas sozinha não dá conta é preciso continuidade, menos rotatividade, mais recursos e trabalho colaborativo na escola.
7	Alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental	Miriã de Souza Santos Silas Lacerda dos Santos 2021	Analisar a importância do letramento no processo de alfabetização nos anos iniciais	Defende alfabetizar letrando e ensinar as relações letra-som sem engessar e, ao mesmo tempo, colocar as crianças em situações reais de leitura e escrita
8	Diálogos interditados formação de professores na PNA e o currículo imposto	Jânio Nunes dos Santos, Adriana Cavalcanti dos Santos	Relacionar formação na PNA ao currículo proposto	A PNA puxa o currículo para os fônico e prescritivo docentes contextualizam e preservam autoria.
9	Contribuições de Magda Soares	Limerce F. Lopes	Levantar e analisar a obra de Magda Soares 1998 a	Soares consolidou a indissociabilidade

	para as políticas e práticas de alfabetização e letramento no Brasil.	Priscilla A. S. Ximenes 2025	2020 e seus impactos em políticas e práticas alfabetização/letramento, letramentos críticos e multiletramentos	alfabetização-letramento, influenciou políticas PNAIC e PNBE, defendeu métodos explícitos e flexíveis guiados por evidências, formação docente contínua e inclusão criticou padronizações autoritárias e ampliou o debate para letramentos críticos e multIletramentos
10	Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular BNCC	Cláudia Maria M. Gontijo Dania Monteiro V. Costa Nayara Santos Perovano 2020	Analisar como a alfabetização é tratada na BNCC/2017, suas bases e concepções	A BNCC puxa para o técnico decodificação e avaliação. O texto lembra que alfabetizar também é dar sentido
11	Formação continuada de professores alfabetizadores	Walkiria Rigolon 2008	Verificar a aderência das práticas das professoras ao curso Letra e vida e suas dificuldades.	As docentes valorizam a formação, mas falta tempo, apoio e condições para aplicar. Formação precisa ser contínua, prática e com suporte.
12	Alfabetização e as contribuições de Emília Ferreiro	Larissa B. L. Oliveira; Deusmaura V. Leão s.d 2018	Apontar as contribuições de Ferreiro e Teberosky no enfoque construtivista.	A criança constrói hipóteses sobre a escrita em fases. O professor observa, intervém com intencionalidade e oferece situações reais de leitura
13	A alfabetização infantil no enfoque de Emília Ferreiro e Ana Teberosky o estudo de caso na Escola Municipal José Sampaio.	Fabiana dos Santos Michaelle Priscila S. de Miranda Sandoval Dias. Duarte Adenize Costa Acioli	Diagnosticar níveis de escrita de alunos com base na psicogênese.	Há diferentes níveis na mesma turma, o diagnóstico orienta intervenções mais certeiras e respeita
14	Polêmica da alfabetização no Brasil de Paulo Freire	Wagner Rodrigues Silva 2019	Discutir críticas recentes a Freire e destacar sua atualidade para alfabetização e formação docente.	Freire segue atual alfabetizar é investigar, dialogar e formar leitores críticos. Não é só juntar letras é compreender.
15	Bloco Inicial de Alfabetização BIA política pública educacional e seus e resultados no DF	Thamara Maria de Souza Alisson Moura Chagas Robson Borges 2019	Analisar a ANA 2013 a 2016 no DF e implicações para políticas.	Mesmo com BIA e ANA, a defasagem persiste. Avaliar ajuda, mas sem boas condições de ensino e apoio ao professor, O avanço é limitado.

Fonte: elaboração própria (2025)

A pesquisa caracteriza-se como uma análise de produções acadêmicas sistematizadas na Tabela 01, que abordam diferentes perspectivas teóricas, políticas e pedagógicas sobre a alfabetização e a atuação do professor alfabetizador, em âmbito nacional e no contexto do Distrito Federal. Os estudos selecionados tratam de temas como formação inicial e continuada, políticas públicas educacionais de alfabetização, práticas pedagógicas, concepções de alfabetização e letramento e os impactos de programas governamentais na organização do trabalho docente.

A partir da análise dos artigos, os dados foram organizados em três eixos de discussão: a) o docente alfabetizador no Ensino Fundamental; b) a formação inicial e continuada do professor alfabetizador; e c) as práticas pedagógicas e os resultados da alfabetização no contexto do Distrito Federal. Essa organização possibilitou uma análise crítica das contribuições e dos limites das políticas públicas educacionais e de sua influência na prática pedagógica do professor alfabetizador.

O docente alfabetizador no Ensino Fundamental

As autoras Lopes e Ximenes (2025) realizaram um estudo bibliográfico sobre as contribuições de Magda Soares, destacando seu papel fundamental no debate sobre alfabetização e letramento no Brasil. As pesquisadoras ressaltam como suas produções influenciaram a formulação de políticas públicas educacionais voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à promoção da leitura e da escrita. O estudo defende a indissociabilidade e a interdependência entre os processos de alfabetização compreendida como o domínio do sistema de escrita e de letramento entendido como o uso social da leitura e da escrita, enfatizando ainda a importância de uma educação pública de qualidade, democrática e inclusiva. Dessa maneira, compreende-se que as pesquisas e os trabalhos de Magda Soares tiveram contribuições significativas para a educação brasileira, especialmente para o processo de alfabetização.

Os estudos apresentam junções importantes ao destacar que não há como compreender a prática alfabetizadora sem reconhecer a interdependência entre o domínio do sistema alfabético e o uso social da leitura e da escrita. Em 1980, percebeu-se que a alfabetização não poderia ser vista apenas como o domínio da

habilidade de ler e escrever, ou seja, de decodificar e codificar textos; e o letramento passou a ser compreendido como um processo mais amplo que envolve a capacidades de utilizar a leitura e a escrita de forma efetiva nas práticas sociais. Alfabetização e letramento são diferentes porém ocorrem de forma inseparável e interdependente, ou seja, a alfabetização é o processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever, enquanto o letramento desenvolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais (Soares, 2017).

Oliveira, Padovan *et al*. (2016) apresentam uma avaliação diagnóstica do sistema de apropriação da escrita alfabética aplicada a alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal de Novo Horizonte do Norte, entre 2013/2014. Impulsionada pelo programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que visa a garantir a alfabetização até o final do terceiro ano. Os autores coletaram e analisaram dados de múltiplos diagnósticos realizados entre os estudantes. A análise quantitativa demonstra o avanço no desenvolvimento dos alunos no Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e indica que o trabalho da escola está alinhado às metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Conforme apresentado no estudo, é de suma importância a utilização de ferramentas de avaliação que possibilitem evidenciar a competência e a qualidade das práticas pedagógicas com a finalidade de promover a construção do conhecimento e o desenvolvimento das habilidades dos alunos.

Contribuído com esse debate, o artigo de Silva (2019) a *Polêmica da Alfabetização no Brasil de Paulo Freire*, posiciona-se em um cenário político brasileiro onde autoridades tentam depreciar o legado de Paulo Freire. Vale lembrar que suas concepções têm orientado o desenvolvimento de práticas emancipatórias em diferentes campos de atuação além da abordagem do letramento. Em contraparte a essas críticas, o autor defende a continuação e a importância das contribuições freirianas para a educação atual, especialmente no que toca ao fortalecimento da educação científica e à formação crítica de professoras.

O texto apresenta-se enfaticamente contrário à imposição de um único método de ensino, como o método fônico, e destaca a necessidade de autonomia docente. Nesse sentido, o pensamento freiriano continuar a ser atual e relevante,

sobretudo ao sustentar uma visão de educação democrática, dialógica e transformadora. O “Sistema de Alfabetização Paulo Freire” tem sido o grande referencial nos últimos 30 anos. Para ele, o educando adulto é tratado como sujeito do próprio conhecimento e não como objeto. Entende que o jovem e o adulto são portadores de um conhecimento que se fundamenta na sua cultura, nas suas experiências. Suas contribuições seguem inspirando indagações científicas e práticas de alfabetização, com destaque para a Educação de Jovens e Adultos, campo em que Freire estruturou princípios fundamentais sobre leitura do mundo, consciência crítica e emancipação.

Portanto, o artigo de Magda Soares, (2003) *Letramento e alfabetização*, propõe uma análise detalhada da evolução e da confusão conceitual entre os termos alfabetização e letramento no Brasil. A autora utiliza a ideia de contraponto para articular este texto com uma obra anterior, buscando confirmar como o conceito de letramento insurgiu de forma implícita no debate sobre as muitas facetas da alfabetização.

Soares argumenta que enquanto em países desenvolvidos como França e Estados Unidos a discussão sobre letramento se deu de forma autônoma e distinta da alfabetização inicial, no Brasil, os conceitos se mesclaram, levando à perda de especificidade da alfabetização, o que ela chama de sua desinvenção. Contudo, a autora defende que a especificidade e indissociabilidade de ambos os processos a aquisição do sistema de escrita e o uso social da leitura e escrita são decisivas, postulando uma necessária, mas cautelosa, reinvenção da alfabetização que integre ambas as dimensões para combater o fracasso escolar.

As principais contribuições de Magda Soares incluem a consolidação da perspectiva de que alfabetização e letramento devem ser trabalhados de forma simultânea. A autora destaca que a aprendizagem do sistema de escrita alfabética deve ocorrer articulada ao letramento, isto é, ao uso da leitura e da escrita em contextos sociais reais. Assim, compreende-se que tais práticas envolvem o desenvolvimento das habilidades necessárias para que o sujeito participe de maneira efetiva das práticas sociais e profissionais que demandam a língua escrita.

Formação inicial e continuada do professor alfabetizador

De acordo com Costa, Castro e Gomes (2018), a formação inicial dos professores nos cursos de Pedagogia possui um conjunto de lacunas que não permite o preparo do profissional para os primeiros anos do mercado de trabalho. A partir disso, supõe-se que profissionais que não estejam devidamente capacitados, podem não ser capazes de lidar com os desafios da profissão (gestão da sala de aula, planejamento de atividades e satisfação profissional, por exemplo).

Além disso, o estudo de Esquinsani (2016), sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), investigada sob a perspectiva da responsabilização do professor alfabetizador, apresentando o conceito de accountability, refere-se à prestação de contas e à responsabilização dos envolvidos no programa como estratégia de política educacional. O estudo adota uma abordagem qualitativa e quantitativa (analítico-reconstrutiva) e se baseia na análise de conteúdo de documentos oficiais do PNAIC e documentos que justificam o pacto.

O trabalho de Costa et al. (2018) debate a importância de preparar os futuros professores para os desafios práticos da atuação em sala de aula. O maior desafio, segundo os autores, é uma formação que separa a teoria (aprendida primeiro) da prática (realizada depois), o que dificulta a construção de saberes integrados à alfabetização.

O estudo desenvolvido por Ramos e Goulart (2017) discute a compreensão da postura pedagógica do professor alfabetizador e avalia o grau de alinhamento ou divergência entre a prática em sala de aula e as diretrizes estabelecidas nos documentos oficiais de formação continuada, como o caderno do PNAIC. As autoras reconhecem que o professor alfabetizador tem papel crucial no processo educativo que envolve a leitura e a escrita, exigindo uma postura reflexiva e um olhar atento à práxis pedagógica e aos saberes docentes.

De modo semelhante, Santos e Santos (2021) concluíram que, embora distintos, a alfabetização e o letramento são processos complementares. O artigo examina as práticas pedagógicas do Ensino Fundamental, com foco na

essencialidade de se desenvolverem práticas sociais de leitura e escrita desde os anos iniciais.

Há, também, as contribuições da pesquisa de Oliveira e Leão (2018), um estudo bibliográfico que investiga as contribuições de Emília Ferreiro para o processo de alfabetização, focando na visão construtivista. A pesquisadora argentina, orientada por Jean Piaget, tornou-se uma referência central no discurso educacional sobre alfabetização a partir dos anos 80. O artigo traz as críticas de Emília Ferreiro sobre a educação tradicional, como o uso das "cartilhas", que eram uma forma de memorização, pois abordavam simplesmente a codificação da escrita e a decodificação da leitura. O texto também reconhece que o construtivismo foi recebido com dúvidas e críticas, muitas vezes mal interpretado pelos professores.

Em consonância com essa visão, vale destacar a pesquisa de Duarte, Miranda et al. (2018). Este artigo apresenta um estudo de caso com crianças de seis a sete anos sobre o processo de alfabetização infantil em uma escola municipal, utilizando o quadro teórico de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Os autores realizaram um ditado com oito palavras e duas frases com 14 alunos do 2º ano do Ensino Fundamental para identificar seus níveis hipotéticos de escrita, conforme definidos pela teoria da psicogênese da língua escrita, que incluem estágios como pré-silábico, silábico e alfabético.

Os resultados permitiram concluir que a turma, embora apresentasse uma variedade de níveis, necessitava de reforços contínuos para completar o processo de alfabetização. Certamente, o estudo de caso em que os níveis de hipóteses são identificados pela teoria da psicogênese da língua escrita, permite ao professor desenvolver práticas pedagógicas, metodologias e meios para adaptar a aprendizagem de cada estudante.

Por consequência, o estudo do artigo acadêmico de Gontijo, Costa e Perovano (2020). As autoras utilizam pesquisa documental para examinar textos produzidos por órgãos educacionais globais e brasileiros, com foco na crítica ao conceito de competência adotado pela BNCC, que está ligada ao modelo funcional da alfabetização adotado pela Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

A principal CONSIDERAÇÕES FINAIS é que a BNCC adota um modelo funcional de alfabetização, igual ao promovido pela Unesco, que reduz o processo à aquisição da técnica da escrita e ao desenvolvimento da consciência fonológica, visando a formar indivíduos adaptados à ordem social e produtiva vigente, em outras palavras uma “alfabetização funcional”.

Segundo Gontijo, Costa e Perovano (2020), essa abordagem instrumentaliza o conhecimento e negligencia a alfabetização como prática social e cultural libertadora, conforme defendido por teóricos como Paulo Freire. Entende-se que o modelo de alfabetização funcional, para adultos e crianças, não permite alcançar um processo essencial na vida de qualquer indivíduo pois, embora promova o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, limitando-se à decodificação de letras e palavras, não garante o acesso pleno ao conhecimento e à formação crítica do sujeito.

Já o artigo de pesquisa de Rigolon (2008) examina a formação continuada de professores alfabetizadores da rede pública paulista, especificamente avaliando a relação entre a prática pedagógica desses educadores e os procedimentos ensinados no curso de formação em serviço, o “Letra e Vida” – São Paulo. Utilizando entrevistas, observações em sala de aula e análise documental, o estudo investigou como as professoras alfabetizadoras realmente aliaram ou não os princípios do curso. Conforme a autora os resultados indicam que, apesar de o curso ter promovido alterações e modificado a maneira como os professores enxergam o aluno, houve dificuldades significativas em articular os princípios teóricos em ações práticas coerentes, especialmente devido à precariedade das condições de trabalho e à inconsistência na atuação dos próprios formadores.

O artigo acadêmico de Santos e Santos (2024) analisa a relação entre a formação continuada e o currículo imposto pela Política Nacional de Alfabetização (PNA) no Brasil. Os autores examinam materiais de formação de professores para mostrar como a PNA, atuando como uma voz de autoridade, privilegia a instrução fônica sistemática e define a alfabetização como uma habilidade de codificação/decodificação do código linguístico. A pesquisa ressalta que essa concepção se contrapõe às formas de abordagem da língua escrita na escola defendidas pela ciência sociais da leitura e escrita. Esta abordagem interdita ou silencia outras concepções, como a do letramento e as

sociointeracionistas, embora reconheça que os professores podem reconfigurar o currículo imposto em suas práticas.

Práticas pedagógicas e resultados da alfabetização no contexto do Distrito Federal

O artigo de Santos, Araújo *et al*., (2024) analisa as práticas pedagógicas do Ensino Fundamental com foco na relevância de se desenvolverem práticas sociais de leitura e escrita desde os anos iniciais. A pesquisa, de natureza bibliográfica, busca analisar o papel do letramento no processo de alfabetização especificamente do Programa de Alfabetização e Letramento do Distrito Federal (Alfaletrando).

A pesquisa revela os desafios como rotatividade dos docentes, falta de recursos e um acompanhamento contínuo dos profissionais nas escolas. As autoras fazem críticas às políticas de formação continuada, a falta de valorização profissional, a ausência de investimentos na escola e a falha de colaboração entre os docentes. Tais afirmações evidenciam impedimentos à eficácia das ações do Programa Alfaletrando, apontando para a necessidade de políticas públicas mais sólidas, adaptadas às diferentes realidades escolares, sensíveis às subjetividades dos estudantes e apoiadas por suporte pedagógico contínuo.

Nessa mesma direção, o estudo de Souza, Chagas e Dias (2019) se propõe a analisar os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no Distrito Federal (DF), cobrindo o período de 2013 a 2016, com foco na eficácia da política pública do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA).

A metodologia utilizada é de natureza bibliográfica e documental, usando dados do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (Inep) e referenciais teóricos sobre ciclos de aprendizagem e a problemática da alfabetização. Os autores concluem que, embora a ANA sirva de base para a criação e implementação de políticas públicas educacionais destinadas a diminuir as taxas de reprovação, a problemática dos resultados em alfabetização das crianças persiste tanto no DF quanto no resto do país.

O estudo destaca a importância da organização escolar em ciclos como estratégia para enfrentar as elevadas taxas de insucesso escolar e a necessidade de aprimorar a formação docente. Nesta perspectiva, enfrentar o fracasso escolar

exige estratégias e articulação muitas vezes intersetoriais e a formulação de políticas educacionais e o monitoramento sistemático dos resultados para favorecer a melhoria da qualidade, e aponta o fortalecimento da formação continuada dos professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes.

Diante das análises realizadas, conclui-se que a atuação do professor alfabetizador no Distrito Federal é profundamente influenciada pelas políticas públicas educacionais, pelos documentos curriculares e pelas concepções teóricas que orientam o processo de alfabetização. Embora existam avanços significativos, como a organização do Bloco Inicial de Alfabetização, o Currículo em Movimento e programas voltados à formação docente, os estudos evidenciam que ainda persistem desafios relacionados às condições de trabalho, à formação inicial e continuada e à responsabilização excessiva do professor pelos resultados educacionais.

A trajetória do professor alfabetizador no Brasil revela o quanto a educação é um campo em constante transformação. A análise realizada ao longo deste trabalho evidencia que a história da alfabetização no Brasil está profundamente vinculada às transformações sociais, políticas e pedagógicas. Desde os métodos tradicionais até as abordagens construtivistas e as concepções de alfabetização e letramento, percebe-se que o papel do professor alfabetizador passou por mudanças significativas, exigindo constante atualização teórica e metodológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória do professor alfabetizador no Brasil revela o quanto a educação é um campo em constante transformação. A análise realizada ao longo deste trabalho evidencia que a história da alfabetização no Brasil está profundamente vinculada às transformações sociais, políticas e pedagógicas, exigindo constante atualização teórica e metodológica. Os estudos apresentados demonstram que o professor alfabetizador ocupa posição central na garantia do direito à aprendizagem, sendo responsável não apenas pelo ensino do sistema de escrita, mas também por inserir o estudante nas práticas sociais de leitura e escrita.

Da mesma forma, documentos como a Constituição Federal de 1988, a LBD, PDE, PNAIC, a BNCC e o Currículo em Movimento do Distrito Federal contribuíram para a construção de novas concepções e expectativas em relação ao trabalho docente. Entretanto, apesar dos avanços normativos e pedagógicos, a literatura analisada evidencia que o professor alfabetizador enfrenta desafios, entre eles a formação inicial insuficiente, a necessidade de formação continuada de qualidade, as condições estruturais e pedagógicas das escolas e as pressões por resultados nas avaliações externas.

Conclui-se que o enfrentamento do analfabetismo e a efetivação da alfabetização na idade certa dependem diretamente da valorização e do fortalecimento das políticas públicas voltadas à formação e às condições de trabalho do professor alfabetizador. Reconhece-se que este trabalho possui limites, sobretudo no que se refere ao recorte bibliográfico, e sugere-se que estudos futuros ampliem a investigação, incluindo pesquisas de campo, de modo a cooperar para uma compreensão mais abrangente dos desafios e das possibilidades que envolvem a alfabetização, especialmente no contexto do Distrito Federal.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. O que é o construtivismo. *In*: BECKER, Fernando. **O que é o construtivismo**. São Paulo: Ideias, 1993. P. 87–93. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087093_c.pdf. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 set. 2025.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 maio 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 1 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf. Acesso em: 17 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 4 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pnaic. Acesso em: 4 set. 2025.

COSTA, Francisca; CASTRO, Janaína; GOMES, Adriana. A articulação teoria-prática na formação inicial do professor alfabetizador**. Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, p. 746–764, 2018. DOI: https://doi.org/10.20500/rce.v13i27.16650.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. O pacto nacional pela alfabetização na idade certa e a responsabilização do professor alfabetizador**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 2465–2482, 2016.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_acao_cultural_para_a_liberdade.pdf. Acesso em: 14 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 49. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira; PEROVANO, Nayara Santos. Alfabetização na BNCC. **Pro-Posições**, v. 31, 2020.

IBGE. Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta**. Agência de Notícias IBGE**, 13 jun. 2025.

LOPES, Limerce Ferreira; XIMENES, Priscilla de Andrade Silva. Contribuições de Magda Soares para as políticas e práticas de alfabetização. ***Educação e Pesquisa***, v. 51, 2025.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. Marília: Cultura Acadêmica, 2011.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Minas Gerais, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, Thamara Maria; CHAGAS, Alisson Moura; DIAS, Robson Borges. Avaliação nacional da alfabetização: princípios, finalidades e resultados. **Revista Com Censo Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 6, p. 52-61, 2019. Disponível em: http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/issue/view/21 Acesso em 10 set. 2025.

UNESCO. **Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003–2012)**. Paris: UNESCO, 2006.

Capítulo 9

A efetividade da Lei 12.764/12 no atendimento educacional inclusivo de crianças com transtorno do espectro autista

CAPÍTULO 9
A EFETIVIDADE DA LEI 12.764/12 NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL INCLUSIVO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Eliana Santana Gonçalves [19]
Gilvan Charles Cerqueira de Araújo [20]

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um desafio que envolve não apenas práticas pedagógicas, mas também a efetividade das legislações que asseguram seus direitos. No Brasil, a Lei nº 12.764/2012 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo o TEA como deficiência para todos os efeitos legais e garantindo, entre outros aspectos, o direito à educação inclusiva em instituições de ensino regulares (BRASIL, 2012). Nesse contexto, é fundamental refletir sobre como as normativas se materializam na prática e se traduzem em condições efetivas de aprendizagem e participação social.

A efetividade da Lei nº 12.764/2012 manifesta-se de maneira distinta conforme os níveis de suporte do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Alunos classificados no nível 1 necessitam de menos apoio especializado, enquanto os dos níveis 2 e 3 demandam suporte mais intensivo, como a presença de Profissional de Apoio Especializado (PAE), Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Planejamento Educacional Individualizado (PEI). A

[19] Graduada em Pedagogia e Administração pela Universidade Católica de Brasília-DF, Pós-Graduanda em Especialização em Gestão Pedagógica da Escola Pública de Ensino Médio pela Universidade Aberta do Brasil UAB/Instituto Federal Brasília IFB. Professora de Educação Infantil do Centro Comunitário da Criança DF. E-mail: elianasantanagoncalves@gmail.com
[20] [1] Graduado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília, Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Pós-Doutorado em Geografia pela FFLCH|USP; Pós-Doutorado em Educação pela PUC/RS. Professor e Pesquisador Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica de Brasília E-mail: gcca99@gmail.

literatura indica que a limitação dos recursos humanos e financeiros tem sido um dos principais entraves à efetivação da inclusão escolar plena.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao propor competências e habilidades que valorizam a diversidade e o respeito às diferenças individuais, reconhecendo a educação inclusiva como princípio indispensável para a formação integral do estudante (BRASIL, 2017). Assim, a efetividade da lei deve ser analisada em diálogo com a BNCC, de modo a compreender como as diretrizes nacionais orientam práticas pedagógicas capazes de promover a equidade no espaço escolar.

Atualmente, um dos maiores desafios para a educação é incluir alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Isso exige tanto mudanças no ensino quanto o cumprimento de leis e tratados internacionais que garantem a todos o direito a uma educação de qualidade. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) diz que a educação é um direito básico de todos, sem qualquer tipo de discriminação. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reforçou a ideia de que a educação inclusiva deve ser a base das políticas públicas, com escolas preparadas para atender a todos e promover a participação de todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência ou dificuldades de desenvolvimento.

No Brasil, a Lei nº 12.764/2012 criou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, reconhecendo o transtorno como uma deficiência para todos os fins legais. Essa lei garante, entre outras coisas, o acesso à educação inclusiva em escolas comuns, com recursos e apoios para ajudar na aprendizagem. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) destaca a importância da diversidade como um princípio de ensino, orientando práticas que buscam garantir o direito de cada aluno aprender e se desenvolver plenamente.

Nesta perspectiva, Vygotsky (1998) enriqueceu os estudos sobre inclusão ao propor a ideia de zona de desenvolvimento proximal, destacando a importância da mediação pedagógica e das interações sociais no aprendizado. Tal conceito é vital para conceber práticas que, ao invés de segregar a criança com TEA, impulsionem suas habilidades por meio de atividades conjuntas. Já Sassaki (2005) expande essa discussão ao entender a inclusão como um processo

constante que abrange mudanças estruturais, atitudinais e pedagógicas na escola e na sociedade. Segundo o autor, a inclusão vai além da simples matrícula, exigindo condições reais para que o aluno participe ativamente de todos os âmbitos da vida escolar.

A produção científica também se mostra crucial neste debate. Pesquisadores como Cavalcante e Oliveira (2020) enfatizam a relevância das revisões bibliográficas para identificar avanços e lacunas na implementação da política inclusiva, enquanto Santana, Narciso e Fernandes (2025) defendem o uso de metodologias rigorosas para avaliar a eficácia das ações educacionais. Nesse contexto, Nóvoa (1999) recorda que a pesquisa em educação deve ser criteriosa e transformadora, ajudando a aproximar ciência e realidade social.

A importância desta investigação reside tanto em seu caráter social quanto acadêmico. No âmbito social, a pesquisa auxilia na compreensão de se os direitos garantidos por lei estão sendo realmente cumpridos nas escolas brasileiras, assegurando cidadania e dignidade às crianças com TEA. No âmbito acadêmico, a análise fundamentada em autores clássicos e contemporâneos possibilita avançar no campo da educação inclusiva, evidenciando fragilidades e potencialidades das políticas educacionais. A inclusão de crianças com TEA, portanto, não é apenas uma exigência legal, mas um compromisso ético e pedagógico, que demanda reflexão crítica e transformação contínua.

Desta forma, o principal objetivo do presente estudo é a efetividade da Lei nº 12.764/2012 na promoção da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando os princípios da pedagogia inclusiva e os dados do Censo Escolar de 2023.

METODOLOGIA

A presente pesquisa não apresenta dados próprios de investigação de campo, tais como taxas de proficiência de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), índices de evasão escolar desse público ou pesquisas de satisfação junto a pais e professores acerca do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tal ausência se justifica pelo fato de que o estudo foi desenvolvido com

abordagem qualitativa, fundamentando-se em revisão bibliográfica e análise documental.

De acordo com CAVALCANTE E OLIVEIRA (2020), a pesquisa bibliográfica constitui um método científico legítimo, especialmente em estudos voltados à análise de políticas públicas, legislações e diretrizes educacionais, pois permite a compreensão aprofundada dos fenômenos sociais a partir da produção científica já consolidada. Nesse sentido, este trabalho utiliza como base documentos oficiais, legislações, relatórios institucionais e produções acadêmicas que discutem a inclusão educacional de pessoas com TEA no contexto brasileiro.

Os dados secundários utilizados, como os provenientes do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2023), demonstram o crescimento expressivo das matrículas de estudantes com TEA nas redes de ensino, evidenciando a ampliação do acesso à escola regular. Entretanto, conforme apontam Silva e (Silva; Mendes, 2021), a ampliação quantitativa das matrículas não garante, por si só, a efetividade da inclusão, uma vez que persistem desafios estruturais, pedagógicos e financeiros na implementação das políticas públicas.

Assim, ao optar por uma abordagem qualitativa, este estudo busca interpretar criticamente a realidade da inclusão educacional do estudante com TEA a partir da análise da legislação, das políticas públicas e da produção científica existente, sem a pretensão de generalizar resultados empíricos diretos. Dessa forma, as conclusões apresentadas devem ser compreendidas como análises teóricas fundamentadas na literatura, e não como resultados derivados de pesquisa de campo.

Para contextualizar o cenário normativo, será elaborado um quadro comparativo utilizando a IA EMI da UCB, apresentando as principais leis e políticas públicas antes e depois da promulgação da Lei nº 12.764/2012, como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente ECA (Lei nº 8.069/1990). Esse quadro permitirá identificar avanços, permanências e lacunas no atendimento educacional às crianças com TEA.

A análise contemplará os aspectos que foram aprimorados após a criação da Lei nº 12.764/2012 como o reconhecimento da pessoa com TEA como pessoa com deficiência, com direito à inclusão escolar e também os elementos ainda

negligenciados, como a formação continuada dos docentes e a oferta de recursos de acessibilidade pedagógica.Além disso, será examinada a forma como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda a inclusão de estudantes com TEA, destacando as lacunas e ausências que revelam a necessidade de maior detalhamento e direcionamento nas orientações pedagógicas.

Outro documento relevante incorporado à análise é o Currículo em Movimento do Distrito Federal, utilizado como referência para reflexão pedagógica, especialmente no que se refere às práticas de ensino inclusivas. Como recurso de apoio visual e síntese teórica, será elaborado um organograma explicativo sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), também com o auxílio da IA EMY da UCB, destacando suas principais características, dimensões e implicações pedagógicas.

Nesta perspectiva, a pesquisa limita-se ao contexto do Brasil, considerando as políticas públicas e práticas educacionais, com a pretensão de generalização para o cenário nacional. A avaliação da efetividade das políticas de inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), quando fundamentada exclusivamente em literatura científica, deve ser apresentada com a devida cautela metodológica. Afirmações categóricas acerca da "inefetividade" da inclusão, sem a sustentação em evidências empíricas diretas oriundas da realidade investigada, podem configurar generalizações teóricas. Nesse sentido, é mais adequado afirmar que a literatura indica, os estudos sugerem ou que há evidências teóricas de que a efetivação da inclusão enfrenta limites estruturais, pedagógicos e financeiros no contexto brasileiro.

Segundo MINAYO (2012), a produção de conhecimento científico exige coerência entre os dados empíricos, o método adotado e as conclusões apresentadas, de modo que conclusões amplas demandam evidências proporcionais. Dessa forma, quando a pesquisa se baseia majoritariamente em fontes secundárias, como livros, artigos e documentos oficiais, suas conclusões devem ser interpretadas como análises teóricas fundamentadas na produção acadêmica existente, e não como generalizações absolutas da realidade nacional.

Assim, ao tratar da efetividade da inclusão de alunos com TEA, é metodologicamente mais adequado afirmar que os estudos analisados apontam dificuldades recorrentes na implementação das políticas públicas,

especialmente no que se refere ao financiamento, à formação de professores e à oferta de suporte especializado. Tal abordagem fortalece o rigor científico do trabalho, ao reconhecer os limites da investigação e evitar afirmações conclusivas que extrapolem as evidências disponíveis.

Bases Legais e Acordos Globais sobre Inclusão

Ao abordar a inclusão escolar, é fundamental compreender as bases legais e os acordos internacionais que sustentam o direito de todas as pessoas à educação, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou emocionais. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) constitui o marco inicial dessa compreensão ao afirmar, em seu artigo 26, que "toda pessoa tem direito à educação", destacando que o ensino deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos direitos e liberdades fundamentais. Esse princípio norteador coloca a educação como um bem público essencial e um dever do Estado.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se por diferentes níveis de comprometimento, classificados atualmente em três níveis de suporte no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5-TR: Nível 1 (necessita de apoio), Nível 2 (necessita de apoio substancial) e Nível 3 (necessita de apoio muito substancial) (APA, 2022). Essa classificação evidencia que o TEA não constitui um grupo homogêneo, mas um espectro com demandas educacionais profundamente distintas. Desconsiderar tais diferenças compromete a análise da efetividade das políticas públicas e da legislação voltada à inclusão.

A inclusão de estudantes com TEA classificados no Nível 1 geralmente requer adaptações curriculares moderadas, estratégias pedagógicas diferenciadas e acompanhamento pontual, sendo possível, em muitos casos, a participação do aluno em sala regular com suporte indireto. Já os alunos dos Níveis 2 e 3 necessitam, de forma contínua, de Atendimento Educacional Especializado (AEE), Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e, frequentemente, da presença permanente de um Profissional de Apoio Especializado (PAE), devido às limitações mais severas na comunicação, interação social e autonomia (APA, 2022; BRASIL, 2015).

Entretanto, os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2023 revelam que, embora o número de matrículas de alunos com TEA tenha crescido significativamente no Brasil, muitas escolas ainda não dispõem de Salas de Recursos Multifuncionais, profissionais especializados suficientes e formação docente adequada para atender aos casos de maior complexidade (INEP, 2023). Isso demonstra que a ampliação do acesso não tem sido acompanhada, na mesma proporção, pela garantia das condições estruturais necessárias à efetivação da inclusão.

Nesse contexto, estudos apontam que a efetividade da Lei nº 12.764/2012 ocorre de maneira desigual. Silva e (SILVA; MENDES, 2021) evidenciam que a maioria das redes públicas consegue atender com maior facilidade os estudantes com TEA em níveis leves, enquanto os casos de maior severidade enfrentam barreiras relacionadas à ausência de recursos humanos, materiais e financeiros. Tal cenário revela uma fragilidade na concretização do princípio da igualdade material, uma vez que tratar desigualmente sujeitos com necessidades extremamente distintas perpetua situações de exclusão dentro da própria escola regular.

Assim, ainda que a Lei nº 12.764/2012 represente um marco legal fundamental na garantia dos direitos das pessoas com TEA, sua efetividade, sobretudo para os estudantes dos Níveis 2 e 3, permanece limitada pela insuficiência de investimentos públicos, formação continuada dos profissionais da educação e ampliação do suporte especializado nas redes de ensino. Dessa forma, a inclusão tem se mostrado mais efetiva para os casos considerados leves, enquanto os estudantes que demandam apoio intensivo continuam sendo os mais vulneráveis à exclusão educacional.

A Lei nº 12.764/2012 constitui um importante marco legal no ordenamento jurídico brasileiro ao instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), reconhecendo oficialmente o autismo como deficiência para todos os efeitos legais e assegurando o direito à educação inclusiva em escolas regulares (BRASIL, 2012). Contudo, é fundamental compreender que a existência da lei, por si só, não garante sua efetividade prática, uma vez que o texto legal representa apenas o instrumento normativo

que estabelece direitos e deveres, mas não assegura automaticamente sua concretização.

A efetividade dos direitos assegurados pela Lei nº 12.764/2012 depende diretamente da implementação de políticas públicas estruturadas, contínuas e articuladas entre as esferas federal, estadual e municipal. Segundo SOUZA (2006), políticas públicas consistem em ações concretas do Estado voltadas para a resolução de problemas sociais, exigindo planejamento, execução, monitoramento e, especialmente, financiamento adequado. Sem a destinação de recursos orçamentários suficientes, as políticas inclusivas permanecem restritas ao plano teórico, distantes da realidade vivenciada nas escolas públicas.

Nesse sentido, dados do Tribunal de Contas da União (TCU, 2022) apontam que muitas políticas educacionais inclusivas no Brasil enfrentam limitações operacionais decorrentes da escassez de investimentos, da ausência de profissionais especializados e da insuficiência de infraestrutura adequada. Esses fatores impactam diretamente a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a presença de Profissionais de Apoio Especializado (PAE) e a disponibilidade de recursos pedagógicos adaptados, elementos indispensáveis para a inclusão efetiva de estudantes com TEA.

Silva e (SILVA; MENDES, 2021) reforçam que há um descompasso entre o que a legislação garante e o que é efetivamente oferecido nas redes públicas de ensino, especialmente nas regiões mais vulneráveis do país. Para as autoras, a fragilidade na efetivação da Lei nº 12.764/2012 está associada à ausência de políticas públicas bem estruturadas e à limitada capacidade financeira dos estados e municípios, evidenciando que a responsabilidade pela inclusão não se esgota na promulgação da lei, mas exige ação permanente do poder público.

Assim, a Lei nº 12.764/2012 deve ser compreendida como o fundamento jurídico que assegura o direito à inclusão, mas sua efetividade depende da implementação de políticas públicas intersetoriais, do financiamento adequado e do comprometimento das três esferas governamentais. Sem esses elementos, a inclusão corre o risco de permanecer como um direito formal, mas não plenamente assegurado na prática educacional.

Décadas mais tarde, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) consolidou os ideais da educação inclusiva como um compromisso mundial. O

documento defende que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas diferenças, e adaptar seus métodos, currículos e estruturas para atender à diversidade. A partir dessa declaração, o conceito de inclusão passou a ser entendido não apenas como o acesso à escola, mas como a participação plena e o aprendizado significativo de todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência ou transtornos do desenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

No Brasil, esse movimento global se materializou em importantes avanços legais. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, reconhece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, e o artigo 208 assegura o Atendimento Educacional especializado (AEE) às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Esses dispositivos constitucionais consolidam o princípio da equidade e a obrigação do Estado em garantir meios para que todos aprendam em condições justas e adequadas às suas necessidades.

Quadro 1 – Comparativo — principais leis e políticas públicas antes e depois da promulgação da Lei nº 12.764/2012.

Área / Tema	Antes de 27/12/2012 (situação e principais normas)	Depois de 27/12/2012 (novos marcos e políticas)	Principais mudanças / impacto
Reconhecimento legal do TEA	TEA tratado de forma fragmentada: proteção geral às pessoas com deficiência vinha da Constituição (1988) e normas setoriais (ECA, políticas de saúde e educação), mas o *autismo* não tinha uma política federal específica.	Lei nº 12.764/2012 institui Política Nacional para o TEA e declara que a pessoa com TEA é pessoa com deficiência para todos os efeitos legais.	Mudança central: reconhecimento jurídico-expresso do TEA como condição que dá acesso a direitos e benefícios destinados a pessoas com deficiência. Isso abriu caminho para aplicação de direitos já previstos em outras leis.
Educação (inclusão escolar)	Existiam direitos gerais à educação inclusiva (ECA, LDB), vagas e políticas locais de inclusão, mas sem norma federal específica sobre adaptações e diretrizes para TEA.	Após 2012, TEA passou a ser explicitamente alcançado pelas políticas de inclusão educacional; a Lei 12.764 reforçou necessidade de diagnóstico precoce e atendimento adequado, e integraria-se posteriormente à Lei	Ampliação do enquadramento legal para acesso a adaptações, atendimento especializado e prioridade em políticas educacionais; maior base legal para políticas locais e

Área / Tema	Antes de 27/12/2012 (situação e principais normas)	Depois de 27/12/2012 (novos marcos e políticas)	Principais mudanças / impacto
		Brasileira de Inclusão (LBI – 2015).	matrículas preferenciais.
Saúde (SUS, diagnóstico e tratamento)	Políticas de saúde mental e infantis existiam (SUS/CNAS), com oferta variada por estado/município; pouca padronização nacional específica para diagnóstico/seguimento do TEA.	Lei 12.764/2012 incluiu diretrizes para diagnóstico precoce, tratamento e atenção intersetorial; posterior normatização e protocolos técnicos foram amadurecendo via MS/SUS e portarias técnicas. Estudos e análises apontam avanços na atenção, mas implementação ainda desigual.	Criação de referência legal para políticas de diagnóstico e tratamento no SUS; permitiu argumentar por protocolos e financiamento, mas execução dependeu de regulamentações e investimentos locais.
Direitos sociais e benefícios (assistência, benefícios fiscais, prioridade administrativa)	Pessoas com deficiência possuíam direitos em programas sociais e benefícios (BPC, por exemplo), mas aplicação direta ao TEA era menos clara.	Com a equiparação a pessoa com deficiência, pessoas com TEA passaram a ter acesso mais claramente aos mesmos benefícios e direitos (prioridade, políticas de trabalho, benefícios assistenciais quando aplicáveis).	Maior clareza jurídica para inclusão do TEA em benefícios sociais; demanda por avaliações e critérios técnicos para acesso a programas.
Legislação complementar e proteção antidiscriminação	Proteções gerais contra discriminação já existiam em instrumentos constitucionais e normas sobre direitos humanos; Leis setoriais tratavam deficiência em termos gerais.	Lei Brasileira de Inclusão (13.146/2015) consolidou e ampliou direitos das pessoas com deficiência — agora incluindo explicitamente pessoas com TEA via interpretação conjunta com a Lei 12.764/2012.	Consolidação normativa: 2012 + 2015 criaram uma "malha" legal mais robusta para afirmação de direitos e ações de inclusão e acessibilidade.
Mercado de trabalho e inclusão ocupacional	Programas de inclusão no trabalho e cotas existiam para pessoas com deficiência (Lei de Cotas - art. 93 da Lei 8.213/91), mas aplicação prática ao TEA era incipiente.	A equiparação favoreceu o argumento para que pessoas com TEA fossem incluídas nas políticas de emprego e cotas quando preenchidos requisitos; maior ênfase em formação e inserção.	Possibilidade ampliada de acesso às cotas e a políticas de emprego; contudo, implementação prática e reconhecimento por empregadores variam.
Governança e controle social	Políticas setoriais e conselhos de saúde/educação atuavam; ausência de instância federal específica para o tema do TEA.	Lei 12.764 trouxe diretrizes de intersetorialidade e participação da comunidade na formulação/avaliação das políticas para TEA.	Fortaleceu a exigência de ações intersetoriais (saúde, educação, assistência social) e participação da sociedade civil no monitoramento.

Área / Tema	Antes de 27/12/2012 (situação e principais normas)	Depois de 27/12/2012 (novos marcos e políticas)	Principais mudanças / impacto
Implementação prática e desafios	Políticas e serviços fragmentados entre estados e municípios; cobertura e profissionais variavam muito.	Apesar do marco legal, estudos apontam desafios na implementação (recursos, formação de profissionais, regionalização dos serviços). A literatura acadêmica analisa avanços e lacunas.	Resultado: base legal fortalecida, mas necessidade de normativas, financiamento e capacitação.

Fonte: Elaborado pelos autores com auxílio de I.A.

Neste contexto, o Censo Escolar de 2023 mostrou que mais de 550 mil alunos com TEA estão matriculados na educação básica brasileira (INEP, 2023), um número que cresceu bastante nos últimos anos. No entanto, esse número, embora positivo, não garante que a inclusão esteja realmente acontecendo, já que estar matriculado não significa estar realmente incluído. Muitas vezes, as escolas ainda precisam de mais preparo dos professores, recursos adequados e formas de ensino que garantam que esses alunos participem ativamente e aprendam de verdade.

Por isso, a discussão sobre a inclusão escolar não pode se limitar às regras, mas deve levar em conta a pedagogia e a psicologia da educação. PIAGET (1975) mostrou que as crianças aprendem ao interagir com o mundo e com os colegas, e que a troca social é fundamental para aprender. MONTESSORI (1965) também defendeu a importância de respeitar o ritmo de cada criança, valorizando sua independência e oferecendo ambientes com muitos estímulos para o aprendizado ativo. Essas ideias mostram que a inclusão deve oferecer oportunidades reais de interação e desenvolvimento, respeitando a individualidade de cada aluno com TEA.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) ampliou esse entendimento ao estabelecer que o ensino deve adaptar-se às características dos educandos, promovendo o atendimento especializado aos que dele necessitam. Essa legislação reforça o princípio de que a educação inclusiva é parte integrante da política educacional, e não um sistema paralelo.

Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) representou um avanço significativo ao propor a

transformação das escolas comuns em espaços inclusivos, capazes de acolher e educar todos os alunos, valorizando as diferenças como elemento enriquecedor da convivência escolar. Essa política orienta os sistemas de ensino a reorganizarem suas práticas pedagógicas, currículos e processos avaliativos para garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes com deficiência.

Dentro desse arcabouço jurídico, a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, constitui um marco fundamental, pois reconhece legalmente a pessoa com TEA como pessoa com deficiência, garantindo-lhe todos os direitos previstos na legislação brasileira, especialmente no que diz respeito ao acesso à educação em escolas regulares. A lei prevê também o acompanhamento por profissionais de apoio e o uso de materiais pedagógicos adaptados, assegurando o desenvolvimento integral do estudante com TEA.

Apesar dos avanços, ainda persistem desafios na efetivação das práticas pedagógicas inclusivas. Muitas instituições de ensino carecem de formação docente adequada, infraestrutura acessível e recursos pedagógicos que atendam às necessidades dos alunos com TEA. Além disso, observa-se que, embora as legislações estabeleçam diretrizes claras, a distância entre o texto legal e a realidade escolar ainda é um obstáculo relevante para a verdadeira inclusão.

Dessa forma, compreender as bases legais e os acordos globais sobre inclusão não se limita a conhecer os marcos normativos, mas implica reconhecer que a efetivação do direito à educação inclusiva exige práticas concretas, planejamento pedagógico intencional e compromisso institucional com a diversidade.

A Situação no Brasil e os Dados do Censo Escolar

Nos últimos anos, o Brasil tem apresentado avanços significativos na consolidação de políticas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência, em especial das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no sistema regular de ensino. Esse movimento reflete tanto o fortalecimento do marco legal quanto o esforço de implementação de políticas públicas e programas que visam à promoção da equidade educacional.

A inefetividade das políticas de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não pode ser atribuída exclusivamente à falta de formação dos professores e à carência de recursos materiais nas escolas, embora esses fatores sejam relevantes. Tal fragilidade está diretamente relacionada, sobretudo, à insuficiente alocação de verbas públicas por parte do Estado para assegurar a implementação plena dos direitos garantidos em lei. A ausência de financiamento adequado compromete a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a contratação de Profissionais de Apoio Especializado (PAE), a formação continuada dos docentes e a adaptação da infraestrutura escolar.

De acordo com Amaral (2019), a efetivação das políticas inclusivas depende, de maneira central, do investimento público contínuo, pois a simples existência de dispositivos legais não garante, por si só, a materialização dos direitos educacionais. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva prevê a ampliação de serviços especializados e a formação de professores, entretanto a execução dessas diretrizes encontra obstáculos na limitada capacidade de financiamento dos entes federativos (BRASIL, 2008).

Dados do Tribunal de Contas da União (TCU, 2022) revelam que diversas ações voltadas à educação especial apresentam baixos índices de execução orçamentária, o que resulta em fragilidade na implementação das políticas públicas inclusivas, especialmente nos municípios, que são os principais responsáveis pela oferta da Educação Básica. Essa realidade leva à sobrecarga das redes municipais de ensino, que muitas vezes não dispõem de recursos suficientes para atender, de forma adequada, os estudantes com TEA que demandam maior nível de suporte.

(SILVA; MENDES, 2021) destacam que a discrepância entre o que está previsto na legislação e o que é concretamente ofertado nas escolas se deve, em grande medida, à ausência de investimentos sistemáticos e à falta de articulação entre as esferas federal, estadual e municipal. Dessa forma, a falha na efetivação da Lei nº 12.764/2012 não decorre apenas de limitações pedagógicas, mas da insuficiência de políticas públicas financiadas de maneira contínua, o que compromete a garantia do direito à educação inclusiva na prática.

O organograma a seguir sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem como objetivo apresentar de forma clara e visual os principais aspectos que compõem essa condição do neurodesenvolvimento. Ele auxilia na compreensão das áreas afetadas, das características principais, dos níveis de suporte necessários e das políticas públicas que garantem os direitos das pessoas com TEA no Brasil. Por meio de uma estrutura organizada, é possível identificar as dimensões clínicas, educacionais e sociais que envolvem o autismo, além de destacar a importância do diagnóstico precoce e da inclusão escolar e social.

Figura 1 – Organograma sobre o transtorno do espectro autista

Fonte: Elaborado pelos autores com auxílio de I.A.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2023, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mais de 550 mil estudantes com TEA estão matriculados na educação básica. Esse número representa um crescimento expressivo em comparação aos censos anteriores em 2020, por exemplo, o registro era de cerca de 300 mil matrículas. O aumento indica que, aos poucos, a Lei nº 12.764/2012, aliada às políticas de educação inclusiva, tem contribuído para ampliar o acesso e a visibilidade desse público nas escolas brasileiras. Segundo a Lei 12.764/2012, diz que:

> Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:
> I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;
> II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;
> III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;
> IV - (VETADO);
> V - o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente)
> VI - a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;
> VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;
> VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País.
> Parágrafo único. Para cumprimento das diretrizes de que trata este artigo, o poder público poderá firmar contrato de direito público ou convênio com pessoas jurídicas de direito privado.

A Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), representa um marco fundamental na garantia de direitos e inclusão social dessas pessoas no Brasil. O artigo 2º da referida lei estabelece diretrizes que orientam as ações e políticas públicas voltadas a esse público, destacando a importância da intersetorialidade, da participação social, do atendimento integral à saúde, da inserção no mercado de trabalho, da formação profissional e da pesquisa científica.

A primeira diretriz enfatiza a intersetorialidade, ou seja, a necessidade de integração entre diferentes setores saúde, educação, assistência social e trabalho para garantir um atendimento completo e eficaz às pessoas com TEA. Essa abordagem busca evitar a fragmentação das políticas públicas, promovendo ações articuladas que considerem as múltiplas dimensões das necessidades desses indivíduos.

Em seguida, a lei valoriza a participação da comunidade na formulação e controle das políticas públicas. Isso significa que familiares associações e a própria sociedade civil devem ter voz ativa na criação, acompanhamento e

avaliação das ações voltadas às pessoas com TEA, fortalecendo o controle social e a transparência.

Outro ponto de destaque é a atenção integral à saúde, que prevê o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes. Essa diretriz reflete a importância de um olhar amplo sobre a saúde da pessoa com autismo, indo além do aspecto médico e envolvendo suporte psicológico, terapêutico e nutricional, essenciais para o desenvolvimento e bem-estar.

A lei também incentiva a inserção no mercado de trabalho, respeitando as particularidades de cada pessoa e as normas do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990). Essa diretriz busca promover autonomia e inclusão social, combatendo o estigma e a exclusão de pessoas com TEA do ambiente produtivo.

Quadro 2 – Estrutura Analítica do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e sua Relação com a Educação Inclusiva,

DIMENSÃO	ASPECTOS PRINCIPAIS	DESCRIÇÃO DETALHADA
Clínica e Diagnóstica	**Definição**	Condição do neurodesenvolvimento que afeta comunicação, interação social e comportamento. Engloba manifestações variadas, desde quadros leves até severos.
	Características	Dificuldade de comunicação verbal e não verbal; comportamentos repetitivos; interesses restritos; alterações sensoriais (hiper ou hipossensibilidade).
	Diagnóstico	Baseado no DSM-5 e CID-11; envolve equipe multiprofissional (neurologista, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional). O diagnóstico precoce é fundamental para melhores resultados.
Legal e Política	**Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana)**	Reconhece o TEA como deficiência para todos os efeitos legais. Garante direito à educação inclusiva, diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional, formação docente e punição para escolas que negarem matrícula.
	Outras Leis Nacionais	Constituição Federal (arts. 205 e 208), ECA (Lei nº 8.069/1990), LDB (Lei nº 9.394/1996) e LBI (Lei nº 13.146/2015). Todas asseguram direito à educação, acessibilidade e equidade.
	Acordos Internacionais	Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e Convenção da ONU (2006) reforçam o direito à inclusão e à educação de qualidade para todos.
Educacional e Pedagógica	**BNCC (2017)**	Defende o direito de todos à aprendizagem, com respeito à diversidade e à equidade. Promove competências socioemocionais e inclusão como princípio pedagógico.
	Currículo em	Valoriza o desenvolvimento integral, convivência e

	Movimento do DF	metodologias flexíveis. Serve de base para práticas pedagógicas inclusivas regionais.
	Teóricos da Inclusão	Vygotsky (1998**):** aprendizagem mediada pela interação social. Piaget (1975): conhecimento construído pela experiência. Montessori (1965): autonomia e respeito ao ritmo individual. Sassaki (2005): inclusão como processo contínuo e transformador.
	Práticas Inclusivas	Planejamento Educacional Individualizado (PEI), Atendimento Educacional Especializado (AEE), uso de recursos visuais e tecnológicos, mediação pedagógica, formação docente e parceria com famílias.
Social e Intersetorial	**Integração de Políticas Públicas**	Ações articuladas entre saúde, educação e assistência social, visando ao atendimento integral da pessoa com TEA.
	Participação Comunitária	Envolvimento de famílias, associações e ONGs (ex.: AMA, MOAB) na formulação e controle das políticas públicas.
	Inserção no Mercado de Trabalho	Incentivo à autonomia e à inclusão profissional conforme Lei de Cotas (Lei nº 8.213/1991).
Desafios e Perspectivas	**Desafios Atuais**	Falta de formação docente específica, escassez de recursos pedagógicos e profissionais de apoio, barreiras atitudinais, desigualdades regionais e implementação parcial das políticas.
	Perspectivas Futuras	Fortalecer a intersetorialidade, ampliar investimentos, criar sistemas de monitoramento, adaptar currículos e promover cultura inclusiva contínua nas escolas.

Fonte: Elaborado pelos autores com auxílio de I.A.

É importante destacar que inclusão não se resume à matrícula. O crescimento quantitativo não necessariamente reflete a qualidade do atendimento educacional oferecido. Em muitos casos, a presença física dos alunos com TEA nas escolas não é acompanhada de estratégias pedagógicas eficazes ou de condições adequadas de aprendizagem. Ainda há carência de formação continuada de professores, escassez de profissionais de apoio especializado e falta de recursos didáticos acessíveis que contemplem as especificidades do espectro autista.

Além disso, o descompasso entre o número de matrículas e a preparação das redes de ensino revela um desafio estrutural: enquanto as políticas de acesso avançam, a efetividade das práticas inclusivas ainda enfrenta limitações. Em várias escolas, o processo de inclusão é tratado como mera formalidade burocrática, o que leva à chamada “inclusão excludente” quando o aluno está

matriculado, mas não participa de forma ativa e significativa do processo de aprendizagem.

Outro ponto a ser observado é a desigualdade regional. As regiões Sul e Sudeste, por exemplo, concentram o maior número de matrículas e de escolas adaptadas, enquanto Norte e Nordeste ainda apresentam dificuldades na implementação de políticas inclusivas, devido à carência de infraestrutura, recursos humanos e investimentos. Esse cenário demonstra que, embora o país tenha avançado em termos legais, a realidade educacional é heterogênea e marcada por diferentes níveis de compromisso e execução das políticas públicas.

É nesse contexto que a análise da eficácia da Lei nº 12.764/2012 se torna essencial. A lei não se limita a reconhecer direitos, mas estabelece princípios que visam garantir a participação plena e o desenvolvimento integral dos alunos com TEA. Contudo, sua efetividade depende de fatores como investimentos na formação docente, apoio técnico-pedagógico, monitoramento das políticas públicas e articulação com outras normativas, como a LDB (Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Portanto, mais do que assegurar o acesso às escolas comuns, é fundamental garantir que o aluno com TEA seja sujeito ativo do processo educativo, com oportunidades reais de aprender, interagir e desenvolver suas potencialidades. A inclusão verdadeira vai além da matrícula: ela se concretiza no cotidiano das salas de aula, na adaptação curricular, no acolhimento e no respeito à diversidade como princípio formador da educação democrática. A Lei 12.764/2012, também diz, que:

> Art. 4º A pessoa com transtorno do espectro autista não será submetida a tratamento desumano ou degradante, não será privada de sua liberdade ou do convívio familiar nem sofrerá discriminação por motivo da deficiência.
> Parágrafo único. Nos casos de necessidade de internação médica em unidades especializadas, observar-se-á o que dispõe o art. 4º da Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001.
> Art. 5º A pessoa com transtorno do espectro autista não será impedida de participar de planos privados de assistência à saúde em razão de sua condição de pessoa com deficiência, conforme dispõe o art. 14 da Lei nº 9.656, de 3 de junho de 1998.
> Art. 6º (VETADO).
> Art. 7º O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro

> tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.
> § 1º Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo.
> § 2º (VETADO).
> Art. 8º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

A Lei nº 12.764/2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e representa um avanço significativo na garantia dos direitos das pessoas com autismo no Brasil. O trecho apresentado destaca princípios essenciais como dignidade, respeito, inclusão social e não discriminação, assegurando que essas pessoas tenham seus direitos fundamentais reconhecidos e protegidos.

Princípios Pedagógicos da Inclusão

Além do aspecto legal, a pedagogia oferece contribuições importantes para refletir sobre a inclusão escolar. PIAGET (1975) destacou que o aprendizado ocorre por meio da interação da criança com o ambiente, sendo essencial a troca de experiências com os colegas. Assim, incluir alunos com TEA em turmas regulares favorece a socialização, a criação de laços e o desenvolvimento cognitivo por meio da convivência.

Por outro lado, MONTESSORI (1965) defendia que a educação deve respeitar o ritmo e as capacidades de cada criança, oferecendo autonomia e participação ativa. Suas ideias reforçam que a inclusão precisa proporcionar ambientes ricos em estímulos, que considerem as individualidades do aluno com TEA, sem restringi-lo a atividades simplificadas ou excludentes.

Além disso, VYGOTSKY (1998) apresentou o conceito de zona de desenvolvimento proximal, destacando a importância do auxílio pedagógico e das interações sociais no processo de aprendizagem. Isso significa que, com o apoio de educadores ou colegas, os alunos podem alcançar níveis de desenvolvimento mais avançados do que atingiriam sozinhos. No caso de crianças com TEA, esse suporte torna-se ainda mais essencial, possibilitando avanços cognitivos, emocionais e sociais.

A inclusão, conforme recorda SASSAKI (2005), não se resume à inscrição, mas deve ser entendida como um processo contínuo, que implica mudanças na estrutura, na cultura e na forma de ensinar na escola. Para ele, a inclusão real

acontece quando todos os alunos participam das atividades escolares em igualdade de condições, recebendo o suporte necessário para seu crescimento. Isso envolve repensar métodos de ensino, revisar programas, promover aprimoramento constante dos professores e garantir acesso em todos os sentidos.

Nesse contexto, a pesquisa acadêmica ganha um papel essencial. Segundo Cavalcante e Oliveira (2020), a revisão de estudos é fundamental para identificar avanços e falhas na implementação da política de inclusão. Já Santana, Narciso e Fernandes (2025) defendem que a escolha de métodos adequados é crucial para avaliar o sucesso das ações, permitindo que o pesquisador adote critérios rigorosos e baseados em dados concretos.

NÓVOA (1999) complementa essa discussão ao afirmar que a pesquisa em educação deve ser rigorosa e de qualidade, com o objetivo principal de contribuir para mudanças na sociedade. Ao aplicar esse princípio ao estudo da inclusão escolar de crianças com TEA, percebe-se que a análise crítica do sucesso da Lei nº 12.764/2012 vai além da simples conferência do cumprimento da lei: trata-se de entender se os direitos garantidos estão realmente se transformando em práticas de ensino inclusivas, que garantam aprendizado e participação na sociedade.

Perspectivas para o futuro da inclusão escolar de crianças com TEA estão diretamente ligadas ao compromisso do governo, da escola e da sociedade em transformar a lei em prática diária. O sucesso da Lei nº 12.764/2012, portanto, depende de ações em conjunto que envolvam não só o cumprimento burocrático da matrícula, mas a criação de ambientes escolares verdadeiramente inclusivos, justos e acolhedores.

Aumento no número de alunos com TEA no Brasil

Conforme o Censo Escolar de 2024, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Inep, a quantidade de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados na educação básica teve um notável crescimento nos últimos anos. De 2023 para 2024, houve um aumento de 44,4%, passando de 636.202 para 918.877 matrículas em escolas públicas e privadas em todo o país (Brasil, 2025).

Quadro 2 – Número de matrículas de alunos com TEA na Educação Básica (2023–2024).

Ano	Matrículas de estudantes com TEA	Percentual de crescimento de matriculas de alunos com TEA
2023	636.202	-
2024	918.877	+44,4 %

Fonte: MEC/Inep – Censo Escolar 2024 (BRASIL, 2025).

Esse aumento expressivo reflete, em parte, o impacto positivo das políticas públicas voltadas à inclusão escolar, em especial o fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Além do expressivo crescimento de matrículas de alunos com TEA, o Censo Escolar 2024 também apontou um aumento geral no número de estudantes da educação especial, que passou de 1,8 milhão em 2023 para 2,1 milhões em 2024, representando um crescimento de 17,2%. Quando comparado ao ano de 2020, esse aumento chega a 58,7%, demonstrando uma tendência contínua de ampliação do acesso à escola regular por parte dos estudantes público-alvo da educação especial.

Outro aspecto relevante é o avanço da inclusão em classes comuns. Entre os estudantes com deficiência e transtornos do desenvolvimento, na faixa etária de 4 a 17 anos, o percentual de alunos frequentando classes regulares aumentou de 93,2% em 2020 para 95,7% em 2024, segundo o MEC/INEP (2025). Esse dado evidencia uma mudança estrutural no sistema educacional brasileiro, que vem priorizando o convívio e a aprendizagem compartilhada entre todos os alunos, conforme orienta a Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012) e o Currículo em Movimento do Distrito Federal, que reforçam a importância da escola como espaço de convivência, diversidade e respeito às diferenças.

No entanto, o avanço quantitativo precisa ser acompanhado por avanços qualitativos. A simples presença do aluno com TEA na escola não garante sua efetiva inclusão. Muitos desafios persistem especialmente no que diz respeito à formação continuada dos professores, à disponibilização de profissionais de apoio e à adequação dos materiais pedagógicos às necessidades individuais. Em muitas redes de ensino, o processo de inclusão ainda carece de planejamento pedagógico consistente e de políticas de acompanhamento que assegurem a aprendizagem significativa desses estudantes.

A Lei nº 12.764/2012 (BRASIL 2012), foi essencial para o fortalecimento desse processo, ao reconhecer a pessoa com TEA como pessoa com deficiência e assegurar o direito de matrícula em escolas comuns, com oferta de recursos de acessibilidade e acompanhamento especializado. Entretanto, como apontam as análises recentes do INEP e de órgãos ligados à educação especial, ainda há uma lacuna entre o que está previsto na legislação e o que efetivamente ocorre nas escolas.

Portanto, os dados do Censo Escolar de 2024 confirmam que o Brasil tem avançado no cumprimento da Lei nº 12.764/2012 (BRASIL 2012) e na ampliação do acesso à educação inclusiva. Todavia, esses avanços devem ser interpretados como ponto de partida, e não como meta final. O grande desafio contemporâneo é garantir que a inclusão se traduza em aprendizagem real, convivência social positiva e desenvolvimento pleno das potencialidades dos alunos com TEA. Isso requer uma educação verdadeiramente inclusiva, que una legislação, práticas pedagógicas transformadoras e compromisso ético com a diversidade humana.

Atendimento às Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) segundo a Constituição Federal, o ECA e a LDB

A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) garantem, de forma complementar, os direitos das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), assegurando-lhes o acesso à educação, à saúde, à dignidade e à inclusão social. A Constituição Federal, em seu artigo 205, define a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. No artigo 208, inciso III, a Carta Magna estabelece que é dever do Estado oferecer atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, reforçando o compromisso com a inclusão e o respeito à diversidade. Além disso, o artigo 227 assegura que é dever da família, da sociedade e do Estado garantir à criança e ao adolescente o direito à vida, à saúde, à educação, ao lazer e à convivência familiar e comunitária, protegendo-os de qualquer forma de discriminação ou exclusão.

O Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº 8.069/1990 (BRASIL, 1990), aprofunda essa proteção ao afirmar, no artigo 53, que toda criança e adolescente tem direito à educação visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Já o artigo 54, inciso III, determina que o Estado deve assegurar atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Dessa forma, o ECA reforça o princípio da inclusão e a responsabilidade do poder público em oferecer os recursos necessários para garantir a aprendizagem das crianças com TEA, respeitando suas particularidades e assegurando condições adequadas para o seu desenvolvimento integral.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) também trata de forma específica da inclusão das pessoas com deficiência. O artigo 4º, inciso III, estabelece que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. O artigo 58 caracteriza a educação especial como uma modalidade destinada a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento — categoria que inclui o TEA e altas habilidades, devendo ser oferecida de forma transversal a todos os níveis de ensino. Já o artigo 59 determina que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos e organização específicos para atender às necessidades desses alunos, além de promover a formação adequada dos professores e oferecer serviços de apoio especializado.

Em conjunto, essas três legislações estabelecem as bases para uma educação inclusiva e de qualidade, garantindo que as crianças com TEA tenham acesso, permanência e sucesso na escola. Elas determinam que o Estado e as instituições de ensino devem eliminar barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais, promovendo práticas que respeitem as diferenças e valorizem as potencialidades de cada estudante. Assim, a Constituição Federal, o ECA e a LDB reafirmam o compromisso com a equidade e com o direito de todas as crianças a uma educação que favoreça o desenvolvimento pleno, a autonomia e a participação social.

Resultado e discussão

Com base na revisão bibliográfica e na análise dos dados apresentados pelo Censo Escolar de 2023 e 2024, pode-se afirmar que o objetivo do trabalho foi alcançado, pois foi possível avaliar a efetividade da Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012) no contexto da educação inclusiva. Os resultados indicam avanços significativos no acesso à educação por parte das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), evidenciados pelo crescimento expressivo de matrículas na educação básica. De 2023 para 2024, o número de estudantes com TEA aumentou em 44,4%, o que demonstra o impacto positivo da legislação na garantia do direito à escolarização (BRASIL, 2025).

A pesquisa realizada indica que, embora haja avanços no acesso escolar de estudantes com TEA, a efetivação das políticas inclusivas ainda é desigual. Estudos sugerem que a ausência de financiamento adequado, a carência de formação docente continuada e a limitada atuação dos serviços de apoio comprometem a qualidade da inclusão. Assim, a Lei nº 12.764/2012 assegura direitos; contudo, sua efetividade depende diretamente da implementação por meio de políticas públicas consistentes nas esferas federal, estadual e municipal.

Entretanto, os dados também revelam que a efetividade da lei ainda enfrenta limitações no que se refere à inclusão plena. Embora o acesso tenha sido ampliado, persistem desafios ligados à formação de professores, à adaptação curricular e à oferta de recursos pedagógicos adequados. Assim, a inclusão escolar tem ocorrido de forma desigual entre regiões e redes de ensino, refletindo disparidades estruturais e pedagógicas. Tais resultados demonstram que a efetividade legal ainda não se traduz, em todos os casos, em práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras, conforme preconizam a BNCC (BRASIL, 2017) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

De modo geral, pode-se concluir que a Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012) cumpriu um papel essencial na ampliação do direito à educação inclusiva, consolidando políticas públicas que favoreceram a matrícula e a visibilidade das crianças com TEA no sistema educacional. No entanto, sua plena efetividade depende da continuidade de ações governamentais e institucionais voltadas à

formação docente, à infraestrutura escolar e à construção de uma cultura inclusiva nas escolas.

Os resultados obtidos permitem uma reflexão crítica sobre o processo de implementação da Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012). Embora a legislação represente um marco de conquista para as pessoas com TEA, sua aplicação prática ainda esbarra em limitações concretas no ambiente escolar. Conforme argumenta SASSAKI (2005), a inclusão não se restringe à presença física do aluno na escola, mas envolve a participação efetiva em todas as atividades, o que demanda transformações pedagógicas, estruturais e atitudinais.

Ao relacionar a teoria de VYGOTSKY (1998) com os resultados encontrados, percebe-se que o desenvolvimento das crianças com TEA está diretamente vinculado à mediação social e à interação com os pares. Assim, a inclusão escolar deve proporcionar contextos de aprendizagem colaborativos e ricos em estímulos, nos quais o professor atue como mediador do conhecimento. Nesse sentido, PIAGET (1975) e MONTESSORI (1965) reforçam que o ensino precisa respeitar o ritmo individual do aluno, valorizando a autonomia e o aprendizado ativo.

A análise dos dados do Censo Escolar indica avanços quantitativos, mas também reforça a necessidade de se investir na qualidade do processo inclusivo. A simples matrícula não garante a aprendizagem significativa; é fundamental que as práticas pedagógicas estejam alinhadas aos princípios da BNCC (BRASIL, 2017), que propõe a valorização da diversidade e o desenvolvimento integral do estudante. Isso implica repensar a formação inicial e continuada dos professores, de modo que possam compreender as especificidades do TEA e aplicar estratégias pedagógicas adaptadas e eficazes.

De forma propositiva, torna-se necessário fortalecer políticas públicas de acompanhamento e avaliação da implementação da Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012), garantindo que cada escola disponha de recursos humanos e materiais adequados. A ampliação das salas de recursos multifuncionais e o incentivo a projetos interdisciplinares são caminhos possíveis para tornar a inclusão uma realidade cotidiana e efetiva. Assim, a legislação poderá cumprir integralmente seu propósito: transformar o direito à educação inclusiva em uma experiência concreta de aprendizado e cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou analisar a efetividade da Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012) no atendimento educacional inclusivo de crianças com Transtorno do Espectro Autista, à luz das diretrizes da BNCC e de referenciais teóricos clássicos e contemporâneos. O percurso metodológico, pautado na revisão bibliográfica e na análise de dados oficiais, permitiu compreender que, embora o Brasil tenha avançado significativamente no acesso à escola, ainda há um longo caminho a ser percorrido para garantir uma inclusão plena e de qualidade.

Ao longo do estudo, verificou-se que o crescimento expressivo no número de matrículas de alunos com TEA representa um importante progresso social e político. No entanto, a efetividade da inclusão exige mais do que políticas legais: requer práticas pedagógicas coerentes, formação docente contínua, investimento em infraestrutura e o compromisso ético da comunidade escolar. A lei, portanto, constitui um marco de direitos, mas sua consolidação depende da articulação entre legislação, gestão escolar e ação pedagógica.

As reflexões apresentadas apontam que a inclusão escolar deve ser compreendida como um processo dinâmico e contínuo, sustentado pelo diálogo entre teoria e prática. Inspirando-se em PIAGET, MONTESSORI E VYGOTSKY, percebe-se que o aprendizado é resultado da interação e da mediação, e que a escola inclusiva é aquela capaz de acolher as diferenças como fonte de crescimento coletivo. Assim, a efetividade da Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012), será plenamente alcançada quando o direito à educação inclusiva se traduzir em experiências reais de aprendizagem, participação e respeito às singularidades de cada criança.

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho evidencia que o Brasil, e especialmente o Distrito Federal, tem avançado significativamente no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no sistema educacional regular. Os dados do Censo Escolar demonstram um crescimento expressivo no número de matrículas, o que indica que políticas públicas, legislações específicas e diretrizes nacionais, como a Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012), a LDB (Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), têm contribuído para ampliar o acesso

à educação e fortalecer o reconhecimento do direito dessas crianças de frequentarem escolas comuns.

Entretanto, este estudo reforça que acesso não significa inclusão plena. A matrícula dos alunos com TEA é apenas o primeiro passo. Para que a educação inclusiva seja efetiva, é necessário que haja condições concretas para que esses estudantes participem de maneira significativa do processo de ensino-aprendizagem. Entre essas condições, destacam-se a formação continuada dos professores, a disponibilização de materiais pedagógicos adaptados, a presença de profissionais de apoio especializados, a adequação do currículo e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas individualizadas que respeitem as particularidades de cada aluno. Sem esses elementos, a inclusão corre o risco de se tornar meramente formal, caracterizando o que se denomina “inclusão excludente”.

Além disso, a pesquisa demonstrou que, embora o arcabouço legal brasileiro seja sólido e contemple direitos amplos, ainda existem lacunas significativas na implementação prática das políticas públicas, especialmente no que diz respeito às disparidades regionais e à insuficiência de infraestrutura adequada em muitas escolas. A análise da BNCC evidencia que, embora contemple a diversidade, a abordagem relativa às necessidades específicas de crianças com TEA ainda é limitada, exigindo reflexões pedagógicas mais detalhadas e a criação de orientações complementares. Nesse sentido, documentos como o Currículo em Movimento do Distrito Federal revelam-se ferramentas importantes para auxiliar na reflexão pedagógica e na construção de práticas educacionais mais inclusivas e contextualizadas.

Outro ponto central que emergiu da análise refere-se à importância do acompanhamento contínuo das políticas de inclusão. O aumento das matrículas de alunos com TEA é expressivo e demonstra que os mecanismos legais funcionam em termos de acesso, mas a qualidade do atendimento educacional ainda exige monitoramento constante, avaliação de resultados e ajustes nas práticas escolares. Isso inclui tanto a formação de professores quanto o planejamento de estratégias de ensino que promovam a participação ativa, o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes.

Em termos de contribuição social, a pesquisa evidencia que a educação inclusiva vai além de um direito legal: ela representa uma oportunidade de transformar a sociedade, promovendo valores de respeito, diversidade e equidade desde a infância. Alunos com TEA, quando incluídos de forma efetiva, não apenas desenvolvem suas competências individuais, mas também promovem benefícios para a turma e para a comunidade escolar, estimulando atitudes de empatia, colaboração e valorização das diferenças.

Portanto, conclui-se que a Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012), e os marcos legais relacionados têm proporcionado avanços importantes na inclusão escolar de crianças com TEA, mas seu impacto pleno depende da articulação entre legislação, políticas públicas e práticas pedagógicas efetivas. É necessário continuar investindo na formação docente, na infraestrutura escolar, na adequação de materiais e metodologias, e na sensibilização de toda a comunidade escolar para que a inclusão deixe de ser apenas quantitativa e se consolide como uma prática transformadora, ética e efetivamente democrática.

Nesta perspectiva, a pesquisa reforça que o desafio da inclusão é contínuo e dinâmico. Garantir o direito à educação de crianças com TEA implica observar, analisar e adaptar constantemente as políticas e práticas educacionais, considerando a diversidade humana como princípio norteador da educação. Assim, o trabalho evidencia que a inclusão escolar efetiva é uma responsabilidade compartilhada entre legisladores, gestores, professores, famílias e sociedade, sendo fundamental que todos atuem de forma coordenada para que a educação seja, de fato, universal, equitativa e de qualidade para todos.

Conclui-se que a Lei nº 12.764/2012 representa um marco legal na garantia dos direitos das pessoas com TEA. Entretanto, as evidências teóricas indicam que sua efetividade está condicionada à alocação de recursos financeiros, à formação continuada dos profissionais da educação e à consolidação de políticas públicas inclusivas. A inclusão não deve ser avaliada apenas como matrícula, mas como participação efetiva e aprendizagem significativa.

Recomenda-se que futuras pesquisas aprofundem a análise sobre a efetivação da Lei nº 12.764/2012 em diferentes realidades escolares (escola pública, privada e Organizações do Terceiro Setor (ONGs, OSCIPs) institutos e fundações), considerando as desigualdades regionais, as condições de

infraestrutura, a formação dos profissionais e a disponibilidade de recursos pedagógicos e de apoio. Destaca-se, ainda, a importância do levantamento de dados oficiais sobre a evasão escolar e os índices de escolaridade, a fim de compreender de forma mais precisa os impactos das políticas inclusivas na trajetória educacional de estudantes com TEA. Estudos comparativos entre redes de ensino podem contribuir para identificar fatores que favorecem ou dificultam a implementação das políticas inclusivas, ampliando a compreensão sobre os desafios e os avanços no atendimento desse público.

REFERÊNCIAS

AMARAL, S. M. de. **Políticas públicas de educação inclusiva no Brasil: financiamento e desafios contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2019.

APA – ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM-5-TR. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2022.

APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** – DSM-5-TR. 5. ed., texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2022.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2023a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2023**: Resumo Técnico. Brasília, DF: INEP, 2023b.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jul. 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão 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/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, **Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do SUS.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2015.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. **Crescem matrículas de alunos com transtorno do espectro autista.** Brasília, DF, 23 abr. 2025. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2025/04/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista. Acesso em: 6 set. 2025.

MONTESSORI, M.. **A criança.** São Paulo: Círculo do Livro, 1965.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1999.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris: ONU, 1948. Disponível em: https://www.un.org/pt/about-us/universal-declaration-of-human-rights. Acesso em: 6 set. 2025.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: LTC, 1975.

SANTANA, A.; NARCISO, M.; FERNANDES, L. **Metodologias de pesquisa em educação**: fundamentos e aplicações. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2025.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SILVA, M. A. da; MENDES, E. G.. Políticas públicas para pessoas com Transtorno do Espectro Autista no Brasil: avanços e desafios após a Lei nº 12.764/2012. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 27, n. 3, p. 465–480, 2021. DOI: 10.1590/1980-54702021v27e0139.

SOUZA, C. **Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa.** Caderno CRH, v. 19, n. 45, p. 11–25, 2006.

TCU – TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Relatório de auditoria operacional sobre a política de educação especial no Brasil.** Brasília, DF: TCU, 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca: UNESCO, 1994.

UNESCO. Global Education Monitoring Report 2020: **Inclusion and Education – All Means All.** Paris: UNESCO, 2020.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA (UCB). **Plataforma EMY Inteligência Artificial Educacional.** Brasília, DF: UCB, 2025. Disponível em: https://ucb.catolica.edu.br. Acesso em: 19 out. 2025.

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

Capítulo 10

A construção da identidade escolar do aluno da educação de jovens e adultos (EJA): a influência da trajetória escolar da infância

CAPÍTULO 10
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ESCOLAR DO ALUNO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): A INFLUÊNCIA DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DA INFÂNCIA

Flávia de Andrade Ribeiro [21]
Chris Alves da Silva [22]

INTRODUÇÃO

O presente estudo objetiva compreender como as vivências da infância de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), contribuíram para o processo de sua construção da identidade escolar. A metodologia utilizada foi baseada em uma pesquisa bibliográfica, que visa analisar artigos, dados primários, fontes secundárias, fontes documentais e teses. A relevância deste a se dá pela necessidade de promover uma educação que, reconheça as trajetórias de vida dos alunos da EJA como parte crucial no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, que contribui para a superação de barreiras e para a construção de um ambiente educacional acolhedor e eficiente.

A infância é a fase inicial da vida de uma pessoa, que abrange desde o nascimento até o início da adolescência, é um período decisivo para a formação do sujeito. É neste estágio que as vivências e interações cotidianas com o mundo exercem um impacto fundamental, que reflete na vida adulta e determinam o desenvolvimento e o caráter da pessoa. No Brasil, o direito das crianças e dos adolescentes é garantido pela Constituição Federal e pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que

[21] Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Ex-integrante do Projeto de Iniciação Científica "Cartografia do Protagonismo Estudantil nas Licenciaturas: A pesquisa como Princípio Educativo de Aprendizagem". E-mail: E-mail: flavia.ribeiro@a.ucb.br

[22] Graduada em Normal Superior pela Universidade Católica de Brasília-UCB, Especialista em Educação Infantil e em Educação a Distância pela mesma instituição, Mestre em Educação pela Universidade de Brasília-UnB, Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília-UCB. Professora na Universidade Católica de Brasília, atuando na graduação (Cursos de TI, Licenciaturas e Formação Geral), na Coordenação do Programa Protagonismo Discente (PPD) e integra a equipe do Núcleo de Inovação e Tecnologia Educacional (NITE). E-mail: ead.chris@gmail.com

dispõe sobre a proteção integral das crianças e do adolescente no país, consequentemente, o direito à educação (Brasil, 1990).

A mesma lei assegura a efetivação dos direitos referentes à vida, à educação, à saúde, ao esporte, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990). Entretanto, embora a legislação garanta o acesso e a permanência na escola, uma parcela do público infantil e juvenil não teve esse direito garantido. Fatores como a vulnerabilidade social, a necessidade de trabalhar desde cedo, a falta de acesso às escolas próximas na região e as experiências de fracasso escolar contribuíram para a evasão escolar desse público ainda na infância e adolescência. Como consequência, essas pessoas atingiram a idade adulta sem concluir a educação básica.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), surge como uma alternativa para a retomada do processo educacional para atender as demandas de alfabetização e letramento deste público. Oliveira (2020, p. 08), explica que o público da EJA, devido às questões de sobrevivência, teve uma entrada precoce no mundo do trabalho. Deste modo, a EJA se configura com uma modalidade da educação básica destinada a permitir que jovens e adultos que não concluíram a escolarização na idade apropriada possam retomar e concluir os seus estudos, com o objetivo de viabilizar o acesso a melhores condições de vida e qualificação profissional.

O educando da EJA compartilha saberes construídos pela sua prática e experiências de vida, de trabalhos e relações sociais, que são manifestações de seu cotidiano e da forma que se relacionam com o mundo (Fernandes; Bandeira; Alvarenga, 2021). Para que ocorra uma aprendizagem significativa, torna-se necessário que os processos pedagógicos valorizem os saberes e as experiências dos educandos no âmbito escolar, de modo que tais conhecimentos contribuam para o crescimento intelectual no seu processo de ensino e aprendizagem. Com isso, o papel do educador é de suma importância para esse processo. Como afirma Martins (2013), o professor deve ter um olhar para além da sala de aula, para descobrir outras fontes de experiência e conhecimentos. O cotidiano e o contexto de vida que os educandos estão inseridos, podem se tornar instrumentos conhecimentos. Com isso, é possível aumentar as possibilidades de

melhorar a autoestima do aluno, sua capacidade de trabalhar em grupo e promover o diálogo (Martins, 2013). Desse modo, é possível criar um ambiente educacional enriquecido de experiências e adequado para a construção do desenvolvimento dos estudantes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, inclui a EJA como uma modalidade da educação básica. Conforme a lei, a EJA é destinada a todos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria, constituindo-se em um instrumento para educação e aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1996). Nesse sentido, a LDB consolida o dever do Estado de garantir a todos os cidadãos o acesso à educação, visando a superação das desigualdades sociais e o combate à discriminação, independentemente de seu gênero, etnia, orientação sexual e classe social.

Diante do exposto, a escola atua como agente principal na (re)construção das identidades dos educandos, uma vez que deve representar um espaço onde suas vivências e saberes são legitimados e valorizados. Como afirma Costa *et al*. (2023), a escola possui um papel fundamental na promoção da criação de um espaço que fortaleça a solidariedade, o respeito e a ética em seu ambiente. Assim, sendo um lugar onde os educandos aprendem o conhecimento formal, a escola também é responsável por promover um ambiente dialógico, de afetividade e que contribui para a valorização da autoestima dos estudantes e para a formação de sua identidade escolar.

É importante considerar que o interesse para o desenvolvimento deste estudo surgiu de um projeto de extensão do Curso de Pedagogia, realizado pela autora, implementado em uma instituição que oferece a modalidade EJA. A turma em questão era composta por 20 alunos, majoritariamente mulheres. As observações e vivências obtidas durante a execução do projeto provocaram questionamentos acerca da influência das experiências e da interrupção educacional na infância, de que modo como esse processo influenciou na decisão de retomar os estudos e na construção identitária escolar desses sujeitos.

Neste ínterim, foi definido como objetivo geral: investigar, por meio de pesquisas bibliográficas, a influência das memórias e das experiências escolares

na infância dos alunos na construção da sua identidade escolar dos estudantes da EJA.

> A EJA é, com isso, o direito assegurado à classe trabalhadora que durante o dia confia os seus filhos e ou familiares à escola pública e à noite busca esta mesma escola para exercer o seu direito à educação. (Distrito Federal, 2014, pag. 9).

A EJA representa um instrumento de justiça social, que busca ofertar o acesso à educação formal àqueles que, por algum motivo, foram excluídos e impedidos de frequentarem à escola na idade própria. Ela busca criar oportunidades para aqueles que não tiveram acesso à escola na idade adequada, além de ensinar os conteúdos, tem como missão despertar esperança, incentivar e possibilitar alcançar novos horizontes (Costa *et al*, 2023). Portanto, essa modalidade busca reafirmar o princípio de igualdade de direitos e o compromisso da escola com a inclusão, respeito às trajetórias de vida, da diversidade e dos saberes de vida de cada educando.

Deste modo, partiu-se do seguinte questionamento: como as memórias e experiências escolares vivenciadas pelos alunos da EJA na infância, influenciam na construção da sua identidade escolar? Tal reflexão proporcionou a construção do trabalho pautado em uma revisão bibliográfica, acerca de uma revisão crítica da literatura que explora a memória e a aprendizagem, analisando de que modo as experiências escolares vividas na infância moldam a trajetória acadêmica e a identidade escolar dos jovens e adultos que compõem o público da EJA.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste estudo, utiliza a abordagem qualitativa, de caráter exploratório e fundamenta-se na análise bibliográfica como método principal. Como aborda Severino (2017, p. 131):

> A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Deste modo, o estudo será realizado a partir da análise de livros, abordando autores como Freire (2008, 2011) e Bosi (1997); artigos científicos e teses que discutem a identidade, a memória e as características da educação de jovens e adultos. As reflexões presentes no artigo foram compreendidas e teoriza as a partir dos estudos de Araújo e Gastal (2018), Costa *et al* (2023), Cruz *et al* (2025), Fernandes, Bandeira e Alvarenga (2021), Furtado (2011), Martins (2013), Oliveira e Nascimento (2015) e Oliveira (2020). Ademais, a pesquisa também se debruça sobre a legislação educacional, com a Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação no Brasil, e assegura a oferta da modalidade de ensino da EJA, influenciando no acesso e permanência desses estudantes à educação formal, e com a Lei nº 8.069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Assim como explora os dados primários como Currículo em Movimento da Educação Básica: educação de jovens e adultos (2014), e dados estatísticos secundários, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024). Também foram utilizados documentos internacionais como o Marco de Ação de Marrakech, publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no âmbito da Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VII, 2022), que apresenta diretrizes globais para a educação de adultos. Foram utilizadas as plataformas de pesquisa: Google Acadêmico, Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, *SciELO*, Portal de Legislação do Governo Federal e Repositório Digital da UNESCO.

É importante salientar que a escolha de Freire (2008, 2011) e Bosi (1997) como referenciais teóricos deste artigo decorre da pertinência e da complementaridade de suas contribuições para a compreensão dos sujeitos adultos que retornam à escola após trajetórias escolares interrompidas, bem como da forma como esses sujeitos de relacionam com as memórias de sua infância. A articulação entre Freire (2008,2011) e Bosi (1997) possibilitam um diálogo teórico que reconhece os sujeitos da EJA como portadores de saberes, experiências e memórias que influenciam o retorno à escola, sua participação no processo educativo e permitem compreender a importância desses aspectos para a construção identitária dos educandos dessa modalidade.

O presente estudo foi dividido em 3 seções. A primeira, busca caracterizar o perfil dos educandos da EJA, analisando suas motivações e desafios. A segunda seção, aborda a influência das experiências escolares da infância na construção da identidade escolar dos estudantes. Por fim, a terceira seção, discute a integração das experiências cotidianas e dos saberes dos educandos no processo de aprendizagem e engajamento.

DESENVOLVIMENTO

Perfil dos Educandos: Desafios e Motivações

> Estudar detalhadamente a EJA é pesquisar sobre a educação básica, uma vez que ouvindo os estudantes que tiveram que evadir do ensino regular na infância e juventude, podemos aprender sobre os motivos que os tiraram da escola, consequentemente, aprender sobre a escola. (Araújo e Gastal, 2018, p. 09).

Historicamente, a EJA se consolidou como um espaço que acolhe estudantes jovens, adultos e idosos no espaço escolar. São sujeitos que apresentam trajetórias de vida diversas e, muitas vezes, marcadas por interrupções, exclusões e experiências negativas durante a infância e adolescência.

Em vista disso, a Sétima Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VII), realizada no ano de 2022, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como resultado, o Marco de Ação *Marrakech* e suas diretrizes, reforça a centralidade da EJA como direito humano, enfatizando que a aprendizagem ao longo da vida deve reconhecer a história de seus sujeitos e seus saberes prévios como objetos do processo educativo. Com isso, a UNESCO (2023), destaca que a educação de adultos, deve ser compreendida como um direito fundamental, constituindo como um compromisso essencial para reconhecê-la como um esforço público e comum.

Em consonância com essa compreensão ampliada sobre o papel da educação de adultos, observa-se que, no Brasil, a EJA surgiu como uma resposta para o combate da miséria social e do analfabetismo, fatores que impediram grande parte da população de ter acesso à escolaridade na idade apropriada. A educação de jovens e adultos se mostra crucial por sua capacidade de alinhar os princípios de justiça social e igualdade de oportunidades (Soares, 2023), uma vez

que, atende a um público que foi historicamente excluído e/ou impedido de ter acesso à educação básica e que, ainda hoje, enfrentam diversos desafios para darem continuidade aos estudos.

A LDB de nº 9.394/96, informa que a idade mínima de matrícula para a entrada nas séries iniciais da EJA é de 15 anos, e de 18 anos para os anos finais (Brasil, 1996). Considerando a idade mínima de CONSIDERAÇÕES FINAIS nessas etapas sendo de 14 e 17 anos, os alunos que não conseguem concluir na idade esperada já são considerados defasados em relação à idade ideal para as séries que cursaram. Embora haja um número crescente da juventude na EJA, é relevante considerar que o público que compõe essa modalidade é heterogêneo, composto por jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora, com alunos em situação de fracasso escolar ou com baixo nível de escolaridade.

O público da EJA, geralmente provém de origem humilde, com um contexto socioeconômico e cultural desvantajoso. Os sujeitos que cursam a EJA, na maioria das vezes, são filhos de pais pobres e com baixa escolaridade, muitos vivem nas zonas periféricas e voltam à escola pela exigência do mercado de trabalho (Costa *et al*., 2023). Ainda na infância ou adolescência, enfrentaram barreiras que dificultaram a sua permanência ou acesso na escola, o que impediu de darem continuidade aos estudos na idade apropriada, precisando, muitas vezes, trabalhar para complementar a renda familiar.

Entretanto, a presença de educandos jovens nessa modalidade de ensino é crescente, o que caracteriza o perfil heterogêneo nessa modalidade, que não participa da conceituação atribuída anteriormente. Geralmente, o seu ingresso na EJA não se restringe apenas a questões econômicas. Muitos alunos enfrentam situações de fracasso escolar, somados a um processo educativo de má qualidade, reprovações e repetências, e um ensino pouco atrativo e com poucas possibilidades de aprovação (Furtado, 2011), o que resulta no ingresso dos estudantes na EJA ou na evasão escolar.

Dados do Censo Escolar da Educação de 2024, revelam uma dualidade no perfil dos estudantes da EJA. A modalidade é composta majoritariamente por mulheres com mais de 20 anos, que representam 56,7% das matrículas. Em contraste a esse perfil, 60,3% das matrículas na faixa etária abaixo dos 20 anos, ocorre a predominância masculina. Tais dados apontam divergências nas

motivações para o retorno aos estudos entre os dois perfis: enquanto o público mais jovem, composto majoritariamente por homens, retornam aos estudos em razão do fracasso escolar. Furtado (2011), explica que o fracasso escolar pode ocorrer por questões de indisciplina, reprovação, desistência, expulsão, estando relacionada à desigualdade social. O público mais velho, majoritariamente composto por mulheres, buscam uma segunda chance para a educação, uma vez que foram impedidos de terem acesso à escolaridade na idade apropriada por fatores como a inserção precoce no mercado de trabalho, a constituição de família, obrigação com o trabalho doméstico e outros fatores que impediram os sujeitos de frequentarem a escola. Em relação à cor, os alunos declarados como pretos e pardos representam 79% no ensino fundamental, no ensino médio representam 73,6%, apenas 18,9% dos alunos se declararam como brancos no nível fundamental e 29,4% no nível médio (Brasil, 2024).

Cabe ressaltar que, esses sujeitos, em sua maioria, são homens e mulheres que dependem de seu próprio trabalho para sobreviver, muitos em ocupações informais ou temporárias. A incompatibilidade de horários entre o trabalho e o estudo, representa um dos principais desafios para a permanência desses alunos, especialmente os estudantes que frequentam no turno noturno (Oliveira, 2020). Essa realidade, de conciliar trabalhos e estudo, sobrecarregam os estudantes, tendo em vista que o trabalho consome grande parte do tempo dos alunos, o que dificulta a conciliação com as demandas escolares e o cumprimento de tarefas. Por conseguinte, as condições socioeconômicas são um dos fatores que impedem de dar continuidade à educação formal, uma vez que a necessidade de trabalhar dificulta a permanência dos alunos na escola, o que resulta, muitas vezes, na evasão do estudante.

Além das questões socioeconômicas e de fatores de ordem pessoal, como as responsabilidades domésticas, o cuidado com a família e o cansaço da conciliação entre o trabalho e estudos. Problemas como a falta de infraestrutura e transporte, as desigualdades sociais, como a escassez de materiais didáticos, formação de professores e estrutura física afetam diretamente a eficácia do ensino (Reis, 2023) e criam barreiras de impedimento na vida dos estudantes que frequentam essa modalidade de ensino.

É pertinente destacar que, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora trate-se de um documento de caráter normativo e democrático, que estabelece as aprendizagens essenciais para todos os alunos da educação básica (Brasil, 2018, p. 07), não complementa a EJA de forma detalhada ou específica em suas diretrizes.

Como ressalta Carvalho *et al.* (2020, p.58), "houve uma invisibilidade da EJA por parte dos especialistas que trabalham na construção do documento". Enquanto a BNCC apresenta conteúdos e objetivos claros para atender a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, sua menção à EJA permanece genérica, sem detalhar e oferecer orientações adequadas para a elaboração de estratégias pedagógicas adaptadas às individualidades desse público.

A Ausência de uma seção exclusiva e detalhada para a EJA na BNCC, pode contribuir para o aumento da evasão escolar, se tornando um dos agravantes de desistência, uma vez eu a modalidade carece de um currículo adequado para atender às necessidades específicas dos educandos. Como problematiza Carvalho *et al.* (2020, p.61):

> Destaca-se a esse respeito, que o currículo deve ser uma ferramenta que incentive o aluno a promover a construção de sua própria identidade como cidadão crítico e consciente da realidade que está inserido e não um repelente que contribua para o aumento da evasão escolar daqueles eu tanto precisam da escola.

Neste sentido, A falta de diretrizes claras para a EJA, evidencia uma lacuna normativa e pedagógica, uma vez que não comtempla estratégias capazes de valorizar os saberes informais dos alunos, promover uma aprendizagem significativa e favorecer a permanências destes sujeitos na escola.

Ademais, a carência de um financiamento adequado e a descontinuidade das políticas públicas de apoio fragilizam a EJA, assim como a falta de investimentos, recursos, impactam diretamente a continuidade, aprendizagem e o percurso educacional dos estudantes dessa modalidade. Nesse contexto, é fundamental que as políticas possuam continuidade e integração, desvinculadas de mudanças governamentais, para garantir a melhoria da qualidade e expansão do acesso, que fortaleça as políticas existentes (Reis, 2023). Existem muitos

desafios para criar uma educação de qualidade na EJA, o objetivo não é apenas garantir a permanência dos educandos na instituição, mas assegurar-lhes um ensino de qualidade que os permita alcançarem os seus propósitos e conscientizá-los do seu protagonismo e papel na transformação da sociedade.

Em contrapartida, a busca por melhores condições de vida é um dos fatores que os motivam a retornar aos estudos. Como ressalta Oliveira (2020, p. 31):

> Para muitos(as) estudantes jovens e adultos(as), a permanência na escola não é somente um meio de concretização do sonho inacabado, é também uma estratégia de crescimento profissional, que lhes permitirá melhores condições de vida para si e para seus familiares.

O retorno para a escola, se constitui por diversos fatores e motivações, como ressalta Costa *et al*. (2023), a continuidade dos alunos na escola está relacionada ao envolvimento subjetivo que os educandos estabelecem com o processo educativo. As motivações dos alunos refletem suas trajetórias de vida e necessidades pessoais, pois retornam aos estudos em busca de melhores oportunidades no mercado de trabalho, realização pessoal, influência familiar entre outros. Nesse sentido, Freire (2011), reforça que é possível que o sujeito viva sem sonhar, mas não existência humana e história sem sonho. No qual explica que o ato de estudar está ligado ao sonho de transformação social e construção de um futuro melhor, no aprimoramento do seu processo educativo e no processo de construção de si mesmo.

A permanência dos estudantes na educação, é influenciada também, pela existência de vínculos significativos (Costa *et al*., 2023). O desenvolvimento do educando pautado em uma relação respeitosa, que leve em consideração a afetividade, pode contribuir significativamente para o combate à evasão escolar e na criação de vínculos afetivos, fatores que contribuem para uma aprendizagem mais significativa. Freire (2008, p. 45), destaca que o diálogo é uma exigência existencial. Pois é por meio dele que os seres humanos se relacionam e contribuem para transformarem a realidade, uma vez que são capazes de dialogar, debater e construir opiniões e conhecimentos de forma coletiva, não apenas como o mero ato de depositar as ideias no outro ou em si mesmos, mas participando ativamente nesse processo, contribui para a

formação de educando críticos e responsáveis pelo seu aprendizado. Com isso, o aluno consegue agir de maneira crítica, com liberdade de escolha e autonomia, sendo capaz de questionar coisas simples, em decorrência da sua maturidade escolar (Martins, 2013). Do mesmo modo, muitos alunos veem a retomada à escola como realização pessoal, conquista e superação de limitações sociais que foram impostas pela falta de escolarização.

A EJA é sinônimo de perspectiva de mudança e conscientização de formação crítica e ética (Fernandes; Bandeira; Alvarenga, 2021), e assume, então, a oportunidade de uma segunda chance de escolarização para a população que teve que encarar diversas barreiras durante a sua trajetória escolar e de vida. Ela deve cumprir a função de justiça social, ao reconhecer a dívida histórica na sociedade com aqueles que foram excluídos do sistema educacional e, sobretudo, função de reparação social, ao buscar sanar as lacunas educacional e permitir que os indivíduos da EJA consigam concluir os estudos em busca de melhores oportunidades de vida.

De igual modo, a educação no contexto da EJA precisa ir além do simples ato de ensinar e escrever, ela precisa proporcionar aos alunos a possibilidade de exercerem sua autonomia e de se reconhecerem como sujeitos ativos em sua aprendizagem (Fernandes; Bandeira; Alvarenga, 2021). Diante dos inúmeros desafios e pela persistência para dar continuidade aos estudos, torna-se evidente a importância da EJA como espaço de transformação social, que permite a cada estudante reafirmar a sua capacidade de aprender e reconstruir novamente a sua trajetória identitária dos estudantes da EJA.

Vivências da Infância e Construção Identitária na EJA

A lembrança se constitui como o retrato vivo da pessoa e do mundo que a cerca. Bosi (1997), declara que somos capazes de identificar os marcos do nosso tempo biográfico, uma vez que vivenciamos de forma diferente o tempo da família, escola e trabalho (Bosi, 1997). A reflexão proposta pela autora, nos leva a considerar de que maneira os sujeitos da EJA se relacionam com o passado e como essas experiências contribuem para a construção de suas identidades escolares. Tal reflexão ganha relevância ao levar em consideração o perfil heterogêneo que compõem a EJA, composto por jovens, adultos e idosos de

diferentes faixas etárias e gêneros, assim como compartilham experiências e saberes de vida diferentes. Bosi (1997), ressalta que cada geração preserva a sua própria memória de acontecimentos e experiências, ainda que compartilhem o mesmo ambiente, cada indivíduo carrega em si uma vivência própria e significativa.

A memória é um diálogo entre o passado e o presente, é a reconstrução dos acontecimentos que guardamos em nossas lembranças. Bosi (1997), nos leva a refletir sobre como as memórias afetam determinados grupos e de que maneira ela se manifesta em cada indivíduo. Afirmando que, no sujeito adulto, as memórias tendem a ocupar um lugar menor em sua vida, devido às exigências e responsabilidades da vida prática. Assim, a memória se torna um lugar de fuga, lazer e contemplação, uma vez que, o adulto está imerso nas lutas e contradições sociais do cotidiano. Em relação às pessoas idosas, a autora destaca que esse grupo demonstra maior interesse pelo passado do que os adultos. Na memória do idoso, as lembranças são marcadas por uma história social mais desenvolvida, com características bem mais marcadas e significativas.

A construção identitária do aluno da EJA está profundamente ligada às suas memórias, tanto individual quanto coletiva. O retorno à escola para o sujeito jovem, adulto ou idoso, pode trazer lembranças, experiências e sentidos que podem contribuir para o processo de reconhecimento pessoal no espaço escolar. O conhecimento desses indivíduos deve estar em constante sintonia com os saberes escolares, uma vez que, o passado deve ser valorizado, por se tratar de algo efetivo e existencial, ele deve ser levado em consideração no ambiente escolar. Ao se sentirem respeitados, os alunos se sentem aceitos, confiantes e seguros, o que reduz os seus receios de não serem admitidos no espaço escolar (Fernandes; Bandeira; Alvarenga, 2021), respeitando os limites, atendendo às suas necessidades individuais e possibilidades, os educadores permitem resgatar a cidadania e a autoestima de seus alunos.

As memórias positivas vividas na trajetória escolar na infância exercem um papel fundamental na construção identitária dos educandos. As recordações de aprendizagens sucedidas, o relacionamento com os colegas e outras experiências positivas contribuem para o engajamento e a motivação na decisão de retomar os estudos. Entretanto, essa identidade também é marcada por um

processo de exclusão e fracasso escolar, visto que, muitos alunos chegam à EJA por terem sidos excluídos da educação regular (Araújo e Gastal, 2018).

Relembrar o fracasso escolar tende a ser um processo doloroso, acarretando sentimento de vergonha e de baixa autoestima, pois interromper a trajetória escolar na infância ou juventude, pode acarretar a sensação de que o seu potencial foi estagnado. Em uma sociedade que confunde injustiça social com mérito advindo do esforço, é comum que até mesmo os adultos acreditem que a baixa escolaridade é culpa da sua falta de esforço e vontade (Araújo e Gastal, 2018). Esses sentimentos, muitas vezes, estão associados à exclusão de oportunidades decorrente da falta de conhecimentos formais dos educandos. O retorno à escola é uma escolha difícil de ser feita e sustentada, requer uma luta interior para superar preconceitos, paradigmas e barreiras (Brasil, 2014). E, embora a exclusão se constitua como uma característica identitária da trajetória escolar desses sujeitos, ela deve ser abordada como objetivo de superação dessas dificuldades.

Na constituição da identidade escolar são importantes os contatos com outras pessoas. Como afirma Freire (2008, p. 44), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. A vivência e o diálogo na EJA podem contribuir para a formação da identidade, pautada na superação e conquistas. Neste sentido, a escola torna-se um espaço essencial na construção desse processo, ao valorizar a experiência e a história de vida dos alunos, marcadas por rupturas e exclusões, mas também por sonhos e objetivos. Para alcançar uma aprendizagem satisfatória, é necessário despertar no aluno o desejo de buscar continuamente novos conhecimentos (Fernandes; Bandeira; Alvarenga, 2021), ao vivenciarem novas oportunidades de aprendizagem e reconhecimento, os educandos passam a se perceber como capazes e pertencentes ao ambiente escolar, o que favorece a construção de uma identidade positiva e significativa.

Neste sentido, para os educandos, a retomada dos estudos pode representar uma oportunidade de (re)construção de sua autoimagem, ressignificar experiências do passado e, principalmente, se reconhecer como principais agentes de sua própria história. Integrando os saberes nesse processo, os educandos podem criar um ambiente estimulante e mais inclusivo (Reis,

2023), tendo em vista que o reconhecimento desses saberes é um dos pilares que sustentam a identidade no contexto da EJA. Na busca e construção de si mesmo, na tomada de consciência das suas conquistas e dificuldades ao longo da sua trajetória escolar, o educando é capaz de avaliar a si mesmo como um fator de motivação para a CONSIDERAÇÕES FINAIS do seu processo educacional e na busca de seus sonhos.

A função específica da escola na EJA é garantir uma aprendizagem de qualidade emancipatória, mas sem excluir as experiências de vida e a realidade social dos educandos (Costa *et al*, 2023). Sendo assim, a implementação de metodologias ativas no ensino, podem ser uma estratégia essencial para o processo de aprendizagem. Como ressalta Cruz *et al*. (2025), o uso de metodologias ativas no ensino se justifica pela necessidade de tornar o ensino efetivo e significativo para esses educandos, o que contribui para a superação de desafios e estimula o protagonismo discente. Assim, é possível que os professores trabalhem com um currículo que considere os saberes e conhecimentos que os alunos carregam, mesmo que adquiridos de maneira informal.

Ao resgatar as lembranças e os conhecimentos prévios dos alunos, os educadores são capazes de promover no ambiente de aula, um processo de identificação e pertencimento, algo fundamental para o fortalecimento da relação, da afetividade, da autoestima e autonomia dos educandos. Na EJA, a experiência de vida e os conhecimentos prévios dos alunos são elementos que facilitam o processo de ensino-aprendizagem, podendo resumir os monólogos ou transformá-los em diálogos (Martins, 2013, p. 147). Trabalhar com práticas pedagógicas que valorizam as histórias de vida dos educandos, permitem que os alunos percebam a continuidade de seus saberes e compreender que os seus conhecimentos prévios adquiridos por meio informais, tem valor no espaço educacional. E, para que isso ocorra, se faz necessário que o professor compreenda quais são as condições de vida dos alunos, para trabalhar saberes que possam auxiliar situações vividas no cotidiano desse público (Martins, 2013, p.150), assim como destaca a autora:

> Ao perceber o aluno como um ser que tem valor e que suas memórias falam muito e que podem auxiliar na trajetória não apenas dele, mas de todos os que o cercam pode desenvolver motivação e esperança de uma vida melhor, com um futuro que pode ser abraçado sem receio, apesar das adversidades que o mundo possa oferecer.

A retomada dos estudos na EJA vai além da simples oportunidade de adquirir novos conhecimentos formais. Ela representa um processo profundo de reconciliação com a própria história de vida e da autoestima, da (re)construção da identidade educacional e do fortalecimento do protagonismo dos educandos no processo de aquisição de novos conhecimentos. Portanto, a EJA desempenha um papel de resgate social, não se limitando apenas à recuperação do tempo perdido, mas possibilitando os alunos transformarem seus sonhos em realidade e de se estabelecerem como protagonistas de suas vidas (Martins, 2013, p. 153).

Em resumo, a busca constante pelo aprendizado torna-se um dos elementos fundamentais para a construção da identidade escolar dos educandos, sendo um fator essencial para o seu desenvolvimento pessoal e educacional. A valorização das experiências cotidianas, dos saberes informais, da dialogicidade e afetividade em sala de aula são fatores que ajudam a consolidar e construir a identidade educacional dos alunos que frequentam a EJA.

Integração de Vivências no Aprendizado da EJA

Freire (2008, p. 78), afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Tal reflexão sintetiza a importância de reconhecer as experiências de vida dos educandos como parte essencial do processo educativo, ao integrar os saberes adquiridos no cotidiano às práticas escolares. Desse modo, é possível tornar o ensino mais significativo, ao contemplar a realidade dos alunos como processo de transformação de vida.

Nessa perspectiva, o Marco de Ação *Marrakech*, resultado da CONFINTEA VII, reforça a importância de que os espaços educativos reconheçam e valorizem os saberes prévios dos seus alunos, bem como o seu contexto de vida e experiências singulares acumuladas ao longo de suas trajetórias de vida. Além disso, o documento, destaca que a promoção da aprendizagem ao longo da vida,

desempenha um papel crucial na construção de um futuro inclusivo, justo e satisfatório para todos. (UNESCO, 2023).

Por conseguinte, a LDB, nº 9.394/1996, reconhece e valoriza os saberes de vida e as experiências adquiridas pelos alunos por meios informais, no ambiente familiar, trabalho e na convivência social como parte do processo educativo (Brasil, 1996). Neste sentido, compreender as motivações e os fatores de permanência para o retorno dos alunos à educação é um fator essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a trajetória dos educandos e contribuam para a permanência, o engajamento, aprendizado para o sucesso no processo educativo.

Os alunos trazem consigo experiências e saberes pessoais e profissionais acumulados durante a sua trajetória de vida. A EJA tem como meta, promover o atendimento educacional para jovens e adultos, sua inclusão social, cultural e profissional, assegurando igualdade de oportunidades e de participação social (Costa *et al.*, 2023). Assim, os conhecimentos adquiridos de maneira informal pelos educandos, quando trabalhados em comunhão com a educação formal, possibilitam o desenvolvimento de suas potencialidades em sala de aula e contribuem para a sua aprendizagem e na construção de sujeitos críticos na vida em sociedade.

Devido a peculiaridade de perfis dos indivíduos da EJA, a sala de aula dessa modalidade requer um olhar mais humanizado, tendo em vista que, os educandos que buscam ingressar na EJA, em sua grande maioria, já estão inseridos no mercado de trabalho. Os alunos tendem a buscar a EJA para aperfeiçoar a tecnologia da escrita, leitura e números, com o objetivo de se aperfeiçoar e se inserir melhor no mundo do trabalho (Costa *et al.,* 2023), assim como buscam condições e empregos mais favoráveis e estáveis, melhor qualidade de vida para si e/ou para os seus familiares. São pessoas que provêm de realidades sociais vulneráveis, mas trazem consigo uma rica bagagem com histórias de vida, conhecimentos adquiridos de maneira informal e experiências fracassadas relacionadas à educação formal.

Os acontecimentos vividos pelos estudantes ao longo da infância, tanto em sua trajetória de vida quanto na escolar, influenciam profundamente o retorno à educação formal dos educandos da EJA. Uma vez que, ao retornarem aos

estudos, eles trazem consigo novos sonhos e expectativas, marcados por experiências escolares anteriores, que, por diferentes motivos, tiveram que ser interrompidas ou inconclusivas. A retomada à escola possibilita que o estudante construa também novas expectativas, assim como uma nova imagem positiva de si mesmo. Para que esse processo ocorra de maneira positiva, a escola deve ser um espaço de construção de conhecimentos, sociabilidade e transformação social, onde o ensino deve ser voltado para o contexto no qual os alunos estão inseridos (Oliveira e Nascimento, 2015). Assim, o processo da construção identitária, precisa levar em consideração a bagagem de vida que os estudantes carregam, reforça a importância das vivências anteriores na formação dos educandos que retornam à escola.

Considerando estes aspectos, a educação nessa modalidade deve abordar práticas pedagógicas humanizadoras, que visam a formação do sujeito, a sua evolução constante, assim como levar em consideração o contexto no qual os educandos estão inseridos. Portanto, é necessário um currículo que dialogue com as singularidades desse público, considerando suas origens, culturas, saberes e projetos de vida (Brasil, 2014), respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno na construção de novos saberes, mas agregando ao mesmo tempo, os conhecimentos já adquiridos pelos alunos na retomada de sua vida escolar.

De certo, para que o currículo dialogue com os conteúdos formais e com os saberes prévios dos educandos, é essencial que a escola disponha de uma equipe docente preparada para acolher e valorizar as diversidades presentes no ambiente escolar. Na concepção de Freire (2011), a transformação social começa em sala de aula com o respeito mútuo, no qual o educador deve ser o principal agente dessa transformação social e cultural. Desse modo, o educador ocupa um lugar de destaque no processo de construção do conhecimento, atuando como mediador entre a educação formal, considerando os saberes prévios dos alunos. O autor ainda afirma que o professor não deve ser um educador neutro, deve ter um compromisso ético e político (Freire, 2011), para que seja capaz de possibilitar a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel na sociedade, capazes de atuar e intervir na realidade em que está inserido.

“O pensar do educador somente ganha significado quando se constrói junto aos saberes e experiências de vida dos alunos, mediatizados ambos pela

realidade, portanto na intercomunicação" (Freire, 2008, p. 37). Identificar os saberes prévios dos educandos pode se tornar uma tarefa difícil aos docentes que buscam trabalhar com a metodologia tradicional de ensino, o que pode afetar de forma negativa o processo de aprendizado. A EJA exige metodologias que dialoguem com o cotidiano do estudante, para que isso ocorra, o olhar do professor deve estar voltado para ações que possibilitem a construção e desenvolvimento dos educandos. Assim como defende Freire (2008), os educandos se comunicam por meio do diálogo, por isso o processo de educação não pode ser um ato passivo. Através do diálogo é possível construir uma prática reflexiva, que envolve a afetividade como parte essencial do processo educativo na construção de uma aprendizagem que valoriza o educando, os seus saberes e permite a criação de relações uns com os outros. A afetividade e o diálogo na EJA, é imprescindível para a promoção de uma educação libertadora, como afirma Costa *et al*. (2023, p. 14):

> A sensibilidade humana e a capacidade de empatia são fatores primordiais para os professores da EJA. Educar para a paz, tolerância, preservação ambiental, relacionamento interpessoal positivo, capacidade de preservar e acreditar em si e valorizar o bem comum; são características que deverão estar presentes nos seres humanos do século XXI.

Os saberes do educando se referem a forma de como se relacionam com o mundo, uma vez que foram construídos por suas experiências práticas de vida. Portanto, o processo dialógico na educação se caracteriza como um princípio fundamental na relação entre educador e educando. A afetividade no processo educativo vai além de demonstrações físicas de afeto, ela deve ser compreendida como a disposição para ouvir os alunos com atenção e respeito, reconhecer as realidades e culturas de cada estudante (Fernandes; Bandeira; Alvarenga, 2021), um processo essencial para a promoção de uma educação mais humana e significativa. O educador é capaz de afetar os seus alunos e contribuir para a sua transformação social, com uma educação humanizadora, libertadora e emancipatória.

Nesse processo, o educador, ao assumir o papel de mediador e buscar trabalhar com a dialogicidade e a afetividade em sala de aula, será capaz de valorizar as experiências de vida dos educandos e estabelecer com eles um

vínculo positivo. Esse vínculo pode contribuir significativamente para a melhoria da qualidade do aprendizado e para o aumento do engajamento e motivação dos estudantes em retomar e dar continuidade no processo educativo. A dialogicidade é fundamental na construção de uma educação coletiva e não hierarquizada, que não limita os estudantes, mas busca incluí-los no processo de ensino-aprendizagem, valorizando seus saberes e experiências (Fernandes; Bandeira; Alvarenga, 2021). Dessa forma, compreende-se que a educação da EJA deve ir além do ensino de conteúdos formais, mas deve oportunizar aos alunos o desenvolvimento da autonomia, o reconhecimento como sujeitos ativos no próprio processo de aprendizagem e a formação de cidadãos críticos, conscientes de seu papel na construção do seu próprio futuro e participativos na vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, retoma-se a questão central deste estudo: de que modo as memórias e experiências escolares vivenciadas pelos alunos da EJA durante a infância influenciam a construção de sua identidade escolar?

A construção identitária dos educandos da EJA é um processo que envolve diversos fatores: os saberes prévios dos educandos, mesmo que adquiridos de maneira informal, assim como toda a trajetória escolar e de vida, somada às experiências de fracasso escolar, que se constitui como um ponto de partida nesse processo, pois somam às expectativas e objetivos dos educandos como motivação principal para a retomada dos estudos.

A escola e os professores desempenham um papel crucial nesse processo de trabalhar com os conhecimentos prévios dos educandos e com os conhecimentos formais exigidos no currículo. O conhecimento escolar deve ser um processo dinâmico, não apenas a simplificação do conhecimento científico, deve priorizar o que é relevante para os alunos, visto que apresentam peculiaridades e ritmos de aprendizagem próprios (Costa *et al,* 2023). Com isso, espera-se que seja possível criar uma ação reflexiva nos alunos, que permita a construção de suas próprias opiniões e participação ativa no dentro e fora do ambiente escolar, assim como a possibilidade de cumprir com os seus objetivos e metas. Os educadores precisam levar em consideração que cada aluno possui

as suas próprias características, para que a aprendizagem ocorra e cumpra com as suas metas estabelecidas, sendo necessário agir com empatia, criticidade, respeito e afetividade.

A afetividade e a dialogicidade estabelecidas no ambiente escolar favorece a relação entre educandos e educadoras, pois permitem a criação de um ambiente que promove o respeito mútuo, a confiança e a valorização das experiências de vida de cada um dos sujeitos responsáveis que constituem a EJA. Educar com afeto na EJA requer amabilidade com os saberes prévios que os alunos trazem até a escola e o modo como se contextualizam com os conteúdos formais (Fernandes; Bandeira; Alvarenga, 2021). Utilizando essa metodologia, a motivação para o retorno diário dos estudantes à escola aumenta significativamente, assim como o interesse em aprender, ao atribuírem significado nos conteúdos formais. A aprendizagem se torna efetiva quando os alunos têm oportunidades de participar e aplicar, de forma prática, os conteúdos aprendidos, ao invés de apenas memorizá-los (Cruz *et al*. 2025), ou seja, trabalhar com a metodologia tradicional de ensino nessa modalidade, pode acarretar a frustração dos educandos, e consequentemente, contribuir para processo de evasão escolar.

Ao se sentirem respeitados e aceitos no ambiente escolar, o aprendizado dos estudantes pode ter um impacto positivo no espaço escolar. Educar na EJA exige respeito aos saberes dos educandos, e o respeito é uma dimensão do afeto (Fernandes; Bandeira; Alvarenga, 2021, p. 67). Assim, é possível contribuir para a criação de um ambiente escolar pautado na valorização do diálogo e da afetividade nas práticas pedagógicas e sociais, que contribuem para transformar os educandos em agentes de transformação coletiva na comunidade que estão inseridos. Como propõe Freire (2008), a dialogicidade se constitui como elemento fundamental na educação, uma vez que a troca de saberes possibilita o reconhecimento mútuo e a construção coletiva do processo de aprendizagem, fortalecendo a construção de uma identidade própria e significativa.

Para que isso ocorra, é importante que a escola esteja preparada para atender aos perfis homogêneos dos sujeitos da EJA. O público da EJA, por já terem vivenciado experiências ao longo de sua vida, necessitam de apoio para direcionar os saberes adquiridos informalmente, assim como os saberes

curriculares (Martins, 2013, p. 147). Para isso, os educadores apresentam um papel fundamental nesse processo de direcionamento, ao compreender a importância de trabalhar com práticas pedagógicas humanizadoras, que promovam o acolhimento, o respeito, a afetividade e a valorização do diálogo nas relações pedagógicas.

A construção da identidade escolar do aluno da EJA é um processo multifacetado, que é pautado por diversos momentos da trajetória de vida do educando. Inicia-se na infância, com as experiências escolares vividas nesse período, marcada por expectativas e objetivos, mas também por desafios. Como ressalta Furtado (2011), durante a infância, os alunos foram vítimas de um processo de escolarização de má qualidade, com poucas ou nenhuma possibilidade de aprovação e sem acolhimento pela escola e seus educadores.

A exclusão escolar na vida desses alunos, resulta em um histórico pertinente de negações de oportunidades, em decorrência da baixa escolaridade e de conhecimentos formais. Porém, a busca de retornar à escola e aprender os conteúdos formais, mesmo influenciado por barreiras e desafios cotidianos que contribuem para tornar esse processo mais árduo, influenciam no processo identitário dos alunos. Por isso, ao pensar em um currículo e metodologia utilizada na EJA, é necessário considerar o aspecto de exclusão na vida dos estudantes, e com a frustração de experiências escolares anteriores (Costa *et al*., 2023). Tendo em vista que, a valorização dos saberes e experiências de vida dos educandos devem ser levadas em consideração e serem consolidadas durante a aprendizagem dos conteúdos formais.

A construção identitária dos alunos da EJA está ligada às experiências afetivas vividas no ambiente escolar. O vínculo com os colegas e entre educador e educando torna-se um elemento essencial nesse processo, uma vez que o acolhimento, o respeito e o reconhecimento saberes de vida fortalecem a autoestima, o respeito e a história de vida de cada um dos educandos. Como afirma Freire (2008, p. 45), não há diálogo, se não há amor ao mundo e aos homens. O diálogo é a essência da educação humana, e o autor não está afirmando que esse amor se refere a um amor romântico, mas sim a valorização, respeito e a empatia dos sujeitos com os outros e com a sua própria aprendizagem, uma vez que “amar o mundo”, está relacionado a possibilidade

de se observar como protagonistas da transformação de sua realidade. Logo, a afetividade e o diálogo, são fatores essenciais para a construção de uma aprendizagem efetiva (Fernandes; Bandeira; Alvarenga, 2021). No qual é capaz de promover um ambiente escolar humanizado, que permite que a aprendizagem ocorra com práticas humanizadoras e significativas aos educandos. Estando ligada também aos saberes prévios dos alunos, uma vez que os conhecimentos adquiridos de maneira informal devem ser valorizados e agregados em seu processo de ensino, assim como ser instrumento de resgate da autoestima e da (re)construção da identidade individual e coletiva do sujeito da EJA.

As aprendizagens de novos conteúdos, aliada ao reconhecimento e valorização dos saberes prévios adquiridos ao longo da vida, é fundamental para a (re)construção de uma identidade escolar significativa, assim como contribui para a busca de melhores oportunidades no futuro. Com isso, conclui-se que, a identidade escolar do aluno da EJA, ainda que influenciada pela trajetória escolar da infância, se constrói por um processo contínuo de aprendizagem, luta e adaptação ao longo da vida.

Deste modo, conclui-se que o objetivo proposto foi alcançado. O estudo permitiu compreender de que maneira as memórias e experiências escolares vivenciadas na infância constituem para formação da identidade escolar dos educandos da EJA.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Antônio JR; GASTAL, Maria Luiza. Da Adultagogia à Pedagogia das Outras Infâncias: outros caminhos para pensar a educação de jovens e adultos (EJA). **IX Colóquio Internacional de Filosofia e Educação**. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Maria-Gastal/publication/328102954_DA_ADULTAGOGIA_A_PEDAGOGIA_DAS_OUTRAS_INFANCIAS_OUTROS_CAMINHOS_PARA_PENSAR_A_EDUCACAO_DE_JOVENS_E_ADULTOS_EJA/links/5bb77ce092851c7fde2f1103/DA-ADULTAGOGIA-A-PEDAGOGIA-DAS-OUTRAS-INFANCIAS-OUTROS-CAMINHOS-PARA-PENSAR-A-EDUCACAO-DE-JOVENS-E-ADULTOS-EJA.pdf. Acesso em: 13 nov. 2025.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Queiroz Editor LTDA, 1997., DF: Inep, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: resumo técnico. Brasília

atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em: 30 de out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 de out. de 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação básica. Brasília, DF: MEC, 2018, Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 12 dez. 2025.

CARVALHO, Kely Rejane Souza Anjos et al. Trajetória, Avanços e Perspectivas da EJA face à BNCC. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 21, n. 2, p. 51-64, 3 jul. 2020. Faculdade de Filosofia e Ciências. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/10008. Acesso em: 10 dez. 2025.

COSTA, Maria Helena da et al. Educação de Jovens e Adultos: reparar, equalizar e qualificar. 12 ed. Curitiba: **Revista Observatório de La Economía Latinoamericana**, 2023. 1-26 p. v. 21. ISBN 1696-8352. Disponível em: https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/2547/177. Acesso em: 30 de out. 2025.

CRUZ, Rosângela Maria de Souza et al. Metodologias Ativas no Ensino da EJA: transformando o processo educativo. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 1, n. 12, p. 2044-2060, 2 abr. 2025. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/18261. Acesso em: 30 out. 2025.

DISTRITO, Federal. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: educação de jovens e adultos. Brasília: SEEDF, 2014. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/. Acesso em: 30 de out. de 2025.

FERNANDES, Marcos Vinicius Reis; BANDEIRA, Glaucio Martins da Silva; ALVARENGA, Marcia Soares de. Dialogicidade e Afetividade como Princípios para uma Educação Libertadora na EJA. **Revista Educação e Ciências Sociais**, [S.L.], v. 4. n. 7. p. 56-70, 2021. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/cienciassociais/article/view/11747. Acesso em: 30 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FURTADO, Quezia Vila Flor. Jovens em Situação de Fracasso na Educação de Jovens e Adultos: reflexo de uma infância sem sucesso escolar. **Poiésis** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, [S.L.], v. 4, n. 8, p. 22-439, 30 dez. 2011. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/660. Acesso em: 30 de out. 2025.

GOOGLE**. Gemini (Modelo 2.5 Pro**. Disponível em: https://gemini.google.com/. Acesso em: 16 nov. 2025.

MARTINS, Rose Mary Kern. Pedagogia e Andragogia Na Construção da Educação de Jovens e Adultos. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 143-153, 27 jun. 2013. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20331. Acesso em: 30 out. 2025.

OLIVEIRA, Dayane Ferreira de. NASCIMENTO, Vanessa Luiza Queiroga do. **Motivação e Desafios do Docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2015. 68 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/2542?&locale=pt_BR. Acesso em 28 de out. de 2025.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Santana de. Educação de Jovens e Adultos: macro/micropolíticas e etnométodos para permanência estudantil na Educação Básica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, [S.L.], v. 7, p. 22-40, 2020. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/educajovenseadultos/article/view/9822. Acesso em: 30 de out. 2025.

OPENAI. **ChatGPT** (versão GPT -5.1). São Francisco: OpenAI, 2025. Disponível em: https://chat.openai.com/. Acesso em: 11 out. 2025.

REIS, Gilson Soares dos. Educação de Jovens e Adultos (EJA): avanços e desafios. **Revista Internacional de Estudos Científicos**, [S.L.], v. 1, n. 1, p. 1-14, 30 jun. 2023. Disponível em: https://periodicos.educacaotransversal.com.br/index.php/riec/article/view/130. Acesso em: 10 dez. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788524925207. Acesso em: 30 out. 2025.

UNESCO, *Institute for Lifelong Learning*. CONFITEA VII Marco de Ação de *Marrakech*: Aproveitar o poder transformador da aprendizagem e educação de adultos. *Marrakesh*: UNESCO, 2023. 16 p. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306_por. Acesso em: 12 dez. 2025.

Capítulo 11

A importância da educação financeira nos anos iniciais do ensino fundamental

CAPÍTULO 11
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Isabella Silva Freitas [23]

Pedro H. C. Schimmelpfeng [24]

INTRODUÇÃO

A educação financeira apresenta registros desde os primórdios das civilizações antigas, quando o trabalho, as plantações e seus produtos passaram a funcionar como moeda de troca. As negociações da época já envolviam elementos básicos sobre matemática financeira, como empréstimos e juros (simples e compostos) aplicados, por exemplo, ao empréstimo de sementes a serem pagas no período da colheita. Tal utilização se dava em virtude do conhecimento da relação entre o tempo e o dinheiro. Há registros em tábuas de operações exponenciais datadas de 1700 a.C. (Boyer, 2012; Nunes, 2010).

Com a evolução do pensamento econômico dos últimos dois séculos, o conhecimento relacionado à educação financeira se tornou ainda mais imperioso, sobretudo com a massificação do processo produtivo, que inseriu o indivíduo em diferentes relações financeiras (Medeiros, 1998; Lazaretti Jr. *et al*., 2024; Abres, 2023). Desde a compra de uma cesta básica até o investimento em uma ação na Bolsa de Valores, estendendo-se a modalidades como o financiamento imobiliário, o elemento financeiro se faz sempre presente.

Não é em vão que a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) procurou conceituar educação financeira como a mobilização de conhecimentos atinentes à tomada de decisão responsável no âmbito das práticas financeiras. Nas palavras da OCDE (2005, p.1):

> O processo pelo qual consumidores/investidores financeiros aprimoram sua compreensão sobre produtos, conceitos e riscos financeiros e, por meio de informação, instrução e/ou aconselhamento objetivo, desenvolvem as habilidades e a confiança para se tornarem mais conscientes de riscos e oportunidades financeiras, a fazer escolhas

[23] Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília. E-mail: isabellasilva1101@gmail.com

[24] Professor e Pesquisador Permanente do Programa de Pós-Graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília. E-mail: pedro.schimmelpfeng@p.ucb.br

> informadas, a saber onde buscar ajuda, e a tomar outras medidas efetivas para melhorar seu bem-estar financeiro.

Além disso, Piaia e Bernardi (2024) destacam:

> As gerações atuais demonstram maiores níveis de consumismo, o que torna essencial trabalhar a educação financeira desde a Educação Básica. Assim, os alunos podem adquirir conhecimentos básicos sobre finanças, organizar melhor seus hábitos pessoais e contribuir para o bem comum.

Entende-se, portanto, que dar a devida importância aos conhecimentos básicos de finanças pode transformar realidades, do indivíduo à sociedade inteira. Isso ocorre porque, ao assumir a responsabilidade por sua vida financeira, o cidadão amplia sua autonomia para definir e alcançar objetivos pessoais, como poupar, investir e evitar dívidas abusivas. Além disso, contribui para o bem comum, uma vez que práticas financeiras responsáveis favorecem a estabilidade econômica e fortalecem a cidadania ativa (Merco; Bubeck; Rodrigues Jr., 2024).

É amplamente reconhecido que muitos empreendimentos realizados por indivíduos estão estreitamente ligados à disponibilidade e à gestão apropriada dos fundos monetários, uma vez que a concretização de objetivos como viagens, formação acadêmica ou aquisição de produtos materiais requer planejamento cuidadoso e decisões bem fundamentadas. Essa percepção, embora primeiramente associada ao público adulto, também impacta de forma relevante a rotina das crianças que frequentam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Por isso, pensar a educação financeira voltada ao público dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental mostra-se fundamental. Quando as crianças não são envolvidas, de modo orientado, em práticas de administração de recursos, elas passam a participar do consumo sem desenvolver critérios claros de escolha, o que limita a compreensão das consequências de suas decisões. Nessas situações, torna-se mais difícil distinguir entre desejo e necessidade, bem como reconhecer a mediação e as orientações da família nos processos de consumo.

A relação entre educação financeira e família foi discutida por Araújo (2010), que evidencia que as crianças constroem noções econômicas muito antes da escolarização formal, influenciadas pelas práticas de consumo familiares e pelas vivências cotidianas, o que reforça a importância de compreender esse processo desde cedo.

Segundo Piaia e Bernardi (2024), a introdução de noções de organização financeira nas etapas iniciais da escolarização contribui para a formação de hábitos e favorece a construção de uma consciência financeira ao longo da vida. Nesse sentido, trabalhar esses conceitos com os alunos desde cedo possibilita a compreensão de que as escolhas realizadas fazem parte dos processos que caracterizam a concretização dos projetos pessoais.

Por isso, nos alinhamos ao pensamento de que a importância da educação financeira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, enquanto mecanismo de introdução de conceitos nessa etapa, reside em evidenciar como os objetivos de vida podem ser alcançados a partir de dois pilares básicos: a organização e a aplicação dos recursos financeiros (Lusardi; Mitchell, 2011). Diante disso, destaca-se a relevância de iniciar desde cedo o trabalho com o consumo e suas implicações.

A partir dessa reflexão, propõe-se o seguinte questionamento: é possível incentivar comportamentos econômicos saudáveis nos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por meio da educação financeira? Essa questão conduz ao objetivo geral deste artigo, que consiste em identificar a importância da educação financeira para alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como compreender de que modo as noções de formação financeira se manifestam em seu cotidiano, a partir de uma revisão bibliográfica que evidencie as principais estratégias capazes de fomentar essa mobilização de conhecimentos.

O tema justifica-se por dois motivos principais. O primeiro é de âmbito pessoal, uma vez que, por ter um pai matemático, a pesquisadora desenvolveu desde cedo uma consciência crítica sobre as finanças, aspecto que se aprofundou ao longo de sua formação em Pedagogia. O segundo motivo relaciona-se à dimensão social do tema, pois, a partir dessa formação teórico-prática da pesquisadora, torna-se possível vislumbrar a urgência de formar cidadãos conscientes de seus gastos e dívidas no contexto social, de modo a contribuir para o equilíbrio da economia familiar e para o uso adequado dos recursos financeiros (Azevedo, 2023; Cabral, 2019; Godfrey, 2007).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Definição de Educação Financeira

O planejamento é consequência de uma conscientização vinda da educação financeira (Martins, 2004). Sendo assim, educação financeira é o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano, com vistas à compreensão de termos financeiros, conceitos e riscos corridos, podendo constituir-se em um facilitador nas tomadas de decisões de consumo ou de poupança, o que permite uma maior integração entre os indivíduos na sociedade e no mercado de bens e serviços.

A educação financeira possui relevância também por constituir-se em um assunto bastante presente no cotidiano das empresas. Infelizmente, a temática é pouco explorada e difundida no Brasil, sendo necessárias novas pesquisas que ampliem essa discussão. A compreensão dos conceitos sobre educação financeira, como uma ferramenta que as pessoas possam utilizar para tomada de decisões que venham melhorar sua condição de vida nos aspectos de tranquilidade e formação de patrimônio, ainda é incipiente (Amaral, 2007).

Nesse mesmo sentido, o estudo “Educação Financeira nas escolas: desafios e caminhos”, desenvolvido pelo Banco Central do Brasil (2024), evidencia que a falta de preparo institucional e a ausência de políticas contínuas dificultam a consolidação da educação financeira. Tal constatação reforça que o acesso a esse conhecimento é essencial para que indivíduos tomem decisões mais seguras e melhorem sua qualidade de vida.

Para Macedo Jr. (2007), grande parte da população brasileira tem dificuldades para administrar suas dívidas, adquirir bens e enfrentar momentos de desemprego. Corroborando essa perspectiva, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2009) demonstram que 85% da população residente no país apresenta dificuldades na gestão das finanças pessoais.

Motivos como a facilidade na obtenção de crédito e a desorganização financeira mostram-se como fortes indícios do endividamento da população. Esses problemas não dizem respeito apenas à baixa renda, mas também a problemas ligados à má administração dos recursos financeiros.

Ao refletir sobre a educação de maneira geral e suas implicações na sociedade, o filósofo grego Pitágoras afirmou a seguinte máxima: “Educai as crianças, para que não seja necessário punir os adultos” (*apud* Soares, 1983, p. 130). Embora essa máxima esteja situada no âmbito da filosofia moral, ela também pode ser aplicada à educação financeira, uma vez que sua ausência na infância pode resultar, na vida adulta, em consequências como a restrição de crédito ou o comprometimento do nome e da reputação do indivíduo.

Partindo desse entendimento que relaciona educação e punição, torna-se evidente que, sendo a escola um espaço central de formação da criança, a construção de um cidadão capaz de gerir suas finanças de modo responsável na vida adulta demanda que a educação básica, desde o Ensino Fundamental, mobilize processos de ensino-aprendizagem voltados às noções elementares do funcionamento da economia. Nesse sentido, faz-se necessário abordar temas como inflação, taxas de juros, desvalorização da moeda e poder de compra, entre outros, conforme orientam os documentos educacionais nacionais (BRASIL, 2017).

A Educação Financeira na Educação Básica

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) normatiza que a educação financeira deve ser trabalhada de forma transversal pelas escolas, a partir do 1º ano do Ensino Fundamental. O currículo propõe que os alunos aprendam a lidar com conceitos como taxas de juros, inflação, aplicações financeiras e impostos, assim como a contextualização histórica desses temas (BRASIL, 2017).

Rodrigues, Silva e Rodrigues (2024) destacam que, embora a BNCC estabeleça essas diretrizes de forma clara, ainda existem divergências significativas entre o que está previsto no documento e o que de fato é implementado nas escolas, revelando a necessidade de ações mais consistentes para que a educação financeira seja realmente integrada ao cotidiano escolar.

Além disso, a BNCC (2017) preceitua que a educação financeira deve ser abordada de maneira interdisciplinar desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente dentro da disciplina de Matemática, bem como deve estar conectada a outras áreas. O documento normativo menciona que,

entre as habilidades do grupo de Números e Operações, os alunos devem resolver problemas relacionados a compras, comparação de preços, cálculo de troco e análise de despesas.

Para Martins (2004), a educação básica obriga a decorar nomes e memorizar datas, mas não envolve a criança no seu dia a dia com noções básicas de economia, comércio, finanças e impostos. Vários estudos ressaltam a relevância de introduzir a Educação Financeira desde a infância, reconhecendo a influência formativa tanto da escola quanto da família nesse contexto (Santos; Pessoa, 2016). Importa reconhecer que a instituição de ensino desempenha um papel crucial ao relacionar cenários cotidianos com princípios matemáticos, contribuindo na formação de pessoas capazes de entender e participar de modo ativo na economia local.

Portanto, a presente pesquisa tem como propósito examinar a abordagem da Educação Financeira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e explorar as estratégias, técnicas e casos bem-sucedidos mencionados na literatura, com o intuito de compreender como tais abordagens podem fomentar a adoção de práticas financeiras conscientes.

MÉTODO

O estudo é descrito como de natureza bibliográfica, realizado a partir da análise de livros, artigos científicos, documentos oficiais e trabalhos acadêmicos que tratam da Educação Financeira nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Para reunir o material de pesquisa, foi realizada uma busca nas plataformas Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e SciELO, usando os termos-chave "EDUCAÇÃO FINANCEIRA" e "ENSINO FUNDAMENTAL".

Em seu artigo “Educação financeira no ensino fundamental I: uma vivência no contexto dos ciclos de aprendizagem”, Reis (2023) destaca que a análise de diferentes produções acadêmicas é fundamental para compreender como a Educação Financeira tem sido desenvolvida nas escolas brasileiras, reforçando a relevância de mapear pesquisas variadas sobre o tema.

Os critérios de seleção dos trabalhos localizados nos bancos de dados foram a relevância e a facilidade de acesso. Ademais, priorizaram-se os estudos

que versam especificamente sobre o contexto brasileiro. Após a seleção, a pesquisadora realizou uma leitura flutuante dos resumos, objetivos e resultados, com vistas ao enquadramento das produções aos objetivos desta pesquisa. Em seguida, os trabalhos selecionados foram organizados em um quadro, contendo autor, título e endereço eletrônico de acesso. Posteriormente, procedeu-se à leitura pormenorizada das pesquisas que compõem o corpus do estudo.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos foram organizados em uma tabela, contendo os autores do trabalho, título e uma breve exposição dos resultados da pesquisa (Quadro 01). Nas seções seguintes, são apresentados os principais achados dos trabalhos selecionados, organizados em duas categorias temáticas: Desafios da Educação Financeira e Educação financeira em contexto e apoio familiar.

Quadro 01 – Lista de trabalhos encontrados nas bases de dados BDTD e Scielo

#	**Autor**	**Título**	**Principais resultados**
1	Dailiane de Fátima Souza Cabral (2019)	Educação Financeira Escolar: A Noção De Poupança Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental	Crianças nos primeiros anos de escola entendem a ideia de poupança quando lidam com situações do dia a dia. Atividades práticas ajudam a criar o hábito de economizar e planejar metas pequenas.
2	Anaelize dos Anjos Oliveira e Cristiane Azevêdo dos Santos Pessoa (2018)	Educação Financeira Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental: Um Olhar Para A Formação Docente	Foi percebido que muitos professores ainda não se sentem bem-preparados para dar aulas sobre educação financeira e também faltam formação adequada. Isso mostra a importância de investir em treinamento e materiais didáticos.
3	Juliana Rodrigues Terra Azevedo (2023)	Gamificação E Educação Financeira Para Crianças: Tomando Decisões Em Ambiente De Educação Financeira Escolar	Evidenciou-se que, ao utilizarmos jogos e elementos de gamificação, despertamos maior curiosidade nas crianças e otimizamos a assimilação de ideias sobre finanças, como despesas, decisões e organização.
4	Regina Magna Bonifácio de Araújo (2010)	O pensamento econômico das crianças: para iniciar o debate	Estudos revelaram que a compreensão de conceitos econômicos pelas crianças começa antes da educação escolar, moldada pelas práticas de consumo em casa e pela exposição midiática.
5	Regina Magna Bonifácio de Araújo (2010)	A Escola E O Desenvolvimento Do Pensamento Econômico Em Crianças: Uma Proposta De Avaliação E Intervenção	Entendeu que ações nas escolas, quando pensadas com cuidado, fazem as crianças pensarem mais sobre o que gastam, o que precisam e o que é mais importante para elas.

6	Valeria Trindade De Oliveira (2024)	Design De Atividades Sobre Tabelas De Dupla Entrada Na Perspectiva Da Educação Estatística E Da Educação Financeira Para Os Anos Iniciais Do Ensino Fundamental.	Foram implementadas práticas que auxiliam os estudantes na leitura de dados, conectando-os com contextos de compra, evidenciando a capacidade infantil em avaliar noções financeiras básicas.
7	Márcio Urel Rodrigues, Jaqueline Michele Nunes da Silva, Rosiane Souza da Silva Rodrigues, (2024)	Educação Financeira No Currículo Escolar Na Perspectiva Da Base Nacional Comum Curricular	Foram encontradas divergências entre as diretrizes da BNCC e sua efetiva implementação nas escolas; enfatiza-se a importância de iniciativas duradouras e da conexão entre os conteúdos programáticos.
8	Marília Oliveira dos Reis (2023)	Educação financeira no ensino fundamental I: uma vivência no contexto dos ciclos de aprendizagem	Comprovou-se que iniciativas prolongadas viabilizam alterações concretas na maneira como as crianças lidam com o dinheiro, sobretudo no discernimento entre o essencial e o supérfluo.
9	Luciano Dias de Sousa, Fernanda Bevilaqua Costa, Sônia Maria de Oliveira (2019)	O Olhar Da Criança Para A Educação Financeira: Um Projeto No Ensino Fundamental I	Foi notado que as crianças conseguem expressar o que pensam sobre dinheiro e mostram um avanço na compreensão de decisões e do que é mais importante para elas depois de brincadeiras.
10	Alessandra Maestri, Lúcia Menoncini (2021)	Educação Matemática Crítica No Ensino Fundamental I: Projeto De Educação Financeira	Constatou que o ensino crítico possibilita aos estudantes refletir não só sobre cálculos, mas também sobre as consequências sociais e éticas das escolhas financeiras.
11	Maria Teuvani da Silva Santos (2024)	Educação Financeira Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental: Um Estudo Sobre Competências E Habilidades Quanto Ao Uso Do Dinheiro	Identificou que muitas crianças detêm noções práticas a respeito do uso do dinheiro, porém carecem de instrução para entender o planejamento e a administração financeira.
12	Cristiane Maria Das Chagas Souza (2018)	A Educação Financeira nos Anos Iniciais: Conteúdos, Metodologias e Contextualizações nas Coleções Didáticas de Matemática do PNLD/2016 de Escolas Municipais	Notou que os livros didáticos abordam a educação financeira de maneira superficial e pouco contextualizada, destacando a demanda por recursos mais abrangentes.
13	Banco Central do Brasil (2024)	Educação Financeira Nas Escolas: Desafios E Caminhos	Enfatizou a necessidade urgente de políticas públicas para integrar o assunto à rotina escolar e destacou que as estratégias adequadas de educação financeira têm uma influência direta na diminuição do endividamento.
14	Joacelma Maria Silva Rodrigues Mauro Coutinho (2024)	A Educação Financeira Nas Escolas, Aplicada De Forma Lúdica, Através De Um Jogo Sério	Comprovou que atividades lúdicas facilitam a aprendizagem e aumentam a participação dos alunos, tornando o conteúdo mais significativo.

Fonte: Elaboração própria.

Desafios da Educação Financeira

A Educação Financeira é crucial na formação dos cidadãos, pois ajuda a aumentar a consciência sobre hábitos de consumo e planejamento, especialmente em tempos de crescente consumismo no Brasil. A BNCC (Brasil, 2017) reconhece esse assunto como transversal e recomenda que ele seja tratado desde o primeiro ano do Ensino Fundamental. No entanto, sua aplicação ainda varia bastante entre as instituições escolares. Souza (2018) evidencia que grande parte dos materiais pedagógicos disponíveis aborda a temática de forma superficial e pouco contextualizada, o que contribui para a dificuldade de efetivar a educação financeira no cotidiano escolar, mesmo quando ela está prevista nas diretrizes oficiais.

Por outro lado, muitos educadores carecem de formação adequada ou de materiais pedagógicos bem estruturados, o que resulta na falta de um trabalho sistemático sobre o tema dentro do currículo. Nesse cenário, mesmo estando nas diretrizes oficiais, a Educação Financeira não está firmemente integrada ao cotidiano escolar. Oliveira e Pessoa (2018) identificaram que grande parte dos professores não se sente preparada para abordar o tema de forma consistente, destacando a ausência de formação específica e de materiais adequados como fatores que dificultam a implementação efetiva da Educação Financeira nas escolas, o que reforça essa lacuna entre o previsto e o aplicado. Isso faz com que muitos alunos terminem a Educação Básica sem conhecimentos fundamentais de organização e responsabilidade financeira.

No Brasil, as escolas ainda não oferecem amplamente a Educação Financeira, o que resulta em fraquezas na gestão de dinheiro entre as pessoas. A “Pesquisa de endividamento e inadimplência do consumidor (Peic)”, apresentada pela Confederação Nacional do Comércio (CNC), revelou que, em julho de 2020, 67,4% das famílias brasileiras tinham dívidas, o maior número registrado até então (Lisboa, 2020).

Embora ter dívidas envolva vários fatores, como condições econômicas, acesso a crédito e mudanças na renda, pesquisas mostram que não aprender sobre finanças desde cedo conduz a hábitos de consumo mal planejados e problemas ao organizar despesas (Hofmann; Moro, 2012; Santos; Pessoa, 2016).

Esses números destacam como é importante incluir a Educação Financeira como conhecimento basilar nas escolas.

No entanto, conforme evidenciado, os docentes ainda não dispõem de recursos didáticos adequados para mediar o letramento financeiro, devido ao tratamento superficial conferido ao tema. Essa dificuldade é agravada pela própria formação docente, na qual a carência de conhecimento teórico-prático representa um obstáculo significativo à promoção efetiva da Educação Financeira.

Educação Financeira em contexto e apoio familiar

As origens do endividamento e a falta de planejamento financeiro não são temas tratados sistematicamente na Educação Básica, e não há levantamentos específicos sobre como as famílias lidam com isso no dia a dia. Apesar disso, alguns estudos sugerem que conversar sobre finanças em casa é algo que muitas vezes não acontece, e a escola pode ajudar nesse processo. Sousa, Costa e Oliveira (2019) evidenciam que, quando a escola desenvolve atividades que envolvem práticas do cotidiano, as crianças passam a refletir mais sobre dinheiro e conseguem comunicar melhor suas percepções, mesmo quando esse diálogo não existe dentro de casa, reforçando o papel essencial da escola como ponte entre o conhecimento financeiro e o ambiente familiar.

Pesquisas feitas por Reis (2023), Sousa, Costa e Oliveira (2021) e Santos (2016) mostram que muitos pais evitam falar sobre dinheiro com seus filhos. Isso ocorre porque acham o assunto complicado ou têm medo de revelar problemas financeiros. Nessas situações, a escola se torna um lugar importante para ensinar Educação Financeira, a qual pode repercutir nos lares dos alunos. Isso pode ser feito por meio da realização de projetos, tarefas ou atividades que incentivem os pais a participar.

Embora faltem dados exatos sobre aspectos familiares, é aceito na literatura que as escolas podem servir como nexo entre conhecimento financeiro, práticas diárias e a participação das famílias. De qualquer forma, a escola se mostra o meio idôneo para que esse assunto seja transposto para o seio da

família, através de palestras, tarefas de casa em que seja necessária a participação dos pais, entre outras atividades que abordem o tema.

Crianças e adolescentes passam boa parte do tempo na escola, onde é possível começar a ensinar noções básicas de Educação Financeira de forma gradual. Contudo, deve-se lembrar que os pequenos nos primeiros anos do Ensino Fundamental ainda não entendem bem conceitos complicados, como cheque especial, crédito rotativo ou juros compostos.

Os estudos mostram que, nessa fase, os estudantes conseguem aprender apenas ideias iniciais, como poupar dinheiro, comparar preços, entender o valor do dinheiro e planejar escolhas entre o que precisam e desejam (Araújo, 2010; Piaia; Bernardi, 2024). Por isso, quando falamos sobre gestão ou conscientização financeira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, estamos lidando com habilidades básicas adequadas ao crescimento dos alunos. Isso inclui guardar parte da mesada ou reconhecer prioridades financeiras. Assim sendo, ao tratar da Educação Financeira na escola de maneira transversal, não se fala diretamente sobre instrumentos financeiros complexos. O objetivo é criar uma base para que eles entendam mais tarde por que usar empréstimos ou cartões de crédito sem cuidado pode trazer prejuízos graves. A meta é formar hábitos saudáveis desde cedo em vez de ensinar mecanismos financeiros avançados.

As consequências dessas lacunas no ensino de Educação Financeira refletem-se no cotidiano, quando um número crescente de pessoas recorre ao cheque especial, ao pagamento mínimo do cartão de crédito (que apresenta uma das taxas de juros mais elevadas do sistema financeiro) ou a outros tipos de empréstimos que, frequentemente, não conseguem quitar. Santos e Pessoa (2016, p. 5) destacam a importância de diferenciar *querer* e *precisar*, ressaltando que a Educação Financeira não se limita à compreensão de finanças pessoais ou ao hábito de poupar para compras futuras. Ela abrange discussões mais amplas, relacionadas à ética, ao consumismo e à construção de escolhas conscientes.

Algumas medidas podem ser adotadas para promover uma sociedade financeiramente mais equilibrada, integrando desde cedo o conhecimento em Educação Financeira e Educação Matemática na educação básica. Nesse sentido, Hofmann e Moro (2012, p. 48) destacam “(...) a importância da conciliação entre a Educação Matemática e a Educação Financeira”, tendo como esforço principal:

> (a) promover a aplicabilidade do conhecimento matemático escolar, garantindo-lhe a relevância, e (b) conferir significados econômicos aos problemas matemáticos e vice-versa, explorando direccionalmente a importância do contexto na construção de sentido e na solução de problemas (Hofmann; Moro, 2012, p. 48).

Na BNCC (2017), a Educação Financeira está presente em algumas disciplinas, com um projeto de intervenção escolar atrelada às disciplinas com diretrizes específicas para que todos os professores possam atuar em torno de temas peculiares à promoção da Educação Financeira. A BNCC traz uma diferença entre Matemática Financeira e Educação Financeira; a primeira diz respeito à aplicação dos conhecimentos matemáticos e à análise de questões voltadas ao dinheiro e à sua aplicação; a segunda está ligada à formação do comportamento do indivíduo em relação à parte financeira pessoal e à sua contribuição na sociedade. A maior contribuição da Educação Financeira é ajudar os alunos, desde cedo, a desenvolver uma forma de planejamento e ter consciência de todos os seus atos na vida financeira.

Assim sendo, a Educação Financeira na educação deve ser pedagógica e reflexiva, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Matemática (Brasil, 1998). De forma pedagógica, deve-se trabalhar a matemática a partir de situações-problema que façam sentido para o aluno e o estimulem a resolvê-las, formando assim um caráter crítico (Flores, 2016, p. 4). A reflexiva é sempre trazer a situação-problema para uma situação real e tentar resolvê-la, como bem coloca Basanezi (2004, p. 16): “a modelagem matemática consiste na arte de transformar problemas da realidade em problemas matemáticos e resolvê-los interpretando suas soluções na linguagem do mundo real”.

Para que os discentes se conscientizem de seu papel social, de sua formação como cidadãos e de suas práticas financeiras no cotidiano, Pregardier (2015) afirma que, ao se introduzir atividades sobre o tema da Educação Financeira desde o início da vida escolar, é provável que os alunos passem a dispor de hábitos econômico-financeiros para praticar em sua vida social (Bronstrup; Becher, 2016, p. 25).

A importância da Educação Financeira desde a educação básica é criar um hábito saudável, do cotidiano da criança ao jovem, até que se chegue à vida adulta, com um conhecimento crítico de sua real necessidade e de suas

implicações diante de gastos não planejados e consumo demasiado. Como bem colocam Kleiman, Silva e Dullius (2011, p. 1):

> Atualmente é muito simples e prazeroso gastar dinheiro. Tornamo-nos consumistas cedo demais. Existem inúmeras e tentadoras maneiras para conseguir o produto consumível tão desejado. São várias as facilidades para adquirir o crédito fácil, cheque especial, cartão de crédito, carnê de parcelamento, empréstimos bancários e diversas outras formas de pagamento.

A Educação Financeira, enquanto elemento na construção da cidadania, assume papel de grande relevância no cotidiano das pessoas. Conforme a OCDE (2005, p. 6), "a educação financeira deve começar na escola. As pessoas devem ser educadas sobre questões financeiras o mais cedo possível em suas vidas". Tal afirmação se justifica pelo fato de que, além de estar presente no dia a dia, muitas vezes de forma involuntária, a Educação Financeira contribui significativamente para o desenvolvimento social e econômico da sociedade.

Rodrigues e Coutinho (2024) demonstram que práticas pedagógicas estruturadas fortalecem a autonomia dos estudantes e favorecem o desenvolvimento de atitudes responsáveis, contribuindo diretamente para a formação cidadã, reforçando o papel transformador da educação financeira desde os primeiros anos escolares. Para Maturana (2005, p. 66):

> Nossa tarefa como educadores é gerar condições que alicercem o crescimento de indivíduos aptos a viver de forma plena; de modo que possam ser capazes de se integrar no convívio social, não simplesmente como coexistentes de um mesmo espaço, mas com capacidade de agir e reagir em benefício próprio e coletivo.

Os professores na Educação Básica desempenham o papel de guiar e formar, auxiliando os alunos a compreenderem como lidar com dinheiro em situações cotidianas e a adotarem práticas responsáveis. De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), a Educação Financeira deve ser vista como um tema que atravessa diferentes disciplinas, conectando-se não apenas à Matemática, mas também a áreas como História, discutindo, por exemplo, de onde vem o dinheiro e seu papel social, e Língua Portuguesa, através da leitura e interpretação de textos funcionais, tais como boletos e contratos.

Diversos estudos ressaltam quão importante é esse trabalho educacional. Pregardier (2015) aponta que incluir atividades de Educação Financeira desde

cedo ajuda na construção de hábitos econômicos sólidos que podem ser melhorados ao longo do tempo. Bronstrup e Becher (2016) também afirmam que abordar o tema dentro de situações reais auxilia os alunos no entendimento das escolhas de consumo, planejamento e definição de prioridades.

Maestri e Menoncini (2021) destacam que uma abordagem crítica permite aos estudantes refletir não apenas sobre cálculos, mas sobre as implicações sociais, éticas e comportamentais de suas decisões financeiras, reforçando a importância de metodologias que ultrapassem o ensino tradicional.

No cenário atual, no qual o consumismo está em alta e é fácil acessar linhas de crédito, Kleiman, Silva e Dullius (2011) observam que as crianças crescem praticando o consumo sem necessariamente entenderem o valor do dinheiro ou as consequências das compras impulsivas. Esse quadro enfatiza a importância dos professores em estimular reflexões para que os estudantes possam reconhecer necessidades, analisar resultados e desenvolver uma visão crítica sobre decisões financeiras.

Educação Financeira também está ligada à formação de cidadãos. Segundo a OCDE (2005), ensinar crianças e jovens a gerenciar dinheiro desde cedo colabora no crescimento da autonomia, responsabilidade e habilidade para tomar decisões. Maturana (2005) compartilha dessa ideia, afirmando que o objetivo da educação é criar condições para que as pessoas participem ativamente na vida social, agindo tanto para seu benefício quanto para o bem comum.

Para Vasconcellos (2005, p. 13) *apud* Kern (2009, p. 12), o mundo está informatizado. São muitas notícias e informações ao alcance do aluno. Claro que conhecer é diferente de saber. O conhecimento de quanto custa um produto é instantâneo; já a avaliação da real necessidade e de como a compra impactará as finanças depende da sabedoria adquirida. O autor acrescenta: “Conhecimento não se encontra em qualquer lugar. Em todo lugar o aluno pode encontrar conhecimento, pois o conhecimento é uma informação trabalhada”. Portanto, é necessário contemplar os conteúdos de forma ideal, para que não sejam apenas reproduzidos, mas construídos e contextualizados (Vasconcellos, 2005, p.13 *apud* Kern, 2009, p. 12).

Nesse sentido, a contextualização do conhecimento deve ser construída desde as séries iniciais com trabalhos lúdicos, articulados à Matemática Financeira e à participação efetiva da família. Por exemplo, no orçamento de qualquer família há elementos essenciais, como contas de luz e água e alimentação. Quanto custa? Quanto do salário os pais usam para isso? Tudo isso é uma forma de inserir a Educação Financeira desde cedo no dia a dia das crianças. Em seu estudo "A utilização da gamificação como apoio ao ensino de Educação Financeira", Azevedo (2023) destaca que estratégias lúdicas favorecem a aproximação das crianças com conceitos financeiros presentes em seu cotidiano, tornando a aprendizagem mais concreta e significativa, o que reforça a importância de metodologias contextualizadas desde os primeiros anos escolares.

De acordo com Kiyosaki e Lechter (2000, p. 18), "temos que ensinar aos jovens as habilidades acadêmicas e financeiras de que precisarão não só para sobreviver, mas para desenvolver-se no mundo com que se deparam". Estar preparado é construir habilidades para mudar a própria realidade e a da sociedade.

Em pesquisa sobre material didático, Kleiman, Silva e Dullius (2011, p. 9) constataram que os livros didáticos abordam o conteúdo de Matemática Financeira de forma "rasa", frente às inúmeras situações e dúvidas que os alunos enfrentarão ao longo da vida. Mas como o Ensino Fundamental é o início dos estudos, espera-se que estes se aprofundem no Ensino Médio. Essa é a expectativa para os discentes: que desde pequenos possam pensar e agir de forma consciente em relação ao dinheiro. Que levem a matemática financeira para suas vidas de forma concreta, tornando-se profissionais aptos a viver em sociedade e valorizar o ensino para o futuro.

Em sua pesquisa "Cenários sobre Educação Financeira Escolar", voltada a uma nova proposta curricular para implementação no Brasil a partir de 2020, Pessoa, Muniz Júnior e Kistemann Jr. (2018) identificam que a Educação Financeira ainda é tratada de forma parcial. Segundo os autores, os resultados apontam para um conjunto de ações fundamentais para a educação financeira, incluindo:

> A necessidade da discussão crítica dos temas, além da mera e exclusiva resolução de exercícios de matemática financeira; a formação do professor e seu papel na mediação e no fomento de discussões e questionamentos dos estudantes; a intenção de desenvolver literacia financeira nas dimensões temporal e espacial, levando em conta o complexo processo de tomada de decisão humana, visando a um agir ético, crítico e convergente com a sustentabilidade do planeta.

Os resultados dessa pesquisa evidenciam que ainda há um longo caminho a percorrer na Educação Financeira. Embora a resolução de exercícios matemático-financeiros seja relevante, ela não substitui a necessidade de desenvolver um entendimento crítico e contextualizado, essencial para a aplicação prática do conhecimento na vida social e para a tomada de decisões conscientes. Em sua análise "Educação Financeira: competências para o uso do dinheiro", Santos (2024) ressalta que o ensino deve promover habilidades que permitam ao indivíduo refletir, analisar cenários e tomar decisões fundamentadas, indo além da simples execução de cálculos matemáticos, o que reforça a necessidade de abordagens mais amplas e significativas.

Corroborando essa CONSIDERAÇÕES FINAIS, o Caderno de Educação Financeira – Gestão de Finanças Pessoais (Banco Central do Brasil, 2014, p. 7) afirma:

> A educação financeira é o meio de prover conhecimentos e informações sobre comportamentos básicos que contribuem para melhorar a qualidade de vida das pessoas e de suas comunidades. É, portanto, um instrumento para promover o desenvolvimento econômico. Afinal, a qualidade das decisões financeiras dos indivíduos influencia, no agregado, toda a economia, por estar intimamente ligada a problemas de endividamento e inadimplência das pessoas e à capacidade de investimento dos países.

De maneira geral, Paulo Freire (1992, p. 42) também certifica esse entendimento, ao afirmar que a educação precisa "estar subordinada a propósitos sociais e políticos", ou seja, é indispensável saber ler contextos sociais e políticos, sob risco de manipulação no ensino. Por isso, é necessário respeitar os discentes em sua formação crítica e democrática, de modo que o ensino seja um ato prático e consciente.

Essa ideia traz a noção de que "o importante em ensinar a criança a administrar seu dinheiro é prepará-la para assumir responsabilidade" (Godfrey, 2007, p. 66). Pelo exposto, depreende-se que a Educação Financeira se constitui

em elemento essencial na formação do indivíduo. Contudo, a Matemática Financeira ainda é tratada de forma superficial (Caramelo, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo identificar a importância da educação financeira para alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como compreender de que modo as noções de formação financeira se manifestam em seu cotidiano, a partir de uma revisão bibliográfica que evidencie as principais estratégias capazes de fomentar essa mobilização de conhecimentos.

A partir da análise dos estudos selecionados foi possível identificar que a inserção da Educação Financeira na escola é fundamental para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da cidadania das crianças. Por todo o exposto, é possível concluir que a sociedade está permeada de elementos financeiros que precisam ser devidamente tratados e trabalhados na escola, já que suas implicações afetam de maneira direta o convívio social. Desde o alto endividamento da população até o consumo excessivo, muitas são as consequências de não se tratar a educação financeira de modo sistemático e regular já no Ensino Fundamental. A inclusão proposta visa modificar esse cenário atual.

A análise dos trabalhos selecionados mostra que, mesmo com a Educação Financeira mencionada nos documentos oficiais, como a BNCC (2017), sua aplicação real nas atividades escolares ainda é deficitária. Essa diferença entre o que está no papel e o que acontece de fato é o principal problema: não é que o tema não esteja na legislação, mas sim a falta de ações concretas e organizadas no dia a dia das escolas. Essa falta precisa ser preenchida com abordagens educacionais consistentes para ajudar as crianças a desenvolverem desde cedo uma compreensão significativa sobre como gerenciar dinheiro. Considerando a desigualdade social evidente no Brasil, a proposta apresentada busca oferecer elementos que contribuam para a redução dessas disparidades, na medida em que a universalização do ensino da Educação Financeira pode gerar melhorias concretas para indivíduos que vivem com recursos limitados.

Por fim, como sugestão para pesquisas futuras, é fundamental investigar a necessidade de trabalhar com materiais concretos junto aos estudantes do Ensino Fundamental. Historicamente, os aprendizes transitavam de uma relação direta com moedas e cédulas para formas mais abstratas de lidar com o dinheiro, processo que se intensificou com as mudanças tecnológicas e o desaparecimento do dinheiro físico. Os extratos virtuais e cartões digitais contribuem para aumentar essa abstração, tornando essencial o uso de recursos concretos no ensino inicial.

REFERÊNCIAS

ABRES. **Educação financeira no Brasil:** panorama e desafios. São Paulo: ABRES, 2023.

AMARAL, Cláudio Luiz. **Educação financeira:** uma ferramenta de decisão. São Paulo: Atlas, 2007.

ARAÚJO, Regina Bonifácio. O pensamento econômico das crianças: para iniciar o debate. **Revista Tecer**, v. 3, n. 5, p. 135-151, 2010.

AZEVEDO, Juliana Rodrigues Terra. **Gamificação e educação financeira para crianças**: tomando decisões em ambiente de educação financeira escolar. 2023. Trabalho de CONSIDERAÇÕES FINAIS de Curso (Especialização em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1FFXohs0e1wbrezLx3q7aELeOxfsLkGLD/view?usp=drivesdk. Acesso em: 29 de agosto de 2025.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Caderno de Educação Financeira** – Gestão de finanças pessoais. Brasília, DF: Banco Central do Brasil, 2014. Disponível em: https://www.bcb.gov.br/nor/relcidfin/docs/art8_educacao_finanaceira_escolas.pdf. Acesso em: 02 de setembro de 2025.

BASANEZI, Rosemary. **Modelagem matemática**: uma arte de transformar problemas da realidade em problemas matemáticos. São Paulo: Moderna, 2004.

BOYER, Carl B. **História da matemática.** 2. ed. São Paulo: Edgard Blücher, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 14 de dez. 2025.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Matemática. Brasília: MEC, 1998.

BRONSTRUP, Márcia; BECHER, Simone. **Educação financeira:** práticas pedagógicas e reflexões teóricas. Curitiba: CRV, 2016.

CABRAL, Dailiane de Fátima Souza. **Educação financeira escolar:** a noção de poupança nos anos iniciais do ensino fundamental. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11320. Acesso em: 10 de set. de 2025.

CARAMELO, Sueli. **A matemática financeira no ensino básico**: desafios e perspectivas. Belo Horizonte: UFMG, 2016.

FLORES, Josiane M. **Educação matemática e situações-problema:** reflexões sobre o ensino crítico. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

GODFREY, John. **O importante em ensinar a criança a administrar seu dinheiro é prepará-la para assumir responsabilidade.** Londres: Routledge, 2007.

HOFMANN, Renata; MORO, Maria Cecília. **Educação financeira e matemática**: uma relação possível. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa de orçamentos familiares 2008-2009**: análise do consumo alimentar pessoal no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. ISBN 978-85-240-4198-3. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv50063.pdf.

KERN, Denise Teresinha Brandão. **Uma reflexão sobre a importância de inclusão de Educação Financeira na escola pública.** 2009. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino de Ciências Exatas, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 23 jun. 2009.

KIYOSAKI, Robert T.; LECHTER, Sharon L. **Pai rico, pai pobre:** o que os ricos ensinam a seus filhos sobre dinheiro. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

KLEIMAN, Cristiane; SILVA, Fábio; DULLIUS, Vanessa. **Educação financeira e consumismo: um olhar para o ensino fundamental I.** Porto Alegre: PUC-RS, 2011.

LAZARETTI JR., José; BUBECK, Sandra; RODRIGUES JR., Antônio. **Consumo, finanças e cidadania:** práticas de educação financeira nas escolas brasileiras. São Paulo: Cortez, 2024.

LISBOA, Vinícius. Endividamento das famílias atinge maior nível da história. **Agência Brasil**, Brasília, 28 jul. 2020. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br Acesso em: 15 de setembro de 2025.

LUSARDI, Annamaria; MITCHELL, Olivia S. **Financial literacy and planning**: implications for retirement wellbeing. Cambridge: NBER, 2011.

MACEDO JR., José Augusto. **Educação financeira**: fundamentos e práticas no Brasil. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, Carlos Eduardo. **Planejamento financeiro pessoal e educação financeira**. São Paulo: Saraiva, 2004.

MAESTRI, Alessandra; MENONCINI, Lúcia. Educação matemática crítica no ensino fundamental I: projeto de educação financeira. **Educação Matemática Sem Fronteiras:** Pesquisas em Educação Matemática, Brasil, v. 3, n. 1, p. 56–74, 2021.

MATURANA, Humberto. **A ontologia do humano e a educação.** Belo Horizonte: UFMG, 2005.

MEDEIROS, Marcos. **História e evolução do pensamento econômico moderno**. São Paulo: Atlas, 1998.

MERCO; Jéssica BUBECK, Sandra; RODRIGUES JR., Antônio. **Educação financeira e responsabilidade social.** Brasília: MEC, 2024.

NUNES, Benedito. **História do pensamento econômico e financeiro.** Rio de Janeiro: LTC, 2010.

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Diretrizes e princípios sobre educação financeira**. Paris: OCDE, 2005. Disponível em: https://www.oecd.org. Acesso em: 25 de set. de 2025.

OLIVEIRA, Anaelize; PESSOA, Cristiane Azevêdo. Educação financeira nos anos iniciais do ensino fundamental: um olhar para a formação docente. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 20, n. 2, 2018. Disponível em: https://l1nq.com/5qEYw. Acesso em: 29 de outubro de 2025.

FREIRE, Paulo, 1921-1997. **Pedagogia da esperança** [recurso eletrônico] : um reencontro com a pedagogia do oprimido / Paulo Freire. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2013.

PESSOA, Cristiane Azevêdo dos santos; MUNIZ JÚNIOR, Ivail; KISTEMANN JR., Marco Aurélio. Cenários sobre educação financeira escolar: entrelaçamentos entre a pesquisa, o currículo e a sala de aula de matemática. **Em Teia | Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2018. DOI: 10.36397/emteia.v9i1.236528. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/236528. Acesso em: 14 dez. 2025.

PIAIA, Andrea; BERNARDI, Luciane. **Educação financeira na escola:** falando de juventude, consumismo e projeto de vida. Porto Alegre: Penso, 2024.

PREGARDIER, Susana. **Educação financeira desde os primeiros anos escolares**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

REIS, Marília Oliveira. Educação financeira no ensino fundamental I: uma vivência no contexto dos ciclos de aprendizagem. **Brazilian Journal of Development**, v. 9, n. 2, p. 7438-7448, 2023.

RODRIGUES, Márcio Urel; SILVA, Jaqueline Michele Nunes; RODRIGUES, Rosiane Souza da Silva. Educação financeira no currículo escolar na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Educação Matemática em Foco**, Campina Grande, v. 12, n. 1, 2024. Disponível em: https://revista.uepb.edu.br/REM/pt_BR/article/view/2432.

SANTOS, Cristiane Maria das Chagas; PESSOA, Cristiane Azevêdo dos Santos. **Educação financeira nos anos iniciais do ensino fundamental**: um olhar para a formação docente. Recife: UFPE, 2016.

SANTOS, Maria Teuvani da Silva; OLIVEIRA, Mário César Sousa de. Educação financeira nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo sobre competências e habilidades quanto ao uso do dinheiro. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 6, p. 2684–2700, 2024.

Capítulo 12

Crianças em situação de rua e o papel transformador da educação

CAPÍTULO 12
CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RUA E O PAPEL TRANSFORMADOR DA EDUCAÇÃO

Lidiane Silva Oliveira [25]

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo [26]

INTRODUÇÃO

A situação de rua no Brasil é um reflexo das profundas desigualdades sociais que afetam, infelizmente de maneira acentuada, crianças e adolescentes. Dados recentes realizados pelo IPEDF (2025) no 2º Censo Distrital da População em Situação de Rua do DF realizado no mês de janeiro deste ano, mostram que entre as 3.521 pessoas encontradas na rua, foram identificadas 121 crianças morando nas ruas. A pesquisa mostra que embora tenha tido uma redução de 50,4% em comparação ao censo de 2022, no qual somava-se 244 crianças, não deixa de ser uma realidade que preocupa, pois, muitas crianças acabam tendo sua infância marcada pela dura realidade de ter que viver nas ruas, pela falta de um lar, de cuidados básicos e principalmente educação.

De modo a complementar isso, os dados do UNICEF[27] (2022) indicam que cerca de 2 milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos estavam fora da escola no Brasil. Isso representa um reflexo da exclusão educacional que essas populações enfrentam, com a situação de rua agravando ainda mais esse cenário. As crianças em situação de rua frequentemente não têm acesso a uma educação de qualidade, o que as priva de um dos direitos fundamentais e perpetua o ciclo de exclusão social. Como afirma Saviani (2008), a educação não

[25] Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília. Pós-graduanda em Terapia Cognitiva Comportamental, E-mail: nanegomes1@gmail.com.

[26] Graduado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília, Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Pós-Doutorado em Geografia pela FFLCH|USP; Pós-Doutorado em Educação pela PUC/RS. Professor e Pesquisador Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica de Brasília E-mail: gcca99@gmail.

[27] A UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) é uma agência da ONU que atua na defesa dos direitos das crianças e na promoção do bem-estar infantil. Criada em 1946, a UNICEF trabalha em mais de 190 países e territórios, focando em áreas como educação, saúde, nutrição, proteção contra a violência e promoção da igualdade de gênero.

deve ser entendida apenas como um processo de ensino, mas como um caminho para a cidadania plena e a inclusão social.

Neste cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pelo Ministério da Educação, se apresenta como uma ferramenta crucial para garantir a equidade educacional e a inclusão de todas as crianças, independentemente do seu contexto social. A educação deve ser pensada como um espaço de acolhimento e transformação, onde o aluno, reconhecido em sua diversidade, possa se desenvolver de forma plena (Brasil, 2018).

Embora existam políticas públicas, como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e outras iniciativas voltadas à inclusão educacional de crianças em situação de rua, ainda persistem muitos desafios. A evasão escolar e a falta de condições adequadas para o desenvolvimento educacional dessas crianças continuam sendo obstáculos significativos.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021) revelam que, apesar dos avanços, a evasão escolar permanece alta, especialmente entre populações vulneráveis, como as crianças em situação de rua. Esses dados ressaltam a importância de explorar e compreender as práticas educacionais capazes de superar essas dificuldades e promover a inclusão social.

Com base nesse contexto, a pesquisa busca responder à seguinte questão: Como as práticas educacionais voltadas para crianças em situação de rua podem, efetivamente, promover a transformação de suas condições de vida e facilitar sua inclusão social? E pensando nessa problemática, é importante promover a inclusão educacional dessas crianças, pois, é uma das formas mais poderosas de promover mudanças positivas em suas vidas, oferecendo a oportunidade de romper com ciclos de pobreza e marginalização.

Portanto, este estudo se justifica pela necessidade de contribuir para o aprimoramento das políticas educacionais e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam de maneira acolhedora e eficaz às necessidades dessa população, garantindo que todas as crianças possam ter acesso a uma educação de qualidade, que favoreça o seu crescimento e o seu potencial.

Essa pesquisa tem como objetivo geral investigar como as práticas educacionais direcionadas para crianças em situação de rua podem atuar como

agentes de transformação social, analisando sua contribuição para a inclusão social e o desenvolvimento dessa população. Além disso, os objetivos específicos voltados para analisar as políticas públicas educacionais voltadas para crianças em situação de rua, com foco no PETI e outras iniciativas de inclusão educacional dessa população.

Além disso, avaliar os impactos dos programas educacionais específicos para crianças em situação de rua, como escolas de acolhimento e projetos sociais, e como eles contribuem para a permanência escolar e o desenvolvimento acadêmico dessas crianças, e refletir sobre as abordagens pedagógicas inclusivas aplicadas no atendimento educacional de crianças em situação de rua, considerando as contribuições de Vygotsky (1998), Emília Ferreiro (1997) e Demerval Saviani (2008).

METODOLOGIA

A metodologia bibliográfica será a principal estratégia para a revisão de literatura, permitindo a análise de materiais já publicados, como livros, artigos, dissertações e teses, que agregam artigos de 1995 a 2025, o que dando a oportunidade de detalhar nessa pesquisa tanto autores clássicos, como contemporâneos, dialogando tanto com fundamentos metodológicos como, também aportes epistemológicos da pesquisa em educação (Kunz, Araújo, Castioni, 2017). Essa metodologia, conforme destacam Santana, Narciso e Fernandes (2025), é fundamental para organizar e sistematizar informações já publicadas, oferecendo subsídios para o aprofundamento e a continuidade das investigações científicas.

As fontes selecionadas serão predominantemente acadêmicas e oficiais, incluindo publicações de instituições como o INEP, IBGE, IPEA, além de repositórios científicos como o SciELO. Essa metodologia é fundamental para fornecer uma visão ampla do estado da arte sobre a temática e contribuir para o desenvolvimento de novas investigações (Cavalcante; Oliveira, 2020).

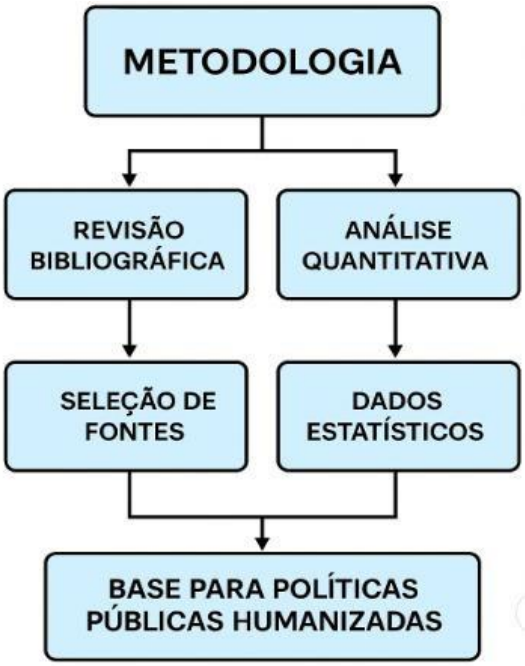
Além disso, será realizada uma análise quantitativa de dados estatísticos, com o objetivo de observar as tendências e os impactos das políticas públicas e educacionais no contexto das crianças em situação de rua. A análise quantitativa, conforme destacado por Mendes *et al.* (2008), permite uma abordagem rigorosa,

baseada em dados concretos, essenciais para a compreensão da magnitude do problema.

Para essa análise, serão utilizadas fontes de dados como o Censo Escolar (INEP, 2021), IBGE e IPEA, que fornecem informações sobre os índices de evasão escolar e outras estatísticas relevantes relacionadas à educação dessa população. O uso dessas fontes possibilitará uma visão mais clara sobre o impacto das políticas públicas e as tendências observadas nos dados educacionais.

Dessa forma, a combinação dessas metodologias visa proporcionar uma análise abrangente e analítica sobre a educação de crianças em situação de rua, integrando tanto dados teóricos quanto estatísticos para subsidiar futuras propostas de políticas públicas mais eficazes e humanizada. Elas estão mais bem dispostas na Figura 1 a seguir e seus detalhes disposto no quadro 1 dessa pesquisa.

Figura 1 – Fluxograma Visual Sobre os Métodos Dessa Pesquisa



Fonte: Elaboração própria, por meio do ChatGPT (2025- https://chatgpt.com).

Observa-se então a importância de ter uma boa estruturação e divisão das etapas metodológicas dessa pesquisa, pois, além de trazer o tipo de estudo e como esse se faz necessário dentro da análise quantitativa, o fluxograma permitiu ainda mostrar que, para o alcance dos dados estatísticos e da validação dos mesmos para essa pesquisa, é essencial não apenas fazer o levantamento e

explanação dos dados, como também usá-los como base para a análise e discussão do contexto político e de humanização.

A metodologia de revisão bibliográfica também será aplicada de forma sistemática, conforme as orientações de Botelho *et al.* (2011), que destacam a importância de uma análise crítica e estruturada dos materiais selecionados. Essa abordagem permitirá identificar os principais estudos sobre o tema, organizando as informações de forma a construir uma argumentação teórica robusta e bem fundamentada, voltada particularmente para textos que tratam com o objeto de pesquisa, para as crianças em situação de rua.

Além disso, ao mostrar o caminho metodológico de uma pesquisa através de um fluxograma, esse se configura como um importante elemento visual e de fácil entendimento para uma boa e contínua análise acerca da pesquisa e de como essa se fez importante para o alcance dos objetivos e tema sugeridos.

A seguir, por meio do quadro 1 é possível verificar que em cada etapa metodológica, é importante trazer uma base descritiva como ponto inicial da estruturação do desenvolvimento da pesquisa, como também, das fontes oficiais e autores que compreendem essa base de pesquisa e estruturação do desenvolvimento teórico. Portanto, para cada etapa e processo metodológico identificado, analisado, descrito e discutido, é importante que se tenha um objetivo definido e alcançado de modo efetivo e contínuo para uma boa montagem e estruturação dessa pesquisa.

Quadro 1 – Detalhamento do Procedimento Metodológico Dessa Pesquisa

Etapa Metodológica	Descrição	Fontes/Autores	Objetivo
Revisão Bibliográfica	Análise de livros, artigos, teses e dissertações já publicados	Santana et al. (2025), Botelho *et al.* (2011), Cavalcante e Oliveira (2020)	Sistematizar o estado da arte sobre o tema
Seleção de Fontes	Priorização de fontes acadêmicas e oficiais	INEP, IBGE, IPEA, SciELO	Garantir confiabilidade e profundidade da análise
Análise Quantitativa	Estudo de dados estatísticos sobre evasão e impacto de políticas públicas	Mendes *et al.* (2008); dados do Censo Escolar, IBGE, IPEA	Observar tendências e magnitude do problema

Integração Metodológica	Aplicação crítica e sistemática da bibliografia e dados estatísticos	Botelho *et al.* (2011), demais referências	Construir base sólida para proposição de políticas públicas humanizadas

Fonte: Elaborado pelos autores através ChatGPT (2025- https://chatgpt.com).

Ressalta-se que não possui embasamento para a pesquisa, publicações que não tenha relação com a vulnerabilidade infantil, documentações desatualizadas e fora do recorte estabelecido pela pesquisa, estudos que não forem pertinentes para pesquisa, como aqueles que não trata educação, políticas públicas voltadas para população infantil que moram na rua, estes foram excluídos da pesquisa realizada neste documento.

E nisso, com relação a estruturação do trabalho, a disposição traz na *Fundamentação teórica* uma abordagem que será voltada para a situação de rua no Brasil, analisando suas causas e desafios, com ênfase em aspectos como abandono familiar, negligência, violência doméstica e fatores de vulnerabilidade que contribuem para a permanência das crianças nas ruas. Também será discutido o impacto da situação de rua no desenvolvimento infantil, abrangendo aspectos físicos, emocionais e sociais, além do papel transformador da educação.

Em seguida, a pesquisa examinará a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua aplicabilidade para crianças em situação de rua, discutindo como a BNCC pode ser adaptada para garantir uma educação inclusiva e acessível a essa população. Além disso, serão exploradas teorias educacionais relevantes, como as de Vygotsky, Emília Ferreiro e Demerval Saviani, para fundamentar as práticas pedagógicas aplicáveis ao atendimento dessas crianças.

Os *Resultados* serão apresentados com base na análise dos dados coletados, seguidos de uma discussão crítica sobre as implicações desses resultados, comparando-os com a literatura existente e sugerindo melhorias nas políticas educacionais.

Além de todos os processos mencionados, neste estudo também houve o emprego de uma Ferramenta de Inteligência Artificial, especificamente o ChatGPT. A mesma utilizada como um recurso útil e como apoio para organizar e fazer representação visual dos dados que foram citados. Por meio do auxílio da Inteligência Artificial, foi possível elaborar um quadro metodológico e

desenvolver gráficos explicativos, todos mantendo sua fidelidade em relação aos dados pesquisados extraídos de fontes oficiais como SEDES (2024) e MDHC (2025). Através desses recursos foi possível obter uma apresentação visual mais objetiva, contribuindo para o entendimento das etapas da pesquisa e fortalecendo mais um posto metodológico.

É interessante ressaltar que o uso da IA foi utilizado apenas como complementação da pesquisa, não interferindo na análise crítica, teórica. O emprego da ferramenta foi exclusivo para fins de diagramação, síntese visual e para gerar elementos gráficos, toda autoria intelectual. Sendo assim, a IA serviu somente como instrumento técnico de apoio metodológico, inovando as possibilidades tecnológicas da produção científica.

DESENVOLVIMENTO

As causas e desafios das crianças em situação de rua no contexto brasileiro

A situação de rua no Brasil, especialmente entre crianças e adolescentes, é um reflexo de desigualdades sociais e estruturais que ainda persistem em diversas partes do país. Segundo dados do IPEA[28] (2022), muitos desses jovens vivem em contextos de extrema vulnerabilidade, onde o acesso a direitos básicos como moradia, alimentação e educação é severamente comprometido.

A pobreza extrema, aliada à falta de políticas públicas eficazes, faz com que crianças e adolescentes acabem sendo marginalizados, muitas vezes sem a rede de apoio social e afetiva necessária para seu desenvolvimento (Freire, 2001). O impacto desse contexto pode ser devastador, afetando não apenas as condições materiais de vida, mas também o desenvolvimento psicológico e social dessas crianças, criando um ciclo difícil de romper.

Essas crianças, na maioria das vezes, enfrentam a ausência de uma estrutura familiar sólida, além de viverem expostas a situações de violência urbana, exploração sexual e tráfico de drogas, fatores que as forçam a buscar

[28] O IPEA é uma fundação vinculada ao Ministério da Economia do Brasil, que tem como missão realizar estudos e pesquisas para o desenvolvimento de políticas públicas. Sua atuação é focada na análise de questões econômicas, sociais e de gestão pública, contribuindo com dados e diagnósticos que subsidiam a formulação de políticas e estratégias para o governo. A instituição também publica estudos que abordam desigualdades sociais, vulnerabilidades econômicas e questões relacionadas ao desenvolvimento humano e social no Brasil.

abrigo nas ruas. A teoria de Vygotsky (1998) sobre o desenvolvimento humano destaca que o ambiente social, incluindo as relações afetivas e educativas, tem um papel fundamental na formação das capacidades cognitivas e emocionais das crianças.

No caso das crianças em situação de rua, o ambiente social é marcado pela falta de segurança e apoio, o que dificulta o seu desenvolvimento pleno. A educação, um direito fundamental garantido pela Constituição Brasileira, muitas vezes não chega a essas crianças, tornando ainda mais difícil para elas romperem o ciclo de exclusão social. Nisso, no estudo de Couto e Rizzini (2021) mostram que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 98, determina a aplicação de medidas de proteção quando existe violação ou ameaça de direitos, tanto por ação ou omissão da sociedade ou do Estado, como pela falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis.

Ou seja, estabelece, assim, medidas protetivas que incluem não apenas a criança e ao adolescente, como também sua família, como orientação, apoio e acompanhamento temporários, inclusão em programas comunitários de auxílio, requisição de tratamentos médicos, dentre outros. Nesse contexto, Saviani (2008) traz que a educação é a chave para a transformação social, pois oferece aos indivíduos as ferramentas necessárias para questionar e transformar sua realidade. Porém, para que isso aconteça de maneira eficaz, é fundamental que as políticas públicas não se limitem ao acolhimento temporário, mas sim busquem soluções duradouras, que permitam a reintegração dessas crianças ao ambiente social e educacional de forma digna.

A transformação da realidade dessas crianças depende da implementação de políticas públicas sustentáveis que ofereçam não apenas acolhimento, mas também acesso à educação, cuidados psicológicos e apoio social contínuo. A análise de dados do IPEA (2022) mostra que a reintegração dessas crianças ao sistema educacional, com o apoio de programas especializados, pode ser uma das maneiras mais eficazes de romper o ciclo de pobreza e marginalização. O apoio psicossocial, aliado ao acompanhamento educacional, é fundamental para garantir que essas crianças não retornem às ruas, proporcionando-lhes um caminho de inclusão social e de desenvolvimento integral (Vygotsky, 1998).

A importância das práticas educacionais direcionadas para crianças em situação de rua: atuação enquanto agentes de transformação social

No contexto de levar a educação e inclusão até as ruas como uma forma de educar em extensão e transformação social, Silva *et al.,* (2023) mostra em seu estudo que após as análises realizadas, pôde-se observar um elemento clássico das relações socioeducativas: o educador idealiza uma maneira de conceber a prática socioeducativa, mas dentro de uma sociedade que traz entres suas características, a coexistência das múltiplas vivências e heranças culturais. E essa mesma coexistência exige do educador um compromisso atrelado à "responsabilidade do herdeiro". Sobre isso, Baptista afirma: "Julgamos que é aí que reside uma das grandes tarefas da ética e da educação, a de promover o respeito em relação ao que nos preexiste, ao que nos é dado e transmitido-ensinado."

E para que essa atuação ocorra de modo satisfatório e em vista de uma continuidade e acolhida em rede, Rodrigues *et al.,* (2023) vem mostrar que o acolhimento desse público é apontado pela literatura como um importante instrumento de intervenção. Mendes e Vicentin (2021) afirmam que no caso de crianças e adolescentes acolhidos com trajetória de vida nas ruas, recomenda-se a identificação dos familiares, dos motivos que levaram ao afastamento e das possibilidades de reconstrução de laços.

Em geral, conforme Couto e Rizzini (2021), esse grupo compõe famílias em situação de extrema vulnerabilidade e que, por isso, necessitam de atenção ampla, personalizada e prioritária da rede de proteção para que adquiram condições mínimas para recuperar a guarda de seus filhos. As autoras recomendam, nos casos em que não há vinculação com o pai ou a mãe, ou em que essa relação esteja fragilizada, a busca pela família extensa ou por outras referências afetivas, que são pessoas que possam se responsabilizar pela guarda das crianças ou adolescentes e contribuir para o seu cuidado e para o fortalecimento de sua autonomia e independência (Couto e Rizzini, 2021)

As políticas e o papel transformador da educação na vulnerabilidade e permanência na rua de crianças

A pobreza extrema não deve ser vista apenas como uma condição econômica, mas também como um reflexo das dificuldades estruturais que afetam profundamente o desenvolvimento das crianças. Saviani. (2008) apontam que a falta de acesso a recursos básicos, como moradia e alimentação, limita o desenvolvimento dessas crianças e as coloca em uma situação de vulnerabilidade contínua. Saviani (2008) também destaca que, ao falharem em atender às necessidades dessas crianças, as políticas públicas acabam perpetuando o ciclo de exclusão social, o que torna ainda mais difícil para elas se reintegrarem plenamente à sociedade.

Além disso, a falta de políticas públicas eficazes e a escassez de programas sociais estruturados têm um impacto significativo sobre a permanência dessas crianças nas ruas. Saviani (2008) ressaltam que é essencial que o acolhimento dessas crianças vá além de uma solução temporária, devendo ser integrado a políticas públicas que promovam sua reintegração social de forma contínua e eficaz, oferecendo-lhes acesso à educação e ao apoio psicológico necessário. Saviani (2008) também enfatiza que a educação é uma ferramenta poderosa de transformação social, pois proporciona às crianças as oportunidades de que necessitam para desenvolver seu potencial e melhorar sua qualidade de vida.

Ainda em relação ao contexto de desafios e vulnerabilidades, as políticas e papel transformador por parte da educação de crianças em situação de rua, traz o enfrentamento a questões como o abandono familiar, onde essa é uma das principais causas que levam muitas crianças a buscarem abrigo nas ruas. Além disso, Freire (2001) discute como a falta de cuidados no ambiente familiar pode comprometer o desenvolvimento emocional da criança, fazendo com que ela se torne mais suscetível a situações de violência e marginalização. Por fim, a negligência e a falta de uma rede de apoio adequado, pois, impede que a criança desenvolva vínculos saudáveis e tenha acesso às oportunidades necessárias para seu desenvolvimento pleno (Vygotsky, 1998).

Além disso, a vulnerabilidade social das famílias, caracterizada pela falta de acesso a direitos básicos, desnutrição, moradia precária e falta de apoio

governamental, tem um impacto significativo na permanência das crianças nas ruas, e embora muitas crianças em situação de rua sejam acolhidas por instituições públicas ou privadas, a oferta de serviços de acolhimento nem sempre é suficiente para reverter a exclusão social e a marginalização. Nisso, Saviani (2008) observa que os programas de acolhimento institucional frequentemente carecem de uma estrutura adequada para lidar com as dificuldades psicológicas e emocionais enfrentadas por essas crianças.

Já Vygotsky (1998) complementa, destacando que o apoio psicossocial e a reintegração escolar são fundamentais para o desenvolvimento saudável das crianças, mas, infelizmente, nem sempre esses aspectos são priorizados nos serviços de acolhimento. Como resultado, muitas dessas crianças acabam regressando às ruas, pois se sentem desamparadas e desintegradas do processo de inclusão social.

De modo a complementar essa visão, Cavalari Neto e Berger (2024) traz em seu estudo uma análise onde, de forma geral, o autor Lefebvre considera que a infância está presente nas ruas das cidades, brincando, colorindo e reivindicando sua existência nos centros urbanos (Lefebvre, 2001). Ele nos diz também que a cidade é obra, no sentido de obra de arte, e não como um resultado simples de produto material, composto por mercados, praças etc.

A cidade é, portanto, uma mediação entre as diversas outras mediações (realidade prático-sensível). A produção das infâncias desiguais e das vulnerabilidades e a cidade estão em completa mediação, basta observar os detalhes sócio-históricos carregados de sentido e significado. “[...] O capitalismo se manteve pela conquista e integração do espaço. O espaço deixou, há muito tempo de ser um meio geográfico passivo ou um meio geométrico vazio. Ele tornou-se instrumental” (Lefebvre, 2008, p. 153).

Exemplos de teorias educacionais relevantes para crianças em situação de rua

Abordando os exemplos de teorias e ferramentas educacionais para as crianças em situação de rua, observa-se que nas últimas décadas, têm sido implementadas no Brasil políticas públicas voltadas à redução da pobreza e da

desigualdade social, e, a melhorar os indicativos econômicos e sociais. Nesse contexto, apresentou-se exemplos de políticas públicas da rede de proteção social implantados no Brasil na década de 90, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) (Filho *et al.,* 2021).

Nisso, Filho *et al.,* (2021) esse programa pode trazer a sugestão de questionar se políticas mais amplas e universais seriam mais eficazes, como por exemplo, um programa mais abrangente e contínuo de renda para as famílias, melhores investimentos em estímulo à educação e formação social para as crianças, e ainda, um cuidado com os filhos em contexto escolar com investimentos para a melhoria da escola.

A exemplo disso, Cavalari Neto e Berger (2024) mostram que a escola, enquanto integrante do Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes (SGDCA), para além do direito à educação e à segurança alimentar e nutricional, viabiliza a proteção social dessa população via o acesso a outras possibilidades de recursos materiais, interação social com a diversidade de corpos e histórias e com o próprio aprendizado de "leitura de mundo", como já dizia Paulo Freire (2018).

E por fim, no exemplo que Loiola (2024) traz, é mostrado como o estímulo a educação e inclusão são importantes para essas crianças, pois, no exemplo da Escola do Parque da Cidade, em Brasília-DF, é realizado um trabalho de excelência com jovens do DF, onde, as atividades resgatam dignidade de pessoas em situação de vulnerabilidade social.

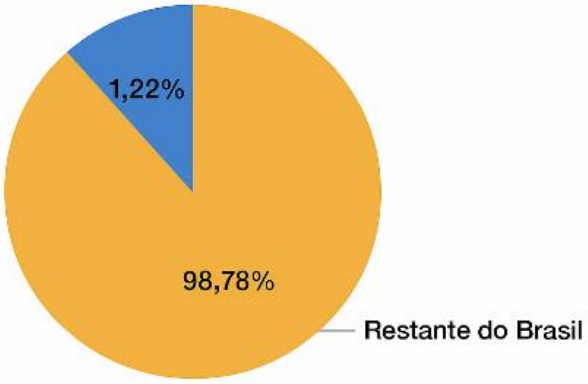
RESULTADOS

Por meio dos dados obtidos na pesquisa, foi possível notar que o aumento e a gravidade das situações vivenciadas pelas crianças em situação de rua no Brasil estão aliados ao papel transformador que a educação exerce. Através de fontes de pesquisa como Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal (PEDF, 2023), Secretaria de Desenvolvimento Social do Distrito Federal (SEDES, 2024), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024), o motivo pelo qual as crianças estão diretamente expostas à vulnerabilidade está atrelado ao fato de estarem expostas a situações difíceis como desigualdade social, falta de

estrutura familiar, falta de serviços básicos de proteção, o que automaticamente também gera a evasão escolar.

Figura 2 – Panorama das Crianças em Situação de Rua: DF x Brasil

Fatia (Região)	N.º Absoluto de Crianças	Porcentag
Distrito Federal	121	1,22%
Restante do Brasil*	9.779	98,78%
TOTAL (Brasil)	**9.900**	**100%**



Fonte: Elaboração própria, por meio do ChatGPT (2025- https://chatgpt.com).

A Figura 2 juntamente com o quadro 2 de caráter comparativo, mostram que DF tem cerca de 121 crianças e adolescentes em situação de rua, segundo informações apuradas pela SEDES (2024), e este número já vem com uma redução em relação a anos anteriores; mesmo assim, ainda apresenta uma quantidade relevante, deixando claro que ainda existe um desafio social persistente. Falando em nível nacional, o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (2025) mostrou que mais de 9.900 crianças e adolescentes vivem em condição de vulnerabilidade no Brasil, e as pessoas estão principalmente nas regiões do Nordeste e Sudeste.

Através do gráfico, nota-se uma porcentagem disparada relacionada ao nível nacional, quando na região do DF houve uma diminuição, não deixando de lado a urgência de estratégias educativas e assistenciais que considerem as desigualdades socioeconômicas do país. Dessa forma, o gráfico ilustra não apenas números, mas um retrato social que evidencia a necessidade de fortalecer o papel transformador da educação como instrumento de inclusão e reconstrução de trajetórias de vida e políticas de permanência reforçadas.

Quadro 2 – Comparativo Entre os Indicativos e Dados de População de Rua do DF

Indicador	Distrito Federal (DF)	Brasil
N° estimado de crianças/adolescentes em situação de rua	Cerca de 120 (SEDES, 2024)	Mais de 9.900 (MDHC, 2025)
Tendência recente	Queda em relação a anos anteriores	Mantido em patamar elevado
Regiões de maior incidência	Ceilândia-DF	Nordeste e Sudeste
Fonte da informação	SEDES/DF	Ministério dos Direitos Humanos

Fonte: Elaboração própria, por meio do ChatGPT (2025- https://chatgpt.com).

Além disso, os dados destacados na Figura 3, evidenciam a redução observada no Distrito Federal, e mostram que a redução está relacionada a políticas intersetoriais voltadas à proteção da infância e adolescência, como programas de acolhimento institucional, fortalecimento de vínculos familiares e o acesso ampliado à escola, a ação chega até a criança antes que ela passe a ser moradora de rua, tratando questões de saúde.

Confirmando os argumentos desta pesquisa de que políticas intersetoriais , e podem sim influenciar positivamente na redução do número de crianças em situação de rua, informações coletadas através do 2º censo do IPEDF (2025), mostram que políticas de saúde, como o programa “Consultório da rua”, tem trabalhado de forma preventiva, não só temporária, o que tem prevenido a ruptura dos vínculos, e aumentado a marca de 88% de pessoas em situação de rua (incluindo crianças) utilizando os serviços de saúde,

Outra ação trabalhada pelo Governo do Distrito Federal tem trabalhado segundo TJDFT, SEDES (2024) é uma política mais humanizada através do projeto da Família Acolhedora (2024), que é uma ação que evita a institucionalização de crianças em abrigos, para uma ação mais humanizada de um lar temporário, que permite não perder a referência familiar, e a capacidade de socializar essa criança."

O Distrito Federal ainda conta com uma abordagem social segundo SEDES (2024) de 26 equipes que atuam com a identificação precoce da violação de

direitos, que trabalham em prol da proteção de crianças que atuam em trabalhos infantis, e através de centros POP que fazem uma abordagem social, encaminham estas famílias em vulnerabilidade para o recebimento de auxílio temporário, o que permite a aproximação da criança à sua rede de proteção, e evitam que as ruas passem a ser seu "vínculo" definitivo (vide o exposto no quadro 3)

Quadro 3 - Quadro informativo: Políticas públicas observadas no DF

Tipo de Política	Nome do programa/ Ação	Efeito da Redução (IPEDF 2025)
Saúde (Preventiva)	Expansão do Consultório na Rua e UBS	Aumento de 88% nos atendimentos em serviços de saúde; queda de 9,1% em relatos de depressão/ansiedade.
Assistência (Protetiva)	Família Acolhedora e Benefício Excepcional	Redução da institucionalização e garantia de renda mínima para evitar abandono.
Habitação (Estrutural)	Parceria Codhab e Moradia Primeiro	Programas de alocação que visam a autonomia da família, tirando a criança do ambiente de rua.

Fonte: Elaboração própria, por meio do IA Gemini (2025- www.gemini.com.br)

É fundamental compreender que a simples retirada das ruas não garante a transformação definitiva dessas trajetórias, é a educação que desempenha o papel central nesse processo, promovendo o desenvolvimento integral, a autoestima a perspectiva de futuro, e o pertencimento. Assim, o gráfico não apenas demonstra avanços numéricos, mas convida à reflexão sobre a importância de investir também em uma educação inclusiva e humanizadora capaz de romper o ciclo de vulnerabilidade social e assegurar o pleno exercício da cidadania dessas crianças e adolescentes. além das políticas públicas citadas acima relacionadas ao DF, que comprovam a importância de ações e políticas intersetoriais.

Com estas informações, foi possível perceber que a vulnerabilidade das crianças é um problema que envolve várias causas existentes e questões sérias na sociedade. As evidências levantadas pela pesquisa qualitativa documental afloraram A pesquisa qualitativa documental evidenciou ainda mais que uma

educação acessível representa um “instrumento de reconstrução da dignidade e da cidadania infantil. Conforme Alécio, Fermentão e Aparecida (2023), a situação de rua e a exclusão social impõem às crianças e adolescentes desafios que comprometem seu desenvolvimento integral e o exercício pleno de seus direitos. Esse pensamento reforça a ideia da importância da educação em quebrar ciclos das crianças e adolescentes que se encontram em vulnerabilidade, ciclos como os da marginalização.

É necessário fortalecer ainda mais políticas públicas voltadas para o acolhimento dessas pessoas; embora já existam algumas, é fundamental investir mais para que essas crianças consigam quebrar o ciclo de serem abrigadas e retornarem à rua, garantindo o direito à proteção e a um lar, mesmo que esse direito esteja sendo violado, assim como os direitos à liberdade, dignidade e respeito, que também podem ser considerados direitos educacionais.

De fato, a vulnerabilidade educacional ainda é um tema pouco aprofundado nas pesquisas. Sendo assim, optamos por fazer um recorte para debatê-la, aliada aos sujeitos considerados “invisíveis”, infâncias reais em situação de rua, que ora despertam o sentimento de pena, ora de indignação e perigo pelas cidades.

Sendo assim, nota-se que as políticas públicas precisam investir em escolas integrais e estratégias que incluam diversos setores, tanto para atendimento como para a escuta.

É possível sim tornar a inclusão e transformação social viáveis e, dessa forma, acabar com os efeitos colaterais que as ruas causam em uma criança, tanto de condições físicas como emocionais. Ecker (2017) diz que a vulnerabilidade social, somada a uma exclusão que é também afetiva, produz nas crianças modos muito específicos de viver ligados a estratégias de sobrevivência nas ruas. Essa reflexão fortalece mais a importância do acolhimento e de uma gestão que garanta o direito integral e uma educação emancipadora e, por meio disso, adquirir condições que reforcem a superação imediata de ter que viver nas ruas.

DISCUSSÃO

Mediante os resultados apresentados, entende-se que a educação é um agente transformador e tem o poder de quebrar a repetição de exclusões sociais e e por meio dela, é possível mudar a realidade de crianças em situação de rua, quebrando um ciclo que talvez atravessasse gerações. Porém, para que essa transformação aconteça, é preciso que haja uma interação entre a assistência social e a educação, e estes laços devem ser fortalecidos ainda mais, de modo que as políticas trabalhem de forma interseccional, e não de forma isolada.

A plenitude dos direitos da criança só será garantida com a eficiência e dedicação das políticas públicas; o Estado precisa trabalhar ativamente nesse propósito, encurtando os obstáculos que as impedem de voltar para o convívio de suas famílias e principalmente da sociedade. Diante disso, são diversos os fatores que precisam ser analisados e tratados, como questões emocionais, psicológicas e sociais e estrutura familiar, abuso, vícios, que na maioria das vezes são o motivo que leva essa criança a frequentar a rua e abandonar a escola.

Estratégias interessantes voltadas para a inclusão dessas crianças na

sociedade, como por exemplo políticas de permanência, precisam ser discutidas pelas autoridades e por quem tem condições de resolver assuntos como usar a educação como agente transformador; assegurando de que as crianças continuem frequentando a escola, ter profissionais como educador social, psicólogos, pedagogos, nutricionistas, enfermeiros, médicos, que estejam todos dispostos a trabalhar a saúde física, mental e emocional dessas crianças é fundamental para que a transformação de sua vida aconteça. É interessante que algumas ONGs se tornem ativas, oferecendo acolhimento nesse processo de integração social dessas crianças, e juntos realizem um trabalho de reinserção familiar, se for o caso.

Essa ação provavelmente causará rupturas que aumentarão esse fantasma chamado infância nas ruas, crianças para a escola, mas, principalmente, ter a certeza de que esta criança saiu das ruas e estará em um ambiente seguro, de identidade e pertencimento, onde se sintam acolhidos de afetos e proteção.

A educação sempre será a ferramenta que abre portas e proporciona mudanças na sociedade, e principalmente para aqueles em condição de

vulnerabilidade. Portanto, o efeito revolucionário que essa educação causa deve ser articulado para a realidade desses indivíduos. As políticas públicas parecem não enxergar a realidade destes menos favorecidos, mesmo que este seja um problema social evidente, e ao contrário de estarem na escola, estão expostas nas calçadas em forma de "vitrine", onde são estereotipadas à marginalização e à criminalidade da imaginação tantas vezes comum.

Os filhos da pobreza são majoritariamente excluídos pela sociedade e os mais atingidos pela evasão escolar, tantas vezes vistos como paisagem das ruas, onde as pessoas passam a naturalizar uma realidade pelo fato de ser tão rotineira. Em outros casos, alguns dão opiniões, mas poucos se mobilizam para fazer mudar e diminuir as sequelas que as ruas trazem para o infantil dessas crianças. Apesar do ambiente desfavorável, com um cotidiano que muitas vezes pode ser violento, por meio da educação é possível transformar o futuro de crianças em condição de rua, por se tratar de seres humanos que ainda estão em desenvolvimento.

Reforça-se a importância da união de instituições que possam interagir em função de melhor atender às necessidades da vida educacional, social e afetiva dessas crianças, não só o governo, como a sociedade civil e a comunidade. Quando essas instituições passam a trabalhar como rede de apoio, que não só protegem, como também acolhem, abraçando estes indivíduos ao longo da vida, que são vulgarmente vulneráveis, essas relações se estreitam e socorrem de situações negativas que são ocasionadas pelos percalços de quem vive nas ruas, trazendo um acolhimento definitivo, fazendo valer o direito da criança como indivíduo, não permitindo que esta seja engolida pelas ruelas das ruas.

As crianças e adolescentes que estão longe do ambiente escolar são estigmatizados pelo sistema e reféns das desigualdades sociais, mesmo que o Estado seja obrigado a ofertar proteção e dignidade. Por meio das vivências impiedosas que as ruas oferecem, as crianças têm sua infância roubada, sem usufruir dos direitos básicos que lhes são ofertados e políticas que garantam sua proteção. A desigualdade social fragiliza ainda mais a criança e impossibilita que práticas educativas possam influenciar em seu desenvolvimento e fortalecendo a família, que é, sem dúvida, a estrutura essencial na sociedade.

A inclusão da criança em condição de rua, que é desumanamente estigmatizada por um senso comum ou pelos desígnios da vida como os "marginais da sociedade" de forma desnecessária, nos leva a refletir sobre uma proposta de tornar a sociedade mais justa e igualitária, com a criação de políticas públicas, ONGs, redes de apoio, comunidade, que sejam voltados para a exclusão do quadro da vulnerabilidade de crianças e famílias nas ruas, e principalmente para educação como um instrumento principal e norteador para mudar a realidade desses indivíduos.

Diante dessa perspectiva, é possível notar que o acolhimento e a educação fazem parte de um contexto importante que transforma o cidadão e a condição em que ele se encontra, a escuta, a importância de acabar com a evasão escolar e criar ações que convocam os profissionais da educação a repensarem sobre uma pedagogia humanizada, que dá atenção à escuta, ao respeito e à diversidade, pois a escola é mediadora nesses processos e agente de transformação que resgata a esperança dessas crianças.

Em resumo, a discussão esclarece que, para mudar a situação de vulnerabilidade infantil, é necessário criar ações de educação, políticas de permanência, uma ação coletiva que agregue ética e pedagogia, para que a superação se torne evidente, em que a escuta seja espaço de mudança social e acolhimento, e o poder da transformação é exatamente tornar esse sujeito crítico, tornando-o cheio de dignidade humana, pertencimento e identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa pesquisa de revisão, foi possível identificar que ao se tratar da importância de uma atenção, cuidado e rede de assistência as crianças em situação de rua, é fundamental que se tenha em mente o papel dos direitos constitucionais e políticos para esse segmento, pois, a educação enquanto uma ferramenta de transformadora social, traz a esperança da garantida de qualidade para todos os alunos, incluindo aqueles em situação de vulnerabilidade, como é o caso das crianças em situação de rua.

Além disso, a educação, por se tratar de um direito fundamental, garantido pela Constituição Brasileira de 1988 e pela Convenção sobre os Direitos da Criança

da ONU (1989), ainda acaba esbarrando em alguns obstáculos em nosso país, como por exemplo o fato dessas crianças em situação de rua encontrem ainda barreiras para acessar esse direito, muitas vezes sendo afastadas do sistema educacional formal. Essas dificuldades estão frequentemente ligadas à realidade de vulnerabilidade em que vivem, o que dificulta o acesso a uma educação que seja inclusiva e transformadora.

Portanto, a situação de rua, não pode ser vista apenas como um problema individual, mas como um reflexo de desigualdades estruturais mais amplas que precisam ser enfrentadas, pois, aspectos como a exclusão social dessas crianças não é apenas uma questão de pobreza material, mas também de uma falha no sistema de proteção social, que deveria garantir a todos o acesso a direitos básicos. Essas crianças, muitas vezes, não têm a oportunidade de se inserir na sociedade de maneira plena, o que se reflete em sua falta de acesso à educação e em outros aspectos da vida cotidiana.

REFERÊNCIAS

ALÉCIO, M.S.A *et al.,* A dupla vulnerabilidade das crianças e adolescentes em situação de rua e as políticas públicas à tutelarem a dignidade humana. Constituição, Economia e Desenvolvimento: **Revista Eletrônica da Academia Brasileira de Direito Constitucional** [S. l.], v. 15, n. 28, p. 16–46, 2023. Disponível em: https://www.abdconstojs.com.br/index.php/revista/article/view/278 Acesso em: 27 out. 2025

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. A.; MACEDO, M. **O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais**. Gestão e Sociedade, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/291048347_O_metodo_da_revisao_integrativa_nos_estudos_organizacionais Acesso em 08 dez.2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 26 set. 2025.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca . Acesso em: 26 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf Acesso em 08 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo revela crescimento na Educação Profissional.** Brasília, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/ptbr/assuntos/noticias/2024/fevereiro/censo-revela-crescimento-na-educacaoprofissional . Acesso em: 26 set. 2025
CAVALARI NETO, R.; BERGER, S.M.D. Vulnerabilidade educacional e as infâncias: enlaces com a rua em aproximação com a escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e88337, 2024. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/88337 Acesso em: 25 out. 2025.

CAVALCANTE, L.T.C; OLIVEIRA, A.A.S. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S1677-11682020000100006&lng=pt&tlng=pt Acesso em 08 dez. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Casa Civil. **Número de crianças e adolescentes em situação de rua no DF cai pela metade em três anos**. Brasília, DF: Casa Civil, 29 abr. 2025. Disponível em: https://www.casacivil.df.gov.br/w/numero-de-criancas-e-adolescentes-em-situacao-de-rua-no-df-cai-pela-metade-em-tres-anos. Acesso em: 8 dez. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES). **Serviço Especializado em Abordagem Social**. Brasília, DF: SEDES, 2025. Disponível em: https://www.sedes.df.gov.br/abordagem-social. Acesso em: 8 dez. 2025.

ECKER, D. D. I. Crianças em situação de rua: malabares da exclusão. **Revista Interamericana de Educação**, v. 21, n. 2, p. 139-152, 2017. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212017000200139 Acesso em: 27 out. 2025.

FERREIRO, E. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira – 2024**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://www.ibge.gov.br Acesso em: 27 out. 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTATÍSTICA DO DISTRITO FEDERAL (IPEDF). **Boletim de vulnerabilidade social do Distrito Federal 2023**. Brasília: CODEPLAN/IPEDF, 2023. Disponível em: https://www.ipe.df.gov.br Acesso em: 27 out.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTATÍSTICA DO DISTRITO FEDERAL. **2º Censo Distrital da População em situação de rua**. Disponível em:

https://www.ipe.df.gov.br/2o-censo-distrital-da-populacao-em-situacao-de-rua Acesso em 27 out. 2025.
INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **A População em Situação de Rua nos Números do Cadastro Único**. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstreams/fe627061-d787-4785-9fd1e5f5591689e9/download Acesso em: 26 set. 2025.
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2021** Disponível em: https://www.gov.br/inep/ptbr/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/divulgado-resultado-da-2a-etapa-docenso-escolar-2021 . Acesso em: 26 set. 2025.

KUNZ, S. A. S. ; ARAÚJO, G.C.C. ; CASTIONI, R. . Epistemologia e a pesquisa em política educacional: vetores que orientam os pesquisadores do campo educacional. **Revista de Ensino de Geografia**, v. 8, p. 17-47, 2017. Disponível em: http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N15/Resumo-Art2-Revista-Ensino-Geografia-v8-n15-Kunz-Araujo-Castioni.php, Acesso em 15 jan. 2026.

LEFEBVRE, H. **Espaço e Política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LOIOLA, C. **Escola do Parque da Cidade realiza trabalho de excelência com jovens do DF.** Secretaria de Estado de Educação. Escola do Parque da Cidade realiza trabalho de excelência com jovens do DF. Maria da Penha

ONLINE- Governo do Distrito Federal. 16/12/24 às 10h20 - Atualizado em 17/12/24 às 10h03. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/escola-do-parque-da-cidade-realiza-trabalho-deexcelencia-com-jovens-do-df/ Acesso em: 27 out. 2025.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA (MDHC). **Censo Nacional de Pessoas em Situação de Rua – 2025**. Brasília: MDHC, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mdh Acesso em: 27 out. 2025.

RODRIGUES, I.M *et al.,* Crianças e adolescentes vivendo em situação de rua: um diálogo com as políticas públicas. **Saberes Plurais Educação na Saúde**, v. 7, n. 1, p. e128338, 2023. DOI: 10.54909/sp.v7i1.128338. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/saberesplurais/article/view/128338. Acesso em: 24 out. 2025.

Capítulo 13

Indisciplina escolar: a ação docente frente às complexidades da gestão de sala de aula

CAPÍTULO 13
INDISCIPLINA ESCOLAR: A AÇÃO DOCENTE FRENTE ÀS COMPLEXIDADES DA GESTÃO DE SALA DE AULA

Rafaella Alvares dos Santos [29]
Gilvan Charles Cerqueira de Araújo [30]

INTRODUÇÃO

Em meio às funções da escola, sejam elas próprias ou atribuídas em caráter de transferência, seu papel na formação de pessoas, por vezes, pode se tornar nebuloso, faltando clareza para a compreensão das construções coletivas, das limitações e das possibilidades desempenhadas pelo fenômeno educativo, que ocorre em parte no ambiente escolar (Aquino, 1996).

A escola, enquanto espaço transversal, lida com suas complexidades sob uma ótica múltipla e projeta no recorte da sala de aula uma prática docente que vai além das apropriações didático-pedagógicas, estabelecendo-se a partir de uma relação professor-aluno equilibrada, aspecto essencial para a construção de um espaço propício para a aprendizagem (Borges; Aquino; Sivieri-Pereira, 2012).

Uma sala de aula harmoniosa não se caracteriza necessariamente pela ausência de desacordos ou diferenças, mas sim por ser um espaço em que a convivência do grupo enfrenta esses e outros desafios a partir de uma atitude horizontal de seus agentes. Por isso, não se encontram atalhos e facilidades na condução do trabalho pedagógico, visto que o docente, pelo contrário, lida com um enredamento de construções morais, didáticas e organizacionais na missão de gerir a sala de aula (Souza; Anic, 2024). Por outro lado, os estudantes também

[29] Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (UCB). E-mail: rafalla.malvares@gmail.com
[30] Graduado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília, Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Pós-Doutorado em Geografia pela FFLCH|USP; Pós-Doutorado em Educação pela PUC/RS. Professor e Pesquisador Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica de Brasília E-mail: gcca99@gmail.

estão envoltos pelas profundidades de sua própria existência e de seu processo de desenvolvimento (Boarini, 2013).

A indisciplina discente é apontada como um dos grandes obstáculos ao ensino e à aprendizagem e definida como uma transgressão das normas vigentes (Lopes; Gomes, 2012); ótica sob a qual os estudantes passam a ser caracterizados como "bagunceiros" e sem limites, assumindo o papel de tumultuadores da ordem escolar.

No entanto, as possíveis causas relacionadas à indisciplina são constituídas do entrelaçamento das relações externas e internas ao ambiente escolar, ao compreender as complexidades que envolvem o aluno, o docente e a instituição escolar como partes cruciais na avaliação da problemática (Aquino, 1996). Nesse sentido, a multicausalidade expressa na indisciplina, desafia docentes a desenvolver um olhar cauteloso e reflexivo, superando as visões reduzidas dos comportamentos indisciplinados.

Questiona-se ainda, como professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental compreendem o papel da disciplina para a formação dos estudantes e como são construídas as expectativas comportamentais e percepção dos atos indisciplinares estudantis. Uma vez que a disciplina contribui não apenas para melhor fluidez das relações e processos de ensino e aprendizagem, mas também para o desenvolvimento do senso ético, da autonomia e elaboração da vida em comunidade, de modo que tais processos de construção, são iniciados ainda cedo (Rego, 1996).

Desse modo, é relevante buscar entender os caminhos percorridos por docentes ao compreender seu papel enquanto educador e como sua atuação se constitui como fator de prevenção dos impactos negativos ocasionados pela indisciplina escolar.

Apesar desta problemática estar expressa no cotidiano escolar e nas preocupações de docentes, as produções científicas no cenário educacional brasileiro que estudam especificamente o tema, são consideradas recentes. Caracterizadas por apresentarem múltiplas abordagens sobre a indisciplina escolar, sem um parecer nítido da temática pontuam que este é um problema interdisciplinar, que ultrapassa os muros da escola e deve ser compreendido por diferentes ciências que circundam a educação (Aquino,1996; 2011).

Visto que a indisciplina é um desafio que afeta tanto os processos de ensino-aprendizagem quanto as relações interpessoais, sua discussão torna-se relevante sob a ótica de autores como Lopes e Gomes (2012) que propõem uma compreensão abrangente do fenômeno ao relacioná-lo aos movimentos educacionais; Castro (2023), que promove a interação entre diferentes concepções acerca do tema; e Souza e Anic (2024), que estabelecem a gestão da sala de aula como aspecto essencial para a prevenção dos impactos negativos da indisciplina escolar.

Portanto, por meio de revisão sistemática de literatura a partir de abordagem qualitativa, o presente capítulo objetivou analisar os principais desafios enfrentados por docentes ao lidarem com a indisciplina estudantil no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Buscando compreender o papel da gestão da sala de aula como contribuinte para a construção de uma convivência dialógica, respeitosa e organizada, a fim de propor o empenho coletivo de seus agentes na garantia de uma educação democrática.

O estudo é organizado da seguinte maneira: Inicia-se com uma discussão acerca das causas e manifestações da indisciplina no ambiente escolar. Em seguida, observa-se as contribuições de documentos legais com foco em educação para a fundamentação da prática docente. Por fim, são elaborados os conceitos de gestão da sala de aula. A metodologia segue seus processos estabelecidos ao desenvolver a revisão da literatura e apresentar os resultados, discussão e considerações ao final do trabalho.

MATERIAL E MÉTODOS

Como metodologia foi utilizada a revisão sistemática de literatura, caracterizada pelo seu rigor metodológico na busca e análise das fontes, buscando sintetizar e avaliar de forma crítica, as evidências disponíveis a respeito de determinado problema (Cavalcante; Oliveira, 2020). Essa metodologia é fundamentada nos seguintes passos: 1) Formulação do problema e intervenções a serem incluídas; 2) Definição dos bancos de dados para obtenção de materiais e descrição minuciosa dos mecanismos de busca; 3) Análise crítica resultando na seleção dos estudos; 4) Avaliação das variáveis dos dados para fins de

comparação; 5) Análise dos dados sob critério de semelhança; 6) Interpretação das evidências aceitas; 7) Aprimoramento da revisão pela sugestão de lacunas a serem desenvolvidas em trabalhos futuros (Cavalcante; Oliveira, 2020).

A coleta de dados foi realizada nas bases Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), sob os buscadores "indisciplina", "disciplina", "gestão", "sala de aula" e "prática docente". Empregando as seguintes estratégias de busca: 1) disciplina AND indisciplina AND sala de aula; 2) indisciplina AND prática docente e 3) gestão AND indisciplina.

Ao todo foram coletadas 208 fontes pela combinação dos descritores e da aplicação dos seguintes filtros em ambas as bases de dados: artigos/periódicos; acesso aberto; idioma português e recorte temporal de 2010 a 2025, representados no quadro 1:

Quadro 1 - Quantitativo de artigos por descritores, estratégias de busca e base de dados

Bases Utilizadas	disciplina AND indisciplina AND sala de aula	indisciplina AND prática docente	gestão AND indisciplina	Total
CAPES	26	34	38	198
SciELO	04	01	05	10

Fonte: Elaboração própria (2025).

Em seguida, conduziu-se a análise para a exclusão de materiais duplicados sob o critério de comparabilidade do título e autor do artigo. Tal procedimento produziu, consequentemente, a seleção dos artigos plausíveis de estudo representados no quadro 2.

Quadro 2 - Quantitativo de trabalhos duplicados e selecionáveis

Base de Dados	Duplicados	Selecionáveis
CAPES	16	182
SciELO	05	05

Fonte: Elaboração própria (2025).

A partir da seleção, os 187 trabalhos foram submetidos a leitura e análise do título e resumo sob os seguintes parâmetros eliminatórios: 1) Não adequação à etapa e modalidade estabelecida como objeto de pesquisa (Ensino regular; Anos Iniciais do Ensino Fundamental); 2) Não apresentar abrangência e aprofundamento temático e investigativo; 3) Não incluir no mínimo dois dos assuntos base estabelecidos (prática docente; gestão da sala de aula; indisciplina escolar).

Sendo assim, os critérios de inclusão dos trabalhos foram: 1) Artigos escritos em língua portuguesa; e 2) Artigos que abordam a questão disciplinar/indisciplinar escolar com foco na prática docente, discorrendo acerca das concepções de disciplina escolar, das construções do fenômeno indisciplinar e dos possíveis desafios e estratégias para a gestão da sala de aula. Representados no quadro 3:

Quadro 3 - Critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
1- Artigos de acesso aberto. 2- Artigos escritos em língua portuguesa. 3- Artigos publicados entre 2010 e 2025. 4- Artigos que abordam a questão disciplinar/indisciplinar escolar com foco na prática docente como meio de intervenção.	1 - Artigos duplicados. 2- Artigos escritos em língua espanhola ou inglesa. 3 - Artigos anteriores a 2010. 4 - Artigos que não contemplam a etapa do Ensino Fundamental Anos Iniciais do ensino regular. 5- Artigos que não apresentam abrangência e aprofundamento temático e investigativo.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Em suma, 11 trabalhos foram eleitos para a análise, caracterizados como artigos de fonte secundária, publicados entre 2010 e 2025. A seleção baseou-se pela abrangência e aprofundamento temático e investigativo em relação à prática docente e à realidade escolar, além de contemplar diferentes articulações teóricas que buscam diversificar e ampliar as análises para a construção da discussão.

Adicionou-se às fontes, capítulos do livro “Indisciplina na Escola: Alternativas teóricas e práticas” organizado por Julio Groppa Aquino (1996),

professor pesquisador reconhecido da área da educação, que tem desenvolvido um amplo e extenso trabalho a respeito da indisciplina escolar. O livro elaborado por autores e pesquisadores de diferentes áreas, apresenta reflexões sobre a indisciplina escolar a partir de diferentes suportes teóricos, propiciando assim, uma compreensão aprofundada da temática.

Acrescentou-se, ainda, o livro "Em defesa da escola: Uma questão pública" de Jan Masschelein e Maarten Simons (2014), educadores e pesquisadores da área da educação. O livro apresenta reflexões acerca do caminho e construção da escola enquanto instituição formadora e os desafios enfrentados na consolidação do seu papel na sociedade, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico sobre a escola, seus processos e pessoas. Além deste último, incluiu-se também, estudos complementares desenvolvidos por Borges, Aquino e Sivieri-Pereira (2012) e Aquino (2011), com o intuito de ampliar a discussão e fornecer aportes teóricos suplementares à pesquisa.

A fim de compreender os princípios presentes nos marcos legais no cenário educacional brasileiro e investigar como tais instrumentos normativos dialogam com as práticas adotadas pelas instituições escolares acerca da indisciplina, analisou-se as seguintes diretrizes: Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1998); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996); Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990); Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e Resolução CNE/CP n° 4 de 2024 (Brasil, 2024).

Agregou-se, também, o Regimento das Escolas Públicas do Distrito Federal (Distrito Federal, 2019), documento legal que estabelece a organização, as diretrizes e normas das instituições escolares, além dos direitos e deveres de seus agentes. A inclusão visa avaliar a perspectiva institucional acerca da construção da disciplina e em que medida as orientações fornecidas pelo documento corroboram para a diminuição dos impactos negativos gerados pela indisciplina.

Para a análise dos dados, utilizou-se a abordagem qualitativa que permite "[...] explorar percepções, comportamentos ou fenômenos sociais de forma aprofundada" (Santana; Narciso; Fernandes, 2025, p.11), buscando sintetizar e interpretar os dados coletados para a compreensão dos significados (Cavalcante; Oliveira, 2020).

Ainda, utilizou-se a Inteligência Artificial *ChatGPT* como ferramenta de suporte nos processos de sistematização e organização das informações, empregadas especialmente na elaboração de quadro e organograma especificados no trabalho. O uso da IA não interferiu no rigor científico desenvolvido pelas reflexões tecidas ao longo do estudo, sendo utilizada estritamente como suporte técnico, a fim de otimizar os determinados processos.

Para o estudo e desenvolvimento da temática, compreende-se que o propósito da pesquisa em educação não deve se ater a uma fragmentação e pragmatismo imediatista em seus processos e resultados (André, 2001). Desse modo, o presente capítulo não visa a busca impaciente de soluções práticas, e sim, refletir e questionar aspectos do cotidiano escolar considerando o palco transversal em que sucede a educação.

DESENVOLVIMENTO

Indisciplina escolar: mapeando o problema

Segundo os estudos analisados, compreende-se a disciplina por um conjunto de normas éticas que visam a ordem e a harmonia de um coletivo, sendo seus significados tecidos por diferentes épocas, espaços e consequentemente, fenômenos sociais e culturais que influenciaram na construção de diversas leituras e apropriações. Disciplina, ainda, pode ser entendida como poder normalizador que busca exercer controle sobre um indivíduo, com intenção de torná-lo dócil (Lopes; Gomes, 2012)**.**

A disciplina escolar, quando positiva, contribui para a organização do trabalho pedagógico, das relações e da convivência de seus agentes ao desempenhar um papel fundamental na construção de um bom clima escolar e estabelecer, assim, um ambiente favorável para interações e aprendizados significativos (Castro, 2023). Pelo que destaca Rego (1996, p. 86):

> A escola, por sua vez, também precisa de regras e normas orientadoras do seu funcionamento e da convivência entre os diferentes elementos que nela atuam. Nesse sentido, as normas deixam de ser vistas apenas como prescrições castradoras, e passam a ser compreendidas como condição necessária ao convívio social. Mais do que subserviência cega, a internalização e a obediência a determinadas regras podem levar o

> indivíduo a uma atitude autônoma e, como consequência, libertadora, já que orienta e baliza suas relações sociais.

A reflexão pertinente é de que forma a escola tem se apropriado da disciplina, como ferramenta de controle ou como meio que, quando construído democraticamente, contribui para o processo de ensino e aprendizagem?

A indisciplina seria então, o contraponto da disciplina, um fenômeno intrínseco à experiência humana, como pode ser observado ao longo da história em diversos marcos, em que indivíduos particularmente, ou inseridos em um grupo, buscaram romper com as normas e sistemas vigentes, agindo contrariamente à ordem imposta (Lopes; Gomes, 2012). A indisciplina nesse sentido, sempre existiu na sociedade e nas instituições de ensino como oscilações de ruptura na busca de transformar a ordem, quaisquer tenham sido os motivos.

Ao investigar as manifestações da indisciplina no ambiente escolar na atualidade, observa-se que as queixas dos profissionais da educação são geralmente associadas à desmotivação, ao desinteresse e à falta de limites. O destrato com figuras de autoridade como o professor são relatos comuns, além do desequilíbrio nas relações entre os próprios estudantes (Castro, 2023).

Nos últimos anos, tem crescido o número de casos mais agravantes de conduta inadequada, como violências verbais, físicas, psicológicas e/ou patrimoniais (Brasil, 2025) praticadas tanto entre professor-aluno como entre aluno-aluno. Tal fato evidencia que a desordem no ambiente escolar pode se apresentar de formas e contextos variados, mas, o que diferencia e caracteriza uma indisciplina comum de um ato violento? Ao considerar a existência de diferentes níveis de gravidade dos atos indisciplinares, é importante definir suas tipologias, apresentadas no quadro 4:

Quadro 4 - Tipos de atos de indisciplinares no ambiente escolar

Relação	Indisciplina	Violência
Aluno-Professor	Atitudes impróprias como recusa a pedidos, questionamentos irônicos, descaso, obstrução de atividades, conversas paralelas, desinteresse, respostas grosseiras.	- Conflitos envolvendo afrontas, insultos, humilhação contra docentes ou demais profissionais (agressões verbais e físicas).

Aluno-Aluno	Atitudes impróprias e incivilidades como brincadeiras inadequadas, zombaria, descumprimento de regras de convivência, gritos, atividades alheias à aula.	Conflitos entre alunos como agressões físicas, agressões verbais, ameaças, hostilização, humilhação, discriminação e lançamento de objetos.
Aluno- Normas	Infrações regimentais como atrasos, ausência de material, não realização dos deveres, saída da sala sem autorização, uso indevido de objetos, interrupção da aula e burlas às normas operacionais.	Danificação do patrimônio escolar (mobiliário, paredes, dependências) ou de objetos alheios; pichação, etc.

Fonte: Elaboração própria com base em Aquino (2011), por meio da Inteligência Artificial ChatGPT (2025).

A partir do quadro, observa-se algumas das situações que acontecem no cotidiano escolar compreendidas por ações indisciplinares corriqueiras e outras mais agravantes caracterizadas por violência, como por exemplo o *Bullying*, além de atos infracionais relacionados à organização e preservação do ambiente. A partir dos estudos, essas distinções podem ser aprofundadas, principalmente ao se tratar das causas e objetivos buscados ao praticar tais atos.

A violência é caracterizada pelo uso da força e poder para causar prejuízos intencionais a alguém ou a determinado grupo/comunidade. Portanto, as agressões de qualquer tipo "[...] não são uma consequência inevitável do conflito, mas uma estratégia de resolução de problemas que traz danos aos envolvidos" (Coelho; Silva; Lindner, 2014, p. 12). Assim, a violência é uma indisciplina por romper com as normas que garantem o direito de preservação dos indivíduos. Contudo, as consequências e medidas de prevenção de atos violentos demandam diferentes posições em contraste à indisciplina em níveis menos severos, que não buscam gerar maiores prejuízos.

Observa-se a partir dos estudos analisados, que o discurso dos docentes do Ensino Fundamental Anos Iniciais, geralmente relacionam-se às manifestações indisciplinares que não geram danos graves. O incomodo e a compreensão de indisciplina são associadas à agitação corporal, conversas e brincadeiras paralelas, pequenas disputas e conflitos entre o alunado e ao desinteresse pelas atividades propostas pelo professor.

A indisciplina, ainda, não é um problema restrito às escolas públicas ou às populações em contextos de vulnerabilidade social. De modo que está presente tanto na rede pública de ensino, como na privada, entre agentes que vivenciam diferentes situações econômicas. Também não é um problema que atravessa somente a educação brasileira, sendo enfrentada em níveis e medidas diferentes em outros países (Boarini, 2013).

Nesse sentido, a indisciplina é um comportamento que vai além de "retratos falados" e supera certos preconceitos que buscam rotular o perfil dos alunos indisciplinados. Ainda segundo Boarini (2013, p. 4):

> É evidente que todo aluno 'indisciplinado' ou 'violento' tem seus determinantes psíquicos, pertence a uma família, independente do seu modelo de estruturação, e que a indisciplina escolar é um fenômeno que se concretiza na escola [...] O que não podemos perder de vista é que a escola, a família e o aluno não existem isoladamente. Fazem parte de uma sociedade e de um período da história que não devem ser desconsiderados.

A autora observa que, ao analisar o problema, deve-se considerar a escola, a família e a sociedade nas quais o estudante se insere. Isso porque, na busca por solucionar a indisciplina, é comum adotar uma postura de culpabilização ou de vitimização de um desses eixos, incluindo o próprio aluno. Os fatores geralmente apontados como contribuintes para a indisciplina estão relacionados aos impactos da desigualdade social e da violência, à influência negativa dos meios de comunicação, à família que não assume seu papel e à escola, frequentemente considerada "antiga" (Castro, 2023). Desse modo, a análise das causas externas (família, sociedade) e internas (instituição escolar, trabalho pedagógico) demanda que cada ente seja avaliado em sua especificidade, segundo afirma Aquino (1996, p. 41):

> [...] as relações escolares não implicam um espelhamento imediato daquelas extra-escolares. Vale dizer que é mais um entrelaçamento, uma interpenetração de âmbitos entre as diferentes instituições que define a malha de relações sociais do que uma suposta matriz social e supra-institucional, que a todos submeteria.

Partindo deste entrelaçamento, compreende-se a indisciplina como um fenômeno multicausal e transversal, o que demanda a ação conjunta de diferentes áreas vinculadas à educação para o estudo da temática. Dessa forma,

promove-se um diálogo sistematizado que compreenda sua real abrangência (Aquino, 1996).

Na perspectiva das queixas de docentes, entre outros fatores, o comportamento indisciplinado pode ser originado por falhas nos processos de desenvolvimento moral da criança. Tais processos são construídos a partir das circunstâncias psicossociais que o indivíduo vivenciou e vivencia, corroborando para a visão que tem de si mesmo e do mundo. No entanto, essa afirmação não se refere a uma predisposição psicológica condicionante ao comportamento indisciplinado (Aquino, 1996)**.** Nesse sentido, tais construções influenciam na maneira em que o estudante convive com seus pares, lida com as regras, articula valores essenciais à relação humana e, inclusive, a imagem que atribui ao professor.

Segundo Aquino (1996), esse processo inicia-se antes da educação formal, constituindo-se primeiramente no núcleo familiar. Sob essa perspectiva, surge a queixa do eventual desempenho insatisfatório da família em seu papel educador, uma vez que é no convívio familiar que a criança constrói suas primeiras noções de disciplina (Castro, 2023). Desse modo, a desorganização familiar pode acarretar lacunas no processo de formação dos indivíduos que, por conseguinte, enfrentam maiores dificuldades para a adaptação ao convívio no ambiente escolar.

O núcleo familiar desempenha papel significativo para a educação que não pode ser transferido à instituição escolar. A escola, porém, não se desvincula de tais processos, uma vez que promove a educação para a cidadania, a elaboração do senso ético sobre a vida em comunidade e a valorização do espaço público (Castro, 2023). Portanto, ambas as instituições devem agir em colaboração, cada qual assumindo seus deveres e consolidando uma parceria que contribua para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Rego (1996, p. 86) afirma que “disciplinador é aquele que educa, oferece parâmetros e estabelece limites”. Por isso, é importante que o docente se conscientize de seu papel ao compreender os aspectos positivos da disciplina, uma vez que o cumprimento de regras é essencial para promover a reflexão e a prática dos valores atribuídos a elas. Desse modo, ao estabelecer limites, o professor não apenas colabora com a fluidez de sua aula, mas, principalmente,

exerce seu papel de educador ao contribuir para o desenvolvimento de qualidades que possuem sua base na infância.

No ambiente escolar, a indisciplina pode ser avaliada a partir das relações que são concretizadas dentro e fora da sala de aula, como a organização interna escolar, o modelo de gestão e como os educadores lidam com a indisciplina em si. Na sala de aula, a relação professor-aluno, as metodologias de ensino-aprendizagem e o gerenciamento tanto das rotinas e atividades quanto dos ânimos e dos conflitos podem desencadear situações propensas à indisciplina (Aquino,1996).

Dessa forma, as motivações dos estudantes para romper com essas estruturas seriam pela má condução da normatividade, como falhas comunicativas, injustiças, severidade e autoritarismo (Aquino, 2011; Lopes; Gomes, 2012). A partir desta ideia de disciplina, questiona-se o que é tido como indisciplina, uma vez que "[...] nesta perspectiva, qualquer manifestação de inquietação, questionamento, discordância, conversa ou desatenção por parte dos alunos é entendida como indisciplina [...]" (Rego, 1996, p. 85).

Tais situações revelam a relação professor-aluno baseada na hierarquização, na qual a autoridade docente é distorcida e a disciplina passa a servir como ferramenta de domínio. Isso ocorre por meio do controle excessivo dos comportamentos, utilizando-se da imposição, do medo e de sistemas de recompensa e punição para manter a ordem (Castro, 2023).

Ao observar as concepções educacionais ao longo do tempo, nota-se que os sentidos inerentes à disciplina sempre estiveram intrinsecamente ligados ao fazer educativo, evidenciando os valores construídos em cada abordagem pedagógica. Segundo Lopes e Gomes (2012), o ensino tradicional caracterizava o aluno disciplinado como aquele que se mantinha quieto, atento às instruções, prontamente obediente ao professor sob uma postura temerosa. Nessa visão, disciplinar consiste em moldar e controlar comportamentos, falas e gestos, visando a moralização do estudante (Aquino, 1996).

Em contrapartida, outras concepções de ensino, como a Libertadora, que possui Paulo Freire como nome de destaque, estabelecem que a autoridade se encontra na liberdade compartilhada entre aluno e professor (Lopes; Gomes, 2012). Desse modo, a liberdade fundamenta-se na autodisciplina (Castro, 2023),

conceito esse que compreende a disciplina sob a ótica de uma educação problematizadora e dialógica, na qual o aluno assume o papel de sujeito ativo na construção de seu conhecimento (Lopes; Gomes, 2012).

Portanto, refletir sobre a disciplina implica pensar constantemente sobre o próprio papel da escola. Isso não significa reduzi-lo à normatização para a padronização de atitudes dos estudantes, situação na qual a disciplina se torna o aspecto central do trabalho escolar (Aquino, 1996, 2011).

A escola enquanto espaço de "(re)produção científica e cultural" (Aquino, 1996, p. 46), exerce seu papel fundamental ao ressignificar o conhecimento acumulado e produzir novos saberes, de modo que é nessa ação que se fundamenta a relação aluno-professor para a construção da cultura da sala de aula. (Aquino, 1996). Esta interação com o objeto de conhecimento não se desenvolve sem movimentação, diálogo, trocas e indagações, a menos que esteja limitada à transmissão e recepção passiva de conteúdos (Masschelein; Simons, 2014). Ao tratar-se de crianças, devem ser considerados seus processos de desenvolvimento, suas formas de se relacionar com o mundo e, especialmente, a necessidade do brincar, (Brasil, 1990). Isso não implica, contudo, ceder a toda e qualquer vontade dos alunos, ou reduzir as metodologias e estratégias a meras formas de entretenimento.

No que diz respeito à prática docente, apontam-se as limitações no exercício da autoridade, o que pode resultar em um ambiente desordenado, motivado pela ausência ou falta de clareza das regras, além de mediações ilegítimas e correções inadequadas. Questiona-se, ainda, a qualidade do ensino quando marcado pela descontextualização da realidade e por uma abordagem conteudista, que torna as aulas monótonas, desconexas e superficiais. Somam-se a isso queixas sobre a baixa tecnologização do ensino em contraste a ampla difusão digital, o que tornaria a aprendizagem desinteressante na visão das gerações mais jovens (Boarini, 2013).

A organização e intencionalidade do trabalho pedagógico contribuem para o clima da sala de aula, uma vez que a indisciplina discente pode ser relacionada ao descontentamento às práticas adotadas. Porém, esse problema não é estritamente de causa didático-pedagógica, determinado apenas pela ação docente (Souza; Anic, 2024).

Compreende-se que, tratar a indisciplina é considerar o elo entre aluno, professor e escola como unidade fundamental, de modo que não se separe essa relação na análise do problema para prevenir conclusões reducionistas e pouco assertivas. A atuação do professor na prevenção da indisciplina deve ser direcionada pelos modos de pensar a relação professor-aluno, o conhecimento e o espaço da sala de aula. O ponto de partida é essencialmente repensar o papel da escola e os valores que fundamentam a disciplina (Aquino,1996).

Diretrizes educacionais e formação docente: orientações e práticas

Compreende-se que lidar com os desafios e possibilidades do trabalho pedagógico não é uma tarefa simples. Seu gerenciamento implica uma série de competências e habilidades para melhor fluidez do processo de ensino-aprendizagem. O próprio caráter reflexivo dos processos e relações construídos na escola requerem embasamentos teóricos e práticos consolidados desde a formação inicial.

A partir dos estudos analisados, obteve-se a perspectiva docente sobre a indisciplina, a qual revelou que os professores enfrentam obstáculos ao lidar com esta realidade. Tais circunstâncias ocasionam desgaste e desmotivação nos profissionais, além de consumirem boa parte do tempo de aula com a mediação de conflitos (Becker; Müller, 2012).

Os desafios são acentuados especialmente no início da carreira, período em que professores relatam maiores dificuldades para conduzir a turma e mediar situações de embate com os alunos. Essa realidade concretiza-se, principalmente, na dificuldade ao relacionar as teorias aprendidas durante a licenciatura à prática pedagógica, na qual, os conceitos acadêmicos parecem distanciar-se da realidade escolar (Batista; Camargo, 2017).

Os estudos apresentam, ainda, a existência de lacunas na abordagem da temática disciplinar e de noções de gestão da sala de aula durante o período de formação inicial de professores (Batista; Camargo, 2017; Silva, 2016; Souza; Anic, 2024). Tal carência contribui para o sentimento de insegurança ao lidarem com a indisciplina.

A formação inicial, enquanto espaço fundamental para a construção de saberes, deve oferecer suportes teóricos, metodológicos e práticos que se

aproximem da realidade escolar. Nesse sentido, é necessário contextualizar os componentes curriculares diante das situações e dos desafios enfrentados no cotidiano escolar (Souza; Anic, 2024).

Compreende-se, portanto, que o preparo qualificado do docente é essencial tanto para os processos de ensino-aprendizagem quanto para as relações interpessoais. Nesse sentido, seu papel polivalente frente às complexidades do trabalho pedagógico demanda saberes integradores que encontram na formação inicial a base para o contínuo aperfeiçoamento ao longo das experiências tecidas na escola.

No que diz respeito às diretrizes que estabelecem concepções e medidas de intervenção para a questão disciplinar, a maioria dos professores relata que o Projeto Político Pedagógico (PPP) de sua escola de atuação, não aborda a indisciplina (Castro, 2023). Em complemento, aponta-se a utilização do regimento interno escolar como principal documento para a orientação (Batista; Camargo, 2017). O estudo de Becker e Müller (2012) apresenta, ainda, casos de docentes que não possuíam conhecimentos das orientações oferecidas pelas administrações públicas sobre a temática.

Portanto, buscou-se investigar as diretrizes e orientações fornecidas pelos órgãos públicos que normatizam a educação, com o intuito de compreender as contribuições, os deveres e os direitos que direcionam os procedimentos a serem tomados na articulação da disciplina escolar. Nesse sentido, considerou-se os eixos família, escola, professor e aluno para o levantamento dos dados, apresentados no quadro 5:

Quadro 5 - Diretrizes e orientações educacionais que abordam questões da disciplina escolar

Documentos Normativos	Abordagem sobre a questão disciplinar
Constituição Federal de 1988	Art. 227 – Inclui a criança no grupo prioritário para a garantia dos direitos à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito e à liberdade. Assegura, igualmente, o dever de protegê-la contra qualquer forma de discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.
LDBEN nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e	Arts. 3 e 12 - Garantem o acesso e permanência na escola. Além de estabelecerem para a instituição escolar o dever de

Bases da Educação Nacional	desenvolver e aplicar sua proposta pedagógica, notificar ao Conselho Tutelar episódios de violência envolvendo estudantes e promover a cultura de paz, visando a conscientização e prevenção de todos os tipos de violência.
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)	Arts. 15 e 16 - Determinam que são garantidos à criança, os direitos à liberdade de expressão e de opinião, além do direito de brincar, de praticar esportes e de divertir-se. Art. 18 - Determina a proteção contra castigos físicos e tratamento degradante como formas de correção ou disciplina. Art. 101 - Determina a proteção de crianças que cometeram atos infracionais (caracterizados por crime).
BNCC - Base Nacional Comum Curricular (2017)	Prevê a educação socioemocional como foco das propostas curriculares a partir do emprego das competências de autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável previstas nas competências gerais para beneficiar a saúde mental e prevenção ao *bullying*.
Res. CNE/CP Nº 4 de 2024	Prevê para formação docente, fundamentos voltados à ação reflexiva e aprimoramento contínuo das práticas educativas, além da articulação entre teoria e prática. Estipula, ainda, que ao fim do curso o docente deve ser capaz de construir ambientes ativos de aprendizagem, planejar e organizar aulas, reconhecer a realidade escolar e contribuir para a superação de problemas educacionais e socioculturais.

Fonte: Elaboração própria (2025).

A partir da análise dos dados, compreende-se que apesar de não constarem informações específicas e/ou o uso da nomenclatura “disciplina escolar” na maioria dos documentos, encontram-se fundamentos e orientações gerais para as medidas necessárias de prevenção da indisciplina.

Segundo o artigo 205 da Constituição Federal do Brasil de 1988, a educação enquanto “[...] dever do Estado e da família [...] com a colaboração da sociedade” (Brasil, 1988, p. 110) deve ser, sobretudo, fundamentada nos direitos humanos para o fortalecimento e a garantia da dignidade e do respeito aos indivíduos. Desse modo, medidas educativas que ferem tais direitos são expressamente repudiadas e passíveis de penalização.

O ECA determina que para educar é indispensável adotar uma postura respeitosa que contribua para a “[...] preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais” (Brasil, 1990, p. 6). Nessa perspectiva, o docente deve considerar os processos de desenvolvimento e as manifestações próprias da infância. Logo, práticas como

privar a criança de brincadeiras e de diversão como forma de punição ou levá-la ao constrangimento, equivalem à privação de sua liberdade (Brasil, 1990).

A escola tem a incumbência de construir e executar sua proposta pedagógica, em concordância às diretrizes que norteiam a educação. Desse modo, a condução das normas escolares e de todo o trabalho pedagógico devem contribuir para concretizar a cultura de paz e a prevenção contra qualquer tipo de violência (Brasil, 1996). As propostas curriculares apresentadas pela BNCC direcionam os processos de ensino e aprendizagem a partir do desenvolvimento de habilidades e competências que favoreçam a atuação ativa dos estudantes na manutenção das relações e do clima da sala de aula, a partir da compreensão de sua responsabilidade social e crescimento pessoal, essenciais para uma educação cidadã que oportuniza espaços de reflexão para a atuação na sociedade (Brasil, 2017).

Quanto à atuação do professor, a Resolução CNE/CP N° 4/2024 (Brasil, 2024) que estipula as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial dos educadores da educação básica, estabelece orientações para a consolidar a relação entre teoria e prática ao longo da formação. Entretanto, cabe observar o contraste entre a idealização dessas diretrizes e sua implementação efetiva para a melhoria dos processos formativos.

O regimento interno escolar é o documento que estipula as regras e organiza o funcionamento da escola, fundamentando-se nas diretrizes educacionais vigentes. Nesse contexto, cabe aos entes federativos estabelecer, sob a forma da lei, os parâmetros para sua constituição. No Distrito Federal, a Secretaria de Educação fornece um guia para a elaboração do regimento de instituições privadas e um regimento próprio para as escolas da rede pública de ensino.

No regimento das escolas públicas do DF, encontram-se no Título VII, Capítulo II, Seção I e II, as normas de convivência e o regime disciplinar de caráter pedagógico. O texto estabelece que a ação mútua entre a escola e família serve como apoio ao estudante, prevendo, ainda, o estudo de caso e, se necessário, o desenvolvimento de um plano individual de atendimento do estudante realizado pela equipe pedagógica (Distrito Federal, 2019).

Designa, ainda, a construção coletiva das normas vigentes mediante a participação da comunidade escolar e a criação de contratos de convivência para a garantia da corresponsabilidade de seus agentes na manutenção do clima escolar. Quanto às medidas tomadas para reparar os atos indisciplinares, o regimento prescreve que:

> Art. 310. A aplicação de medidas disciplinares de caráter pedagógico constitui evidência para a avaliação de aspectos comportamentais, incluindo competências socioemocionais, atitudes e valores, que fazem parte da formação integral do indivíduo e do desenvolvimento de todas as suas dimensões humanas, sendo avaliadas por meio de estratégias formativas, que devem respeitar a sua singularidade, suas forças e necessidades (Distrito Federal, 2019, p. 121).

Logo, as medidas disciplinares são de cunho formativo e visam o desenvolvimento integral dos estudantes. Servindo como um aparato para a avaliação do comportamento e identificação de possíveis mudanças frente a medida tomada (Distrito Federal, 2019).

Quanto à conduta do professor, ao aplicar medidas como a advertência ou o afastamento de alguma atividade temporariamente, recomenda-se que seja discreto e promova o diálogo, permitindo que o estudante apresente sua versão dos fatos. Deve-se, prioritariamente, buscar a mediação do conflito em sala de aula e, quando necessário, encaminhar pessoalmente o estudante ao apoio pedagógico (Distrito Federal, 2019).

Portanto, as diretrizes educacionais são essenciais para a garantia da qualidade da educação, uma vez que articulam sobre as diferentes esferas e estabelecem parâmetros para a construção de um ambiente escolar positivo. A atuação da instituição escolar na lida da indisciplina deve ser fundamentada em princípios de preservação dos direitos ao adotar uma gestão democrática.

Visto que as diretrizes determinam princípios norteadores para a condução do trabalho e que a formação inicial representa um pilar fundamental no preparo dos agentes educativos, é pertinente examinar as lacunas presentes nessas áreas para o desenvolvimento de medidas que promovam o avanço educacional.

A gestão da sala de aula enquanto ação preventiva

A gestão da sala de aula e a disciplina escolar, embora constituam subcampos de pesquisa diferentes, convergem no estudo da relação entre

professor e aluno (Silva, 2016). Tal gestão não se limita a métodos para erradicar a indisciplina, mas compreende um conjunto de estratégias que viabilizam um ambiente favorável à aprendizagem (Souza; Anic, 2024). Nesse sentido, uma boa gestão da sala de aula atua de forma preventiva contra atos indisciplinares, na medida que proporciona maior fluidez à rotina escolar.

Segundo Souza e Anic (2024), a gestão da sala de aula abrange dois aspectos importantes: o relacionamento entre os sujeitos e a organização do espaço. Este último, refere-se ao planejamento, à direção e à avaliação do desempenho tanto do professor quanto dos alunos. Assim, a condução desses processos pressupõe o exercício de uma autoridade, que se em duas dimensões: a profissional e a moral (Borges; Aquino; Sivieri-Pereira, 2012).

A autoridade profissional diz respeito às competências didático-pedagógicas, ou seja, à apropriação e mediação do conhecimento, das técnicas e dos métodos que visam tornar a aprendizagem significativa e próxima do aluno. Já a autoridade moral relaciona-se à conduta do professor, demonstrada pela dedicação ao trabalho, pela integridade de suas ações e ao reconhecer o aluno em sua singularidade (Libâneo, 2002, p. 252 *apud* Borges; Aquino; Sivieri-Pereira, 2012, p. 152).

Ambas as dimensões são essenciais para o clima da sala de aula. Ao dominar o conteúdo e buscar práticas que facilitem os processos de construção do conhecimento, o professor estabelece as bases para articular situações de aprendizagem que desafiem, estimulem e despertem o interesse dos estudantes. Segundo Masschelein e Simons (2014), essa é uma característica do professor *amateur*: aquele que, embora profissional, é um *amador* porque ama seu assunto e se dedica a ele. Os autores destacam que por essa conduta, o professor:

> [...] é bem-sucedido em colocar os alunos em contato com a matéria e permitir que percam a noção do tempo; isto é, consegue tirá-los do tempo comum e trazê-los a um ponto no presente onde sua atenção é exigida [...] Esse entusiasmo, essa apropriação de uma relação específica com a matéria, está ligada ao fato de que a matéria é tornada livre, torna-se liberada, é separada de seu uso pretendido e pode, assim, tornar-se um objeto de estudo ou de exercício, tanto para o professor quanto para o aluno (Masschelein; Simons, 2014, p. 39).

A afirmação dos autores ressalta a importância de o professor desenvolver o trabalho pedagógico de maneira significativa, promovendo um processo de ensino-aprendizagem que estimule a curiosidade e participação ativa dos estudantes em sua interação com o objeto de estudo.

Diante disso, a gestão da sala de aula auxilia o professor na direção dos processos. O planejamento, por exemplo, é essencial para a elaboração dos objetivos pretendidos em determinada aula ou período, aspecto que favorece a coesão do trabalho. Além disso, essa organização colabora para a identificação ou criação de materiais didáticos diversificados que confiram sentido ao desenvolvimento das habilidades propostas (Souza; Anic, 2024).

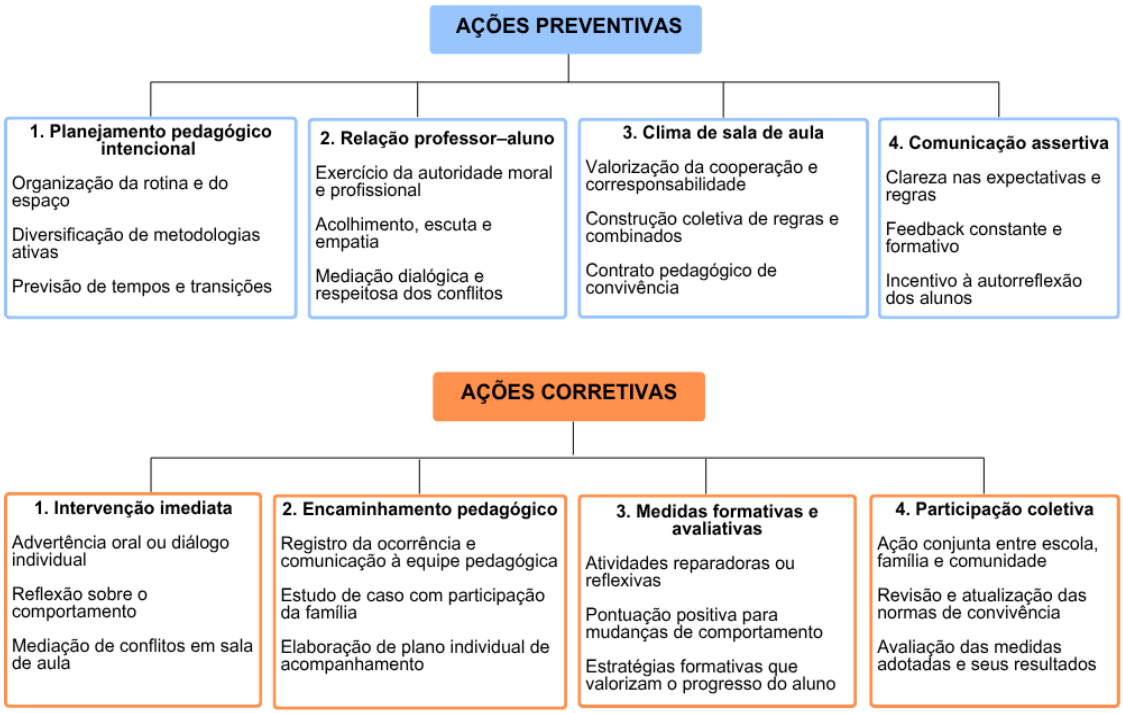
A avaliação do trabalho, por sua vez, colabora para a análise das lacunas no processo de ensino-aprendizagem, auxiliando na identificação das potencialidades e dificuldades dos estudantes para, assim, elaborar estratégias de melhoria. Um bom gestor da sala de aula considera a organização do tempo, as transições entre as atividades, a disposição do espaço e dos recursos (Borges; Aquino; Sivieri-Pereira, 2012).

A partir da abertura ao diálogo, as situações de conflito tornam-se oportunidades de aprendizado para todos. Para isso, o professor deve adotar uma postura respeitosa, paciente e livre de arrogância, priorizando a escuta e o diálogo (Borges; Aquino; Sivieri-Pereira, 2012). Nesse processo, a comunicação precisa ser clara e objetiva garantindo que todos compreendam o que se espera de suas ações. Em contrapartida, regras indefinidas e contraditórias contribuem para falhas interpretativas e, consequentemente, o surgimento da indisciplina (Lopes; Gomes, 2012).

Segundo Oliveira (2015), o contrato pedagógico é uma excelente estratégia para estabelecer a comunicação assertiva, pois estipula os parâmetros e limites de conduta para todos, visando o bem comum. Desse modo, todos podem contribuir para a manutenção das relações ao zelarem pelas normas estabelecidas. O contrato pode ser desenvolvido logo no primeiro dia de aula ou construído progressivamente, à medida que o grupo identifique a necessidade da implementação de novos combinados. Para tanto, é essencial o envolvimento de todos os agentes no diálogo, uma vez que se constitui um espaço de expressão das necessidades e expectativas (Oliveira, 2015).

Com base na discussão, buscou-se organizar as orientações destinadas ao corpo docente, por meio de ações preventivas e corretivas para o manejo da indisciplina, vide a figura 1:

Figura 1 - Organograma de procedimentos de gestão da sala de aula para a manutenção da disciplina escolar



Fonte: Elaboração própria a partir de Borges et al. (2012), Oliveira (2015) e Distrito Federal (2019) por meio da Inteligência Artificial ChatGPT (2025).

Silva, Muzardo e Zamariam (2018) igualmente abordam elementos da postura docente ao lidar com condutas inadequadas, demonstrando que, além da comunicação verbal direta, a linguagem corporal também transmite mensagens. Gestos, expressões faciais e a aproximação espacial podem contribuir para uma intervenção moderada e para a retomada da atenção dos estudantes, visando evitar prejuízos ao tempo de aprendizagem.

Em sua pesquisa, os autores discorrem sobre a prevalência entre os professores brasileiros, do encaminhamento do aluno à direção ou orientação pedagógica em casos de persistência das atitudes indisciplinares. Levantou-se hipóteses de que a crise da autoridade docente seja uma das razões para tal prática. Contudo, conforme as orientações discorridas anteriormente, o professor deve priorizar a mediação dos conflitos em sala de aula, ressalvadas as situações

severas que exijam outros tipos de intervenção. Assim, é essencial que o trabalho entre docente e gestão seja colaborativo e complementar (Silva; Muzardo; Zamariam, 2018).

Portanto, a atuação do docente no manejo da indisciplina não deve basear-se pela permissividade, indiferença ou distanciamento. Da mesma forma, uma conduta autoritária e controladora não produz resultados satisfatórios. Deve-se, portanto, buscar o equilíbrio nas ações educativas, compreendendo o papel estratégico da gestão da sala de aula para a consolidação de uma disciplina positiva.

RESULTADOS

A revisão sistemática dos estudos atingiu seu objetivo de pesquisa que consiste em analisar os principais desafios enfrentados por docentes ao lidarem com a indisciplina estudantil no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

A questão disciplinar é caracterizada por uma ampla abordagem, composta por diferentes concepções pedagógicas ao longo da história, como apontam Lopes e Gomes (2012). Observa-se semelhante abrangência do tema nos trabalhos analisados, que apresentam diversidade de pontos de vista, complementares entre si, como descreve Castro (2023) em seu estudo. Acerca dos autores frequentemente utilizados no referencial teórico dos estudos, encontram-se em predominância: Paulo Freire, Michel Foucault, Celso dos S. Vasconcellos, Júlio G. Aquino, Maria T. Estrela e Clermont Gauthier.

Diante da análise, constata-se que a maioria dos trabalhos foi composta por estudos de caso, totalizando oito produções. A principal metodologia empregada consistiu em entrevistas com professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental sobre suas percepções acerca do assunto. Silva (2016) apresenta em seu estudo, uma pesquisa de campo qualitativa, cujo objetivo foi investigar a disciplina escolar e a gestão da sala de aula como campos de pesquisa no cenário brasileiro. Por outro lado, Silva, Muzardo e Zamariam (2018) desenvolveram uma pesquisa de campo quantitativa para analisar os procedimentos de gestão da sala de aula adotados por docentes na manutenção da disciplina, comparando os dados de diferentes países ao perfil do professor brasileiro.

Identificou-se, ainda, a predominância de trabalhos voltados à problemática da indisciplina, nos quais são discutidos os conceitos de disciplina e indisciplina, as possíveis causas e como estas se manifestam no ambiente escolar. Em suma, a pesquisa revelou que a indisciplina é uma das principais queixas docentes, sendo identificada como um obstáculo ao processo de ensino-aprendizagem por afetar diretamente a relação entre professor e aluno (Becker; Müller, 2012; Lucatelli; Müller, 2014).

A indisciplina pode se compreendida como um fenômeno multicausal que ultrapassa os muros da escola, uma vez que é influenciada pelo contexto histórico-social e familiar nos quais os estudantes estão inseridos (Boarini, 2013; Santos; Nuñez, 2023).

Souza e Anic (2024) estabelecem a gestão da sala de aula como uma necessidade formativa, ao constatarem lacunas na formação inicial de professores. Nessa mesma linha, Batista e Camargo (2017) contribuem para a discussão sobre a formação docente ao evidenciarem as dificuldades da prática pedagógica, especialmente com relação a articulação entre teoria e prática. Quanto aos procedimentos de gestão da sala de aula que podem ser adotados nesse cenário, Oliveira (2015) aponta o contrato pedagógico como uma estratégia essencial para a construção dialógica e cooperativa da disciplina em sala de aula.

DISCUSSÃO

A partir dos estudos sobre indisciplina escolar com foco na prática docente, constatou-se a predominância da questão do autoritarismo. Nessas discussões, as reflexões sobre a atuação do professor geralmente referem-se a aspectos morais e éticos, abordando pouco fatores didático-pedagógicos e organizacionais.

Nesse sentido, identifica-se a relação professor-aluno como cerne da questão, ao passo que os estudos tendem a ser de cunho reflexivo, buscando mapear, debater e conscientizar mais do que produzir orientações práticas. Tal posição deve-se à complexidade da temática ao compreender o aluno, o professor e a escola em seus termos, como aponta Aquino (1996), e pela necessidade de superar discursos culpabilizadores e unilaterais.

O estudo de Silva (2016) sobre a produção acadêmica acerca da disciplina e gestão da sala de aula é pertinente ao demonstrar que a maior parte dos trabalhos é concentrada nas áreas da sociologia e psicologia da educação, em contraste aos poucos desenvolvidos no campo do ensino como por exemplo, como a didática. O autor destaca que a dificuldade reside na baixa interação entre os conceitos produzidos pelas diferentes áreas, o que torna o assunto amplo e de difícil investigação.

Esta afirmação aproxima-se dos resultados encontrados nessa pesquisa, que identificou que a gestão da sala de aula é abordada na maioria dos estudos sobre disciplina escolar de forma subentendida. Desse modo, ao ser colocado em evidência a atuação do professor, apresentam-se reflexões e elementos da gestão da sala de aula como contribuintes para a indisciplina, mas desenvolvidos como temas subjacentes à disciplina e formação docente.

Sendo assim, encontraram-se pouquíssimos estudos que relacionam de forma sistemática os conceitos de disciplina e gestão da sala de aula, como desenvolvido por Lopes e Gomes (2012). Há ainda menos produções que compreendem a gestão da sala de aula em sua totalidade, desenvolvendo conceitos, tipologias e estratégias para a atuação docente na realidade escolar.

Diante da discussão apresentada, evidencia-se que a indisciplina não possui simples resolução, como a aplicação de um método pronto. Visto que, esta visão limitante concentraria as implicações da indisciplina apenas na atuação do professor, desconsiderando aspectos essenciais como o próprio estudante. Nesse sentido, concorda-se com Castro (2023) e Boarini (2013), que definem a indisciplina como um fenômeno multicausal, não sendo possível desassociar os demais agentes na compreensão da problemática.

No entanto, uma gestão da sala de aula eficaz, contribui para a aprendizagem e fluidez das relações ao envolver estratégias que não só previnem a indisciplina, mas promovem um espaço harmonioso, como afirmam Souza e Anic (2024). A gestão da sala de aula constitui uma necessidade formativa, conforme observou-se como ponto comum nos estudos, a dificuldade de docentes em estipular ações práticas e tecer reflexões sobre o tema, especialmente nos estudos de caso que evidenciam lacunas na articulação da teoria e prática (Batista; Camargo, 2017).

Desse modo, concorda-se com Aquino (1996) que entende que o olhar para a disciplina deve partir da compreensão do papel da escola, do professor e do aluno. Trata-se de um movimento constante que fundamenta todos os processos construídos em sala de aula. Observou-se também, a quase total ausência nas discussões, das diretrizes que permeiam a educação. As quais são essenciais para garantir a qualidade e o acesso à educação, ao passo que fomentam medidas junto aos agentes escolares para diminuir os obstáculos do trabalho educativo.

Encontrou-se, ainda, a predominância de estudos de casos na composição dos trabalhos analisados em que as percepções docentes são evidenciadas por seus discursos. Esta abordagem contribui para coletar informações relevantes para o debate do tema, afinal, o professor desempenha papel fundamental na superação da indisciplina. Todavia, é interessante aproximar-se também dos demais protagonistas, como propõem Becker e Müller (2012) ao apresentarem as perspectivas dos próprios estudantes.

Por fim, quanto o recorte dos anos iniciais, os estudos não abordaram aspectos como o perfil dos estudantes ou as implicações do processo de ensino-aprendizagem nesse período de desenvolvimento, tratando a questão disciplinar de modo abrangente, apesar de interagir com professores dos anos iniciais para compor os estudos de caso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão a respeito da indisciplina é relevante para a atualidade por estar expressa no cotidiano escolar como um desafio a ser superado. Tal necessidade tem sido demonstrada pelo crescente e paulatino interesse de pesquisa sobre o assunto nas produções acadêmicas. Todavia, a indisciplina sempre esteve presente nas relações escolares, sendo construída e desconstruída à medida que a escola e seus agentes atravessavam transformações.

Hoje, a questão persiste como uma das principais dificuldades para o pleno desenvolvimento da aprendizagem enfrentadas por professores e alunos. As causas relacionadas à indisciplina são múltiplas, o que exige um olhar minucioso para compreender a problemática como em sua totalidade e superar discursos que visam a culpabilização dos agentes e redução das perspectivas.

O professor, em sua prática, se depara com complexidades ao lidar com a indisciplina, tais como as lacunas de sua formação, as estruturas organizacionais e as limitações na integração entre escola e família. Nesse sentido, a reflexão acerca da intencionalidade da ação docente é fundamental para estabelecer uma disciplina positiva e agregadora ao processo educativo.

Desse modo, encontra-se como caminho de superação a colaboração entre os agentes educativos para fomentar uma educação cidadã, que busque auxiliar nos processos de desenvolvimento de indivíduos para a atuação crítica, benfeitora e cooperativa na sociedade. O entrelaçamento entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica é, de igual modo, essencial para a melhoria dos processos formativos de docentes e garantia da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/TwVDtwynCDrc5VHvGG9hzDw/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 01 set. 2025.

AQUINO, J. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. *In:* AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola**: Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 39-55.

AQUINO, J. G. Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 456-484, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/wXBYFtgdsnsRMxPfMSWDBXC/?lang=pt.Acesso em: 03 set. 2025.

BATISTA, F. M.; CAMARGO, G. A Indisciplina na Formação Inicial de Professores/as. **Revista Saberes Pedagógicos,** [S.l], v. 1 n. 1, p. 62-81, 2017. Disponível em: https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/3187. Acesso em: 03 out. 2025.

BECKER, M.; MÜLLER, J. L. A indisciplina nos anos iniciais do ensino fundamental. **Eventos Pedagógicos**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 182–191, 2012. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/9330. Acesso em: 02 out. 2025.

BOARINI, M. L. Indisciplina Escolar: uma construção Coletiva. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17,

n. 1, p. 123-131, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/qThk57mv3vCvPxZBmwqC9cv/?lang=pt. Acesso em: 02 out. 2025.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; SIVIERI-PEREIRA, H. de O. Gestão da classe: formação docente, autoridade e contexto escolar. **Dialogia**, [S. l.], n. 13, p. 149–160, 2012. Disponível em: https://uninove.emnuvens.com.br/dialogia/article/view/2437. Acesso em: 13 set. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 27 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 26 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Boletim Técnico Escola que Protege**: Dados sobre Violências nas Escolas. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-que-protege/BOLETIMdadossobreviolenciasnasescolas.pdf. Acesso em: 03 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 29 out. 2025.

CAVALCANTE, L. T. C.; OLIVEIRA, A. A. S. de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, 2020. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/psicologiaemrevista/article/view/12005. Acesso em: 04 set. 2025.

CASTRO, M. H. de. Sobre Indisciplina Escolar: Um estudo de caso no 3º ano do ensino fundamental em escola do sistema de ensino público municipal de

Fortaleza, Ceará, Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 7, p. 1674–1697, 2023. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10758. Acesso em: 29 out. 2025.

COELHO, E. B. S.; SILVA, A. C. L. G. da; LINDNER, S. R. **Violência**: Definições e Tipologias. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. ISBN – 978-85-61682-39-2, 2014. Disponível em: https://violenciaesaude.ufsc.br/files/2015/12/Definicoes_Tipologias.pdf. Acesso em: 02 out. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Portaria nº 180, de 30 de maio de 2019. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2019. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf. Acesso em: 25 out. 2025.

SANTOS, J. Q. dos; NUÑEZ, D. A. As dificuldades no âmbito escolar a partir da problemática da indisciplina estudantil: estudo com estudantes do 5º ano do ensino fundamental I em Tefé-AM. **Revista Brasileira de Ciência Aplicada**, [S. l.], v. 1, p. 339–357, 2023. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BASR/article/view/57865. Acesso em: 03 out. 2025.

LOPES, R. B.; GOMES, C. A. Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura? **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 261-282. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Fk7BgPHS8QF6G5Vr3kT5xFt/?format=html&lang=pt. Acesso em: 26 ago. 2025.

LUCATELLI, É. C. M.; MÜLLER, J. L. Indisciplina na escola e prática docente. **Eventos Pedagógicos**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 93–102, 2014. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/9532. Acesso em: 08 set. 2025.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

OLIVEIRA, T. V. As relações escolares em questão: um estudo sobre os contratos pedagógicos. **Dialogia**, [S. l.], n. 22, p. 173–186, 2015. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/5145. Acesso em: 16 out. 2025.

REGO, T. C. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vigotskiana. *In*: AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola:** Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 83 – 101.

SANTANA, A. C. de A.; NARCISO, R.; FERNANDES, A. B. Explorando as metodologias científicas: tipos de pesquisa, abordagens e aplicações práticas.

Caderno Pedagógico, [S. l.], v. 22, n. 1, p. e13333, 2025. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/13333. Acesso em: 08 set. 2025.

SILVA, F. L. da; MUZARDO, F. T.; ZAMARIAM, J. Mantendo a disciplina: procedimentos de gestão da sala de aula. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, n. 37, p. 81-92, 2018. Disponível em: https://revistas.unifoa.edu.br/cadernos/article/view/1688. Acesso em: 04 out. 2025.
SILVA, R. R. Disciplina escolar e gestão de sala de aula no campo educacional brasileiro. **Revista Educação & Realidade**, [S. l.], v. 41, n. 2, 2016, p. 533-554. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46473. Acesso em: 16 out. 2025.

SOUZA, A. S.; ANIC, C. C. A gestão da sala de aula na formação inicial: uma revisão de literatura**. Revista Insignare Scientia - RIS**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 86-102, 2024. Disponível em: https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/14635. Acesso em: 22 out. 2025.

Capítulo 14

Práticas pedagógicas adaptativas no processo de alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista nos anos iniciais: caminhos para a inclusão

CAPÍTULO 14
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ADAPTATIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NOS ANOS INICIAIS: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO

Ramila Rocha dos Santos [31]
Gilvan Charles Cerqueira de Araújo [32]

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem se consolidado como um dos principais desafios e compromissos da educação contemporânea. A Lei nº 12.764/2012 assegura direitos e garantias às pessoas com TEA, reforçando o dever da escola de promover condições adequadas de acesso, permanência e aprendizagem.

Nesse contexto, a discussão acerca das práticas pedagógicas adaptativas torna-se central, especialmente quando se considera a complexidade envolvida no processo de alfabetização. Para que o ensino seja realmente inclusivo, é imprescindível que o professor compreenda as especificidades do desenvolvimento das crianças com TEA e adote estratégias que potencializem suas habilidades, respeitando ritmos, modos de interação e linguagens próprias.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a necessidade de uma educação pautada na equidade, garantindo a todos os estudantes a participação no processo educativo e o desenvolvimento das competências gerais. Nesse sentido, as práticas pedagógicas adaptativas assumem um papel fundamental ao articularem teoria e prática em favor de uma alfabetização que, além de promover o domínio da língua escrita, reconheça diferentes formas de aprender. Autores como Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2020) e Kato (2007) contribuem para a

[31] Graduada em Pedagogia da Universidade Católica de Brasília. E-mail: rocha.ramylla2020@gmail.com
[32] Graduado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília, Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Pós-Doutorado em Geografia pela FFLCH|USP; Pós-Doutorado em Educação pela PUC/RS. Professor e Pesquisador Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica de Brasília E-mail: gcca99@gmail.

compreensão da psicogênese da escrita e dos processos de letramento, fundamentos essenciais para o desenvolvimento de metodologias eficazes e sensíveis às necessidades educacionais especiais.

Diante disso, o presente estudo parte do seguinte problema de pesquisa, conforme apresentado no material visual: Como as práticas adaptativas melhoram a aprendizagem e quais estratégias favorecem a inclusão escolar de crianças com TEA? Fundamenta-se em revisão bibliográfica, conforme orientações metodológicas buscando identificar caminhos possíveis para a construção de uma alfabetização verdadeiramente inclusiva.

A formação continuada dos professores também é uma condição essencial para a efetividade das práticas adaptativas. Quando os educadores têm acesso a estudos, pesquisas e trocas de experiências sobre o autismo, sentem-se mais preparados para enfrentar os desafios e alcançar resultados positivos. Essa formação contribui ainda para reduzir barreiras atitudinais, favorecendo um ambiente mais inclusivo e acolhedor para todos os alunos (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2019).

No âmbito das políticas públicas educacionais, o Ministério da Educação reforça a importância da inclusão ao estabelecer diretrizes e programas que visam a garantir o acesso, a permanência e o sucesso de estudantes com deficiência no sistema regular de ensino. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em consonância com esses princípios, estabelece que a educação básica deve assegurar a todos os alunos o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais, respeitando a diversidade e promovendo a equidade no processo de aprendizagem (Brasil, 2017).

Nessa perspectiva, cabe destacar que a alfabetização de crianças com TEA nos anos iniciais deve ser entendida como parte de um processo amplo de inclusão, que envolve não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a construção da cidadania. Nesse sentido, a escola precisa garantir condições para que essas crianças sejam reconhecidas como sujeitos de direitos, capazes de aprender, interagir e se desenvolver em igualdade de oportunidades com os demais estudantes (Capellini, 2017).

Desta forma, o principal objetivo do presente capítulo é analisar como as práticas pedagógicas adaptativas podem favorecer o processo de alfabetização e

promover a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais, identificando estratégias que contribuam para o desenvolvimento da aprendizagem de forma equitativa e significativa.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa e de natureza bibliográfica, conforme a concepção de Gil (2008), que define a pesquisa bibliográfica como aquela desenvolvida a partir de materiais já elaborados, principalmente livros e artigos científicos, com o propósito de proporcionar um aprofundamento teórico sobre determinado fenômeno na pesquisa em educação (Kunz; Araújo, Castioni, 2017). A abordagem qualitativa justifica-se pelo interesse em compreender e interpretar as práticas pedagógicas voltadas à alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando os significados, as percepções e as perspectivas teóricas que permeiam esse processo educativo.

A escolha por uma abordagem qualitativa deve-se ao fato de que o objeto de estudo, as práticas de alfabetização inclusiva, envolve dimensões subjetivas, contextuais e simbólicas que não podem ser quantificadas, mas sim compreendidas à luz das relações pedagógicas e dos discursos presentes na literatura especializada. Assim, a investigação se propõe a analisar criticamente os aportes teóricos e metodológicos que sustentam o ensino e a alfabetização de alunos com TEA, a partir de diferentes perspectivas científicas e educacionais.

O cunho bibliográfico deste estudo fundamenta-se na análise sistemática de fontes secundárias, abrangendo livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais. A seleção do material teórico teve como critérios a relevância científica, a pertinência temática e a atualidade das publicações, priorizando obras publicadas entre os anos de 2012 e 2025. Tal recorte temporal justifica-se pela necessidade de contemplar as discussões contemporâneas sobre inclusão escolar, alfabetização e educação de alunos com necessidades específicas, sobretudo diante das transformações advindas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e de legislações complementares do Ministério da Educação (MEC).

Entre os principais referenciais teóricos utilizados, destacam-se as contribuições de Silva (2015), Capellini (2017), Weizenmann (2019) e Miliauskas (2025), cujos estudos abordam a formação docente, as práticas pedagógicas inclusivas e as estratégias de ensino voltadas ao processo de alfabetização de crianças com TEA. Além desses, o trabalho dialoga com documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, a fim de contextualizar o debate no campo das políticas públicas e normativas educacionais brasileiras.

O tratamento dos dados foi orientado por um procedimento analítico-descritivo, que visa não apenas sintetizar os conteúdos encontrados, mas também problematizar as concepções e metodologias presentes nas obras analisadas, relacionando-as às políticas educacionais e às práticas docentes observadas na literatura. Assim, a pesquisa assume um caráter interpretativo e crítico, pautado na triangulação das fontes e na busca por uma compreensão ampliada do fenômeno estudado.

Com o objetivo de facilitar a interpretação dos dados e visualizar as tendências de crescimento, neste trabalho foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial (*ChatGPT*, OpenAI), O uso da IA se deu exclusivamente para fins de sistematização, otimização da clareza textual e representação gráfica dos dados em gráficos de linha (Gráfico 1 e 2) obtidos de fontes oficiais (MEC), abrangendo: a) a evolução do número total de matrículas na Educação Especial entre 2020 e 2024; e b) o crescimento específico das matrículas de alunos com TEA no mesmo período. Ressalta-se que a ferramenta foi empregada apenas para visualização e organização, sem qualquer interferência na coleta, interpretação ou análise conceitual dos resultados da pesquisa.

Por fim, esta metodologia visa garantir rigor científico e coerência epistemológica, ao articular o referencial teórico com os objetivos do estudo, de modo a contribuir para a reflexão sobre os desafios e possibilidades da alfabetização de crianças com TEA na perspectiva da educação inclusiva. Dessa forma, pretende-se não apenas mapear o estado da arte sobre o tema, mas também oferecer subsídios para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas, sensíveis e fundamentadas cientificamente.

DESENVOLVIMENTO

Educação Inclusiva, Legislação e a BNCC

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido um tema de grande relevância no campo da educação, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

A Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012), conhecida como Lei Berenice Piana, é fundamental para o reconhecimento legal dos direitos das pessoas com TEA. Seu Art. 3º, em particular, garante o direito à vida digna e ao pleno desenvolvimento da personalidade, o que implica o acesso à educação e ao ensino profissionalizante. Essa garantia legal é o pilar que torna obrigatória a oferta de atendimento educacional especializado (AEE) e a criação de planos individualizados de ensino (PEI). Portanto, a legislação não apenas assegura a matrícula, mas impõe à escola a responsabilidade de promover práticas pedagógicas adaptativas, que são indispensáveis para efetivar a inclusão e o desenvolvimento integral do aluno com TEA.

O desdobramento prático da garantia desses direitos é a necessidade de elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI). Este documento, fundamentado na avaliação das potencialidades e necessidades específicas do aluno com TEA, serve como roteiro formal para a atuação articulada do professor regente e do profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), garantindo que a flexibilização curricular seja efetivamente implementada na rotina escolar.

Esses direitos dialogam diretamente com os fundamentos da Base Nacional Comum Curricular BNCC, que reconhece a educação como direito de todos e defende a promoção da equidade e da inclusão. A BNCC orienta que o processo educativo deve possibilitar o pleno desenvolvimento do estudante em seus aspectos cognitivos, emocionais e sociais, respeitando suas singularidades e garantindo condições para que todos aprendam de forma significativa e participativa. Assim, tanto a Lei quanto a BNCC convergem ao colocar a pessoa no centro do processo educativo, valorizando sua autonomia e dignidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) complementa esse arcabouço legal, estabelecendo diretrizes que promovem a educação inclusiva. O documento orienta que o currículo deve ser flexível e acessível, respeitando os

diferentes modos de aprender e as singularidades dos estudantes. A BNCC reforça a importância da diferenciação pedagógica, recomendando o uso de estratégias visuais, materiais concretos, rotinas estruturadas e tecnologias assistivas. Tais recursos fortalecem a autonomia e a participação ativa e segura dos alunos com TEA.

Alfabetização e letramento: perspectivas conceituais

Para a discussão das práticas pedagógicas, é crucial diferenciar alfabetização e letramento. A alfabetização, na perspectiva de Ferreiro e Teberosky (1999) e Soares (2020), foca na aquisição do sistema de escrita alfabética, que envolve o domínio técnico da decodificação. Por outro lado, o letramento, definido por Kleiman (1995), Tfouni (2006) e Soares (2018), refere-se ao uso funcional e social da linguagem escrita, enfatizando a interação e o significado do texto em diferentes contextos.

A articulação desses processos é fundamental, e a visão de Paulo Freire (1987), que defende a alfabetização como um ato político e libertador, onde a leitura do mundo precede a leitura da palavra, é crucial para o debate sobre inclusão. Contudo, é importante ressalvar que Freire não trata diretamente da alfabetização de crianças com TEA, o que exige recorrer a autores que discutem a inclusão escolar e as práticas pedagógicas voltadas especificamente a estudantes com deficiência, como Mantoan (2006) e Schwartzman (2011), que enfatizam a necessidade de estratégias estruturadas e mediadas para alunos com TEA. Nesse sentido, o conceito freiriano de “leitura do mundo” ganha uma dimensão adaptativa: para o aluno com TEA, o uso de suportes visuais e a inserção em rotinas previsíveis atuam como mediadores essenciais, transformando a complexidade do ambiente e do código escrito em algo funcional e dotado de sentido, permitindo assim uma participação autônoma e cidadã no processo de letramento.

Apesar de Freire (1987) não ter abordado o TEA diretamente, a essência de sua pedagogia é fundamental para a inclusão. Sua defesa de que a leitura da palavra é precedida pela leitura do mundo dialoga com o desenvolvimento da autonomia e da comunicação dos estudantes com TEA. Para essa população, a “leitura do mundo” manifesta-se no domínio de rotinas estruturadas, na compreensão de regras sociais por meio de mediação explícita e no uso funcional de símbolos e sistemas de comunicação alternativa.

Nessa perspectiva, o letramento, como uso funcional e social da escrita, deve ser o motor da alfabetização no TEA. O objetivo não é apenas a decodificação (alfabetização), mas a capacitação do indivíduo para intervir em seu contexto e exercer a cidadania e uma perspectiva de inclusão efetiva e protagonista desses sujeitos no seu percurso de escolarização, contemplando tanto as etapas como as modalidades da Educação Básica.

Portanto, as práticas pedagógicas adaptativas devem transformar a aquisição do código escrito em uma ferramenta de empoderamento, permitindo que o aluno com TEA expresse interesses específicos, comunique necessidades e participe ativamente das práticas sociais de leitura e escrita. Essa abordagem ressalta a importância de a escola reconhecer e valorizar o estudante como sujeito de direitos, capaz de aprender e interagir em igualdade de oportunidades.

Com essas definições estabelecidas, torna-se possível compreender como ambos os processos se complementam no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes, vide a exposição em síntese no comparativo entre alfabetização e letramento, que precisam ser levadas em consideração na atividade profissional em educação com o público do TEA:

Quadro 1 – Comparativo entre Alfabetização e Letramento

Alfabetização	Letramento
Autores: Ferreiro e Teberosky (1999); Soares (2020).	**Autores:** Kleiman (1995); Soares (2018); Tfouni (2006).
Processo de aquisição do sistema de escrita alfabética.	Processo de inserção nas práticas sociais de leitura e escrita.
Envolve a compreensão das relações entre fonemas e grafemas.	Envolve o uso funcional e social da linguagem escrita.
Ênfase no aprendizado da leitura e da escrita como código.	Ênfase na compreensão e no uso do texto em diferentes contextos.
Centrada na decodificação e codificação dos signos linguísticos.	Centrada na interação, no significado e nas práticas comunicativas.
Ocorre principalmente no espaço escolar.	Acontece dentro e fora da escola, em contextos sociais diversos.

Fonte: Elaboração própria com base em Ferreiro e Teberosky (1999), Kleiman (1995), Tfouni (2006) e Soares (2018, 2020).

Ressalta-se que a articulação desses processos torna-se ainda mais estratégica na educação do estudante com TEA. As práticas adaptativas precisam atuar como mediadoras, garantindo que o aprendizado do código

escrito (alfabetização) seja imediatamente funcional e dotado de sentido (letramento). Nesse sentido, o uso de suportes visuais e de rotinas previsíveis não apenas apoia a aquisição técnica, mas também facilita a compreensão da função social da escrita em diferentes contextos comunicativos.

Práticas pedagógicas adaptativas para o TEA

As pesquisas sobre práticas pedagógicas adaptativas revelam que a alfabetização de crianças com TEA requer estratégias estruturadas que considerem as especificidades cognitivas e comportamentais. Entre as metodologias mais efetivas, destacam-se o uso de tecnologias assistivas, como softwares educativos, aplicativos de comunicação alternativa e pictogramas. A diferenciação pedagógica é indispensável, englobando a adaptação dos conteúdos, a modificação das atividades e a flexibilização dos critérios de avaliação de acordo com as capacidades e o ritmo individual de cada aluno. Práticas colaborativas, rotinas estruturadas e apoio individualizado favorecem a participação ativa e a permanência do aluno em situações de aprendizagem (Capellini; Shibukawa; Rinaldo, 2017).

As metodologias estruturadas citadas, como o uso intenso de recursos visuais e a organização de rotinas, encontram forte base teórica em abordagens internacionalmente reconhecidas para o TEA, como o Modelo TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children), que preconiza o Ensino Estruturado, utilizando a previsibilidade, a organização visual do espaço e a clareza das tarefas para reduzir a ansiedade e promover a autonomia do aluno, integrando a alfabetização em um ambiente seguro e compreensível.

É fundamental desenvolver habilidades prévias, como: percepção visual, coordenação motora fina e reconhecimento de símbolos. Essas habilidades são trabalhadas na prática através de intervenções lúdicas e estruturadas. A associação entre imagens e palavras pode ser trabalhada por meio de cartões visuais, jogos e rotinas ilustradas, reforçando a eficácia dos suportes visuais. Além disso, a valorização dos interesses específicos do estudante aumenta o engajamento e facilita a aprendizagem (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2019).

Adaptação de Habilidades da BNCC e Recursos Visuais

A BNCC (Brasil, 2017) fornece orientações para a adaptação de habilidades específicas da área de Linguagens. Um exemplo é a habilidade EF15LP01, que propõe a identificação e compreensão de palavras em contextos significativos. 1 Habilidade EF15LP01: (Ensino Fundamental – 1° ao 5° ano, componente Língua Portuguesa, primeira habilidade descrita) sugere propor e executar atividades lúdicas e brincadeiras que envolvam a linguagem oral e escrita, o reconhecimento de símbolos e a associação de imagens e palavras.

Essa habilidade é explorada com o uso de cartões visuais que associam imagens e palavras. Já a habilidade EF02LP05, que envolve a produção de pequenos textos, pode ser desenvolvida com o uso de roteiros visuais e quadros de apoio. Os roteiros visuais consistem em sequências de imagens ou símbolos que representam passos de uma atividade, ajudando a criança a antecipar o que deve ser feito e a compreender a lógica da tarefa. Os quadros de apoio (como tabelas e cartões de palavras) auxiliam na organização das ideias e na construção do texto. Esses recursos tornam as atividades mais previsíveis, reduzem a ansiedade e favorecem a participação ativa do aluno.

O sucesso na alfabetização de crianças com TEA está intrinsecamente ligado à previsibilidade e à estrutura, características atendidas primariamente pelo uso de recursos visuais. Estes recursos atuam como facilitadores da comunicação receptiva e expressiva, minimizando a ansiedade e os desafios associados à linguagem verbal abstrata.

Entre as estratégias mais eficazes para o trabalho com as habilidades da BNCC, destacam-se:

- Roteiros Visuais (Visual Schedules): Consistem em sequências de imagens ou símbolos que representam os passos de uma atividade ou a ordem de eventos. Para a Habilidade EF15LP01 (identificar palavras em contextos significativos), o professor pode criar um roteiro visual para a atividade de "Leitura Compartilhada" (Ex: 1. Sentar na roda. 2. Pegar o livro. 3. Ouvir a história. 4. Apontar a palavra-chave). Esse recurso auxilia na antecipação e na compreensão da lógica da tarefa.

- Quadros de Apoio e Storyboards: Para o desenvolvimento da Habilidade EF02LP05 (produção de pequenos textos), são essenciais. Os quadros de apoio (como tabelas e cartões de palavras) auxiliam na organização das ideias e na construção do texto.
- Mediação com Interesses Específicos: A valorização dos interesses específicos do estudante aumenta o engajamento e facilita a aprendizagem. Na alfabetização, esses interesses podem ser incorporados como tema central dos cartões visuais e dos pequenos textos a serem produzidos, aumentando a motivação e a autonomia.
- A articulação sistemática desses recursos pelo professor regente e pelo profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) garante que o currículo seja acessível, flexível e adaptado à singularidade cognitiva do estudante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão sobre a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) evidencia a necessidade de práticas pedagógicas adaptativas que atendam às singularidades desses alunos, respeitando suas capacidades, limitações e ritmos de aprendizagem (Silva, 2015). A alfabetização nos anos iniciais representa um momento crucial do desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança, sendo fundamental que o professor reconheça as particularidades de cada estudante com TEA para planejar estratégias eficazes de ensino (Silva, 2015).

A Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, estabelece a pessoa com TEA como portadora de deficiência para todos os efeitos legais, garantindo direitos fundamentais, como acesso à educação, saúde, assistência social e proteção contra abusos (Brasil, 2012). Esse marco legal não apenas assegura direitos, mas também orienta o planejamento pedagógico, fortalecendo a necessidade de ambientes escolares inclusivos, estruturados e adaptados às necessidades específicas de cada aluno (Brasil, 2012).

A inclusão escolar, portanto, não se limita à matrícula na escola regular, mas exige práticas pedagógicas adaptativas, que vão desde a utilização de materiais

concretos e estratégias visuais até a organização de atividades sequenciais e previsíveis (Silva, 2015).

O processo de alfabetização adaptativa requer ainda o desenvolvimento de habilidades prévias, como percepção visual, coordenação motora e associação de imagens e palavras. Rotinas estruturadas e atividades sequenciais auxiliam na organização mental da criança e na construção gradual do conhecimento (Silva, 2015). A valorização dos interesses específicos do aluno pode ser uma estratégia eficaz para engajá-lo nas atividades de leitura e escrita, aumentando sua motivação e autonomia (Silva, 2015).

A atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é fundamental nesse contexto, oferecendo apoio complementar ao ensino regular e garantindo que a criança tenha acesso pleno ao currículo por meio de práticas pedagógicas adaptadas (Brasil, 2017). A articulação entre professor regente e profissional do AEE permite o planejamento de intervenções individualizadas, observando potenciais e dificuldades do aluno (Brasil, 2017).

Além do aspecto cognitivo, a inclusão escolar promove benefícios sociais, incentivando colegas a compreenderem e respeitarem diferenças, desenvolvendo valores como empatia, solidariedade e convivência democrática (Capellini, 2017). A escola, dessa forma, torna-se um espaço mais humano e comprometido com a equidade e a cidadania (Capellini, 2017).

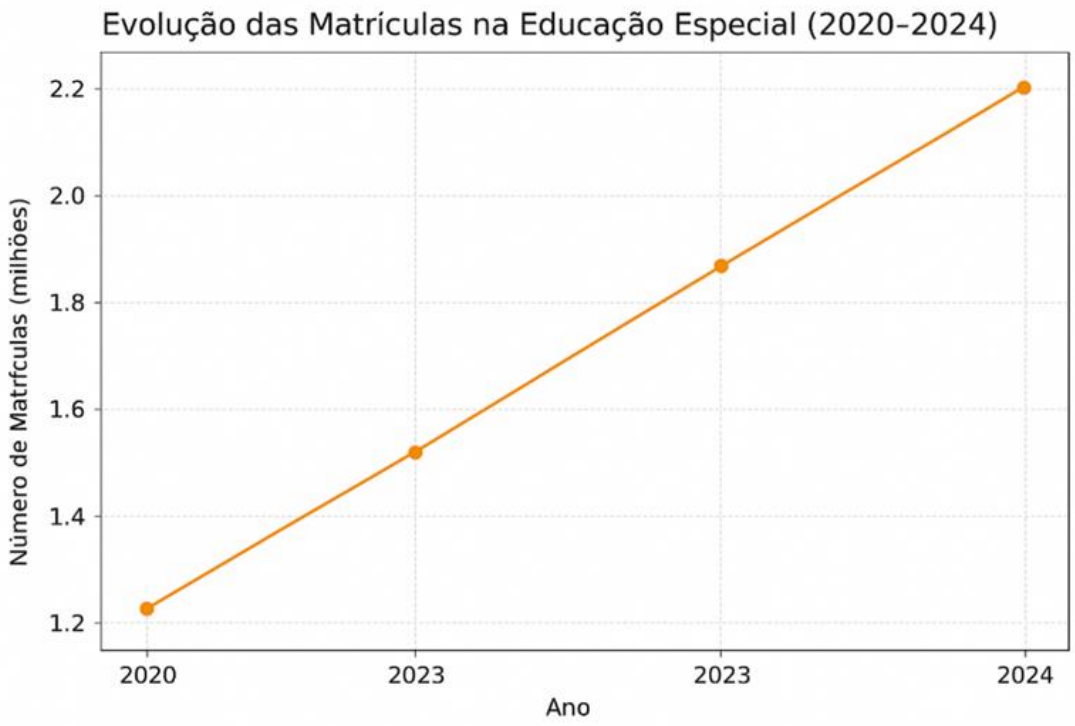
O papel do professor como mediador e facilitador da aprendizagem é central. As práticas pedagógicas devem se basear na observação, escuta, flexibilidade e uso de estratégias diversificadas, garantindo que cada criança com TEA possa progredir de acordo com suas potencialidades (Silva, 2015). A educação inclusiva se concretiza na rotina escolar por meio de atitudes diárias de acolhimento, respeito e valorização da singularidade de cada estudante (Silva, 2015).

A convergência entre a Lei nº 12.764/2012 e a BNCC (2017) fortalece a educação inclusiva, pois ambas reconhecem a criança com TEA como sujeito de direitos, assegurando autonomia, dignidade e desenvolvimento integral (Brasil, 2012; Brasil, 2017). A implementação de práticas pedagógicas adaptativas garante que todos os alunos participem ativamente do processo educativo, avançando em seu ritmo e alcançando a alfabetização de forma significativa (Brasil, 2017).

A análise do crescimento das matrículas reforça, portanto, o argumento central deste trabalho: a urgência de se superar a mera convivência e avançar rumo a uma inclusão efetiva, a qual se materializa exclusivamente por meio de práticas adaptativas. (Capellini; Shibukawa; Rinaldo, 2017). A disparidade entre a evolução do acesso e a lenta transformação das práticas pedagógicas é a principal barreira a ser superada, podendo gerar uma exclusão velada dentro do próprio ambiente escolar (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2019).

Com base nos dados disponibilizados pelo Ministério da Educação, foi possível identificar uma tendência de crescimento contínuo nas matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Básica brasileira. Para ilustrar o movimento de inclusão, apresenta-se o Gráfico 1, que sistematiza a evolução do número total de matrículas na Educação Especial entre 2020 e 2024, permitindo visualizar de maneira mais objetiva como esse público tem se ampliado nas redes de ensino.

Gráfico 1 – Evolução do Número Total de Matrículas na Educação Especial (2020–2024)



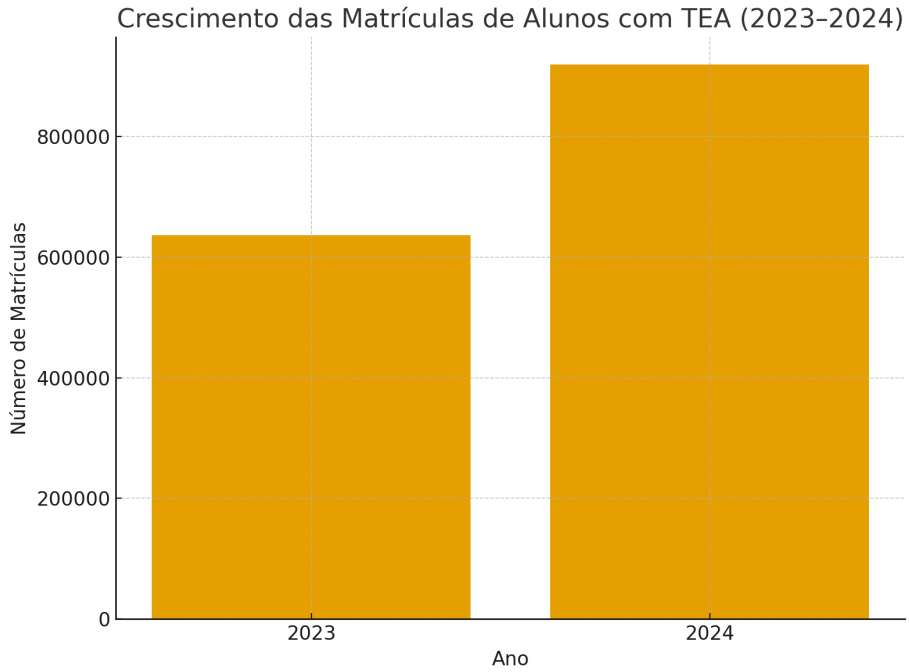
Fonte: Gráfico Elaboração própria com apoio das ferramentas de IA [ChatGPT] com informações do link https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista.

O gráfico evidencia uma tendência contínua de crescimento nas matrículas da Educação Especial entre 2020 e 2024. Em 2020, observa-se um registro aproximado de 1,23 milhão de matrículas, número que aumenta de forma constante ao longo dos anos seguintes, alcançando cerca de 1,52 milhão no ponto intermediário e chegando a aproximadamente 2,2 milhões em 2024.

Esse movimento ascendente indica um fortalecimento das políticas de inclusão escolar, bem como uma ampliação no acesso e na identificação das necessidades educacionais específicas. A evolução também aponta para a importância de investimentos permanentes na formação de professores, na adequação das infraestruturas e na oferta de recursos pedagógicos apropriados, garantindo assim um atendimento educacional especializado de qualidade.

Para evidenciar de maneira mais clara a intensidade dessa expansão recente, o recorte final do gráfico mostra um avanço marcante entre os últimos pontos da série, destacando o ritmo acelerado de crescimento no período mais atual. Esse comportamento reforça o impacto direto das políticas implementadas e a necessidade de planejamento contínuo para assegurar o acolhimento adequado dos estudantes da Educação Especial.

Gráfico 2 – Aumento de Matrículas de Alunos com TEA na Educação básica.



Fonte: Gráfico elaborado com apoio das ferramentas de IA [ChatGPT] com informações do link https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista.

O gráfico 2 evidencia um crescimento expressivo no número de matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) entre 2023 e 2024. Em 2023, observa-se um quantitativo aproximado de 640 mil matrículas, enquanto em 2024 esse número alcança cerca de 900 mil, revelando um incremento substancial em apenas um ano.

Os dados apresentados nos Gráficos 1 e 2, que demonstram o crescimento contínuo e acentuado das matrículas de alunos com TEA na Educação Básica brasileira, revelam o fortalecimento das políticas de inclusão, como a Lei nº 12.764/2012 (Brasil,2012), em garantir o acesso. No entanto, esse avanço estatístico impõe um desafio crítico: a necessidade urgente de converter o acesso em permanência e sucesso por meio de investimentos estruturais e pedagógicos contínuos.

A taxa de crescimento exige uma resposta imediata do sistema educacional em três eixos:

1. Formação Docente Obrigatória: O aumento da diversidade do público escolar exige a consolidação da formação continuada de professores. Esta formação deve ir além do conhecimento sobre o TEA, focando em como aplicar metodologias comprovadas (como o ensino estruturado e os suportes visuais) para a alfabetização e o letramento.
2. Infraestrutura e AEE: A expansão das matrículas demanda a ampliação da oferta e da qualidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE). É fundamental garantir a presença e a capacitação de profissionais de apoio e a oferta de recursos pedagógicos apropriados.
3. Gestão Curricular Flexível: A BNCC (2017) deve ser operacionalizada com flexibilidade. O alto volume de alunos com TEA reforça a necessidade de que os planejamentos sejam individualizados e que a diferenciação pedagógica seja a regra, não a exceção, garantindo que o direito à educação integral seja cumprido.

Ao reconhecer esse crescimento como um reflexo direto do direito legal, a escola assume o compromisso de se transformar em um espaço humano e equitativo, onde as práticas adaptativas são a base para o desenvolvimento integral e a cidadania. Nesse cenário, os resultados da pesquisa bibliográfica se

tornam cruciais para orientar a ação. O trabalho de alfabetização, conforme defendido por Silva (2015), deve ser individualizado e apoiado por suportes visuais e rotinas estruturadas, estratégias que dialogam diretamente com as necessidades de organização e previsibilidade do aluno com TEA. A ausência de tais adaptações, conforme indicado pela crescente demanda de matrículas, compromete o direito ao desenvolvimento integral garantido pela Lei nº 12.764/2012 (Brasil,2012). A discussão, portanto, não é sobre a necessidade das práticas, mas sobre a urgência da formação docente e a alocação de recursos que permitam ao professor regente e ao AEE implementar essas estratégias em larga escala. A inclusão, neste momento de expansão quantitativa, é um desafio de gestão pedagógica e de políticas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do ensino fundamental representa um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade de transformação no campo educacional. O presente estudo teve como objetivo investigar as práticas pedagógicas adaptativas no processo de alfabetização dessas crianças, identificando estratégias que favorecem sua participação e desenvolvimento integral.

A análise bibliográfica evidenciou que a efetivação da inclusão escolar depende da articulação entre legislação, formação docente, políticas públicas e práticas pedagógicas centradas na diversidade. A Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) constituem os principais marcos que sustentam o direito à educação e reforçam a necessidade de um currículo flexível e pautado na equidade. A garantia legal do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do Plano de Ensino Individualizado (PEI) torna obrigatória a adaptação da prática docente.

Os resultados também apontam que a alfabetização de crianças com TEA deve ser compreendida como um processo que vai além do ensino técnico da leitura e escrita. O domínio do código só se torna funcional e promotor de letramento quando mediado por práticas que respeitam a neurodiversidade, como o uso de suportes visuais, a rotina estruturada e a individualização do

ensino. Ao adotar tais práticas, a escola contribui significativamente para a autonomia, a comunicação e a plena participação social desses estudantes.

Contudo, a discussão não pode se limitar ao plano ideal. A análise do crescimento exponencial de matrículas de alunos com TEA na Educação Especial, demonstrada neste estudo, impõe um desafio concreto de qualidade. A inclusão efetiva corre o risco de se tornar uma exclusão velada se a escola não for amparada com formação docente continuada, apoio especializado e recursos adequados. A superação das barreiras estruturais e a conversão do acesso em aprendizado significativo exigem um compromisso ético, pedagógico e humano de toda a rede de ensino.

Conclui-se que a alfabetização inclusiva de crianças com TEA representa mais do que um dever legal; é uma prática de equidade e de reconhecimento da potencialidade humana. A efetividade desse processo depende de uma ação conjunta entre escola, família e sociedade, sustentada por políticas públicas que assegurem recursos e condições adequadas de aprendizagem. A adoção de metodologias acolhedoras e sensíveis à neurodiversidade reafirma o papel da escola como ambiente de desenvolvimento integral e exercício pleno da cidadania.

Portanto, a alfabetização inclusiva de crianças com TEA representa mais do que um dever legal; trata-se de uma prática de equidade e de reconhecimento da potencialidade humana. Quando a escola adota metodologias inovadoras, acolhedoras e sensíveis à neurodiversidade, torna-se um ambiente de desenvolvimento integral, no qual todos podem aprender, crescer e exercer plenamente sua cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 28 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 29 set. 2025.

CAPELLINI, V. L. M. F.; SHIBUKAWA, P. H.; RINALDO, S. C. O. Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com Transtorno do Espectro Autista. **Cadernos de Humanidade e Letras**, v. 18, n. 1, p. 85-104, 2017. Disponível em: https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1309. Acesso em: 21 set. 2025.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 42. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.

KLEIMAN, A. B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MILIAUSKAS, C.; PINHEIRO, P. **Autismo (Transtorno do Espectro Autista)**. MD Saúde, 15 jun. 2025. Disponível em: https://www.mdsaude.com/psiquiatria/autismo/. Acesso em: 5 out. 2025.

SCHWARTZMAN, J. S. **Transtorno do espectro autista e outros transtornos do neurodesenvolvimento**. São Paulo: Memnon, 2011.

SILVA, C. A.; SILVA, R. A.; ASFORA, R. **Práticas pedagógicas inclusivas com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil**. Recife: UFPE, 2015. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/39399/2405255/SILVA%3B%2BSILVA%3B%2BASFORA%2B-%2B2015.2.pdf. Acesso em: 19 set. 2025.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**: caminhos e descaminhos. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia**: Ensino & Formação, v. 10, n. 2, p. 225-237, 2019.Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/?lang=pt. Acesso em: 20 set. 2025.

Sobre os Organizadores

Vozes da formação: pesquisas que nascem na Pedagogia

SOBRE OS ORGANIZADORES

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

Graduado em Geografia pela UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília, Doutor em Geografia pela UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Pós-Doutorado em Geografia pela FFLCH/USP, Pós-Doutorado em Educação pela PUC-RS. Professor e Pesquisador Permanente do Programa Stricto Sensu de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília, atuando nas linhas de pesquisa Processo Educacional e Formação de Professores e Política, Gestão e Avaliação da Educação. Pesquisador Associado - Cátedra UNESCO da UCB. Membro dos grupos de pesquisa Centro de Estudos em Epistemologia Pedagógica - CESPE BRASIL, Geografia, Literatura e Arte (USP) e Juventude, Educação e Sociedade (UCB/DF). Participação e coordenação de atividades de ensino, pesquisa e extensão em cursos de Graduação e Pós-Graduação. Atuação em consultoria para órgãos como Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal, Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e Ministério da Educação. Principais temas de pesquisa: Ciências Humanas, Geografia, Educação, Epistemologia e Ontologia.

E-mail: gilvan.araujo@p.ucb.br

Lattes: http://lattes.cnpq.br/8439116307383334

Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4238-0139

Pedro H. C. Schimmelpfeng

Doutor em Educação, Mestre em Zoologia, MBA em Gestão de Negócios e Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB) e Pesquisador Associado - Cátedra UNESCO da UCB. Atua na elaboração e uso de instrumentos psicométricos aplicados na educação, análise quantitativa de dados e elaboração de projetos transversais e longitudinais na educação básica. Possui projetos de pesquisa vigentes nas áreas de formação docente e desafios da profissão, uso de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem e estudos exploratórios na gestão escolar.

E-mail: pedro.schimmelpfeng@p.ucb.br

Lattes: http://lattes.cnpq.br/8936767716689579

Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1175-1443

Chris Alves da Silva

É Mestre em Educação (UnB) e doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Docente na UCB em cursos de Pedagogia e cursos de Tecnologia da Informação, coordena o Programa Protagonismo Discente (PPD) e integra o Núcleo de Inovação e Tecnologia Educacional (NITE). Com trajetória que inclui a coordenação do PIBID/Pedagogia e atuação em diversas instituições de ensino superior no Distrito Federal, possui especializações em Educação Infantil e EaD, pela UCB. Seus principais temas de interesse incluem alfabetização, ensino de Ciências e Matemática, e o desenvolvimento de estratégias para a Educação a Distância.

E-mail: chris.alves@p.ucb.br

Lattes: http://lattes.cnpq.br/3888799779003596

Orcid: https://orcid.org/0009-0000-7961-1100

Sobre os Autores

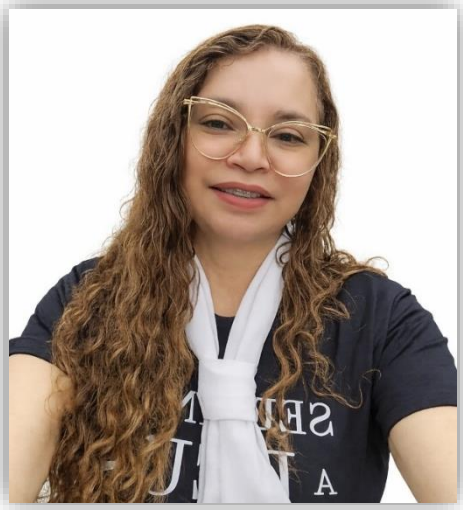
Vozes da formação: pesquisas que nascem na Pedagogia

SOBRE OS AUTORES

Alessandra Castro Saraiva Cardoso

Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (UCB).
E-mail: alessandracastro2402@gmail.com

Alessandra Pereira Zuza de Moura



Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (UCB).
E-mail: aleszuza@hotmail.com

Alessandro Barbosa

Graduado em Pedagogia da Universidade Católica de Brasília
E-mail: alessandrosupervisorsegur@gmail.com

Ana Luiza Soares de Miranda

Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília
E-mail: analuizamiranda8@gmail.com

Andrielly Stephanie da Silva Vieira

Graduanda do Curso de Pedagogia, da Universidade Católica de Brasília.
E-mail: andriellystephaniearthur16@gmail.com

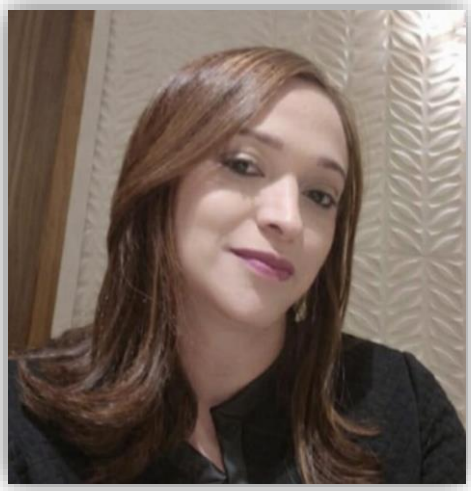
Chris Alves da Silva

Graduada em Normal Superior pela Universidade Católica de Brasília-UCB, Especialista em Educação Infantil e em Educação a Distância pela mesma instituição, Mestre em Educação pela Universidade de Brasília-UnB, Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília- UCB. Professora na Universidade Católica de Brasília, atuando na graduação (Cursos de TI, Licenciaturas e Formação Geral), na Coordenação do Programa Protagonismo Discente (PPD) e integra a equipe do Núcleo de Inovação e Tecnologia Educacional (NITE). E-mail: ead.chris@gmail.com

Cintia Alves Cardoso

Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília
E-mail: cinthia_cvd@hotmail.com

Cristiane Neides de Sousa Silva



Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (UCB).
E-mail: cristiane.vess@gmail.com

Criz Ramos de Lima Nhaga

Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília.
E-mail: ramoscriz@gmail.com

Dayane Ramos de Lima Gomes

Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília.
E-mail: dayanekalleb511@gmail.com

Edilene da Silva dos Santos

Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (UCB).
E-mail: edasilvadossantos0@gmail.com

Eliana Santana Gonçalves

Graduada em Pedagogia e Administração pela Universidade Católica de Brasília-DF, Pós-Graduanda em Especialização em Gestão Pedagógica da Escola Pública de Ensino Médio pela Universidade Aberta do Brasil UAB/Instituto Federal Brasília IFB. Professora de Educação Infantil do Centro Comunitário da Criança DF, E-mail: elianasantanagoncalves@gmail.com

Flávia de Andrade Ribeiro

Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Ex-integrante do Projeto de Iniciação Científica “Cartografia do Protagonismo Estudantil nas Licenciaturas: A pesquisa como Princípio Educativo de Aprendizagem”. E-mail: flavia.ribeiro@a.ucb.br

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

Graduado em Geografia pela UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília, Doutor em Geografia pela UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Pós-Doutorado em Geografia pela FFLCH|USP; Pós-Doutorado em Educação pela PUC/RS. Professor e Pesquisador Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica de Brasília. E-mail: gcca99@gmail.

Isabella Silva Freitas

Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília
E-mail: isabellasilva1101@gmail.com

Lidiane Silva Oliveira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília. Pós-graduanda em Terapia Cognitiva Comportamental, E-mail: nanegomes1@gmail.com

Pedro H. C. Schimmelpfeng

Professor e Pesquisador Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica de Brasília. E-mail: Pedro.schimmelpfeng@p.ucb.br

Rafaella Alvares dos Santos

Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (UCB)
E-mail: rafalla.malvares@gmail.com

Ramila Rocha dos Santos

Graduada em Pedagogia da Universidade Católica de Brasília.
E-mail: rocha.ramylla2020@gmail.com

Pesquisa