

SABERES MULTIDISCIPLINAR EM FOCO

VOL. 2

Bruno Matos de Farias
Organizador


epi
taya
Editora

**SABERES
MULTIDISCIPLINAR
EM FOCO**
VOL.2

Bruno Matos de Farias
Organizador

1º Edição
Rio de Janeiro – RJ
2026

epi
ta
ya
Editora

CONSELHO EDITORIAL

EDITOR RESPONSÁVEL	Bruno Matos de Farias
ASSESSORIA EDITORIAL	Helena Portes Sava de Farias
ASSISTENTE EDITORIAL	Equipe Editorial
MARKETING / DESIGN DIAGRAMAÇÃO/ CAPA	Equipe MKT
REVISÃO	Autores

COMITÊ CIENTÍFICO

PESQUISADORES	Profa. Dr ^a Kátia Eliane Santos Avelar Profa. Dr ^a Fabiana Ferreira Koopmans Profa. Dr ^a Maria Lelita Xavier Profa. Dr ^a Eluana Borges Leitão de Figueiredo Profa. Dr ^a Pauline Balabuch Prof. Dr. Daniel da Silva Granadeiro Prof. Dr. Rômulo Terminelis da Silva
---------------	---

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P896 Saberes multidisciplinar em foco [livro eletrônico] Vol 2./
Organizador Bruno Matos de Farias. – Rio de Janeiro, RJ:
Epitaya, 2026.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-5132-033-0

1. Educação. 2. Interdisciplinaridade. 3. Professores –
Formação. I. Farias, Bruno Matos de.

CDD 370 71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Epitaya Propriedade Intelectual Editora Ltda
Rio de Janeiro / RJ
contato@epitaya.com.br
<http://www.epitaya.com.br>



APRESENTAÇÃO

A obra ***Saberes multidisciplinar em foco - volume 2*** reúne estudos e reflexões que evidenciam a importância da interdisciplinaridade na produção do conhecimento científico contemporâneo. Ao integrar diferentes áreas do saber, a coletânea promove o diálogo entre teoria e prática, contribuindo para a compreensão de desafios complexos e para a construção de soluções inovadoras.

Os capítulos que compõem este volume percorrem campos como educação, saúde, gestão, tecnologia e desenvolvimento territorial, abordando desde fundamentos epistemológicos e práticas pedagógicas até discussões aplicadas no cuidado em saúde e na organização do espaço para o desenvolvimento humano. Essa diversidade temática fortalece o caráter abrangente da obra e amplia seu potencial de impacto acadêmico e profissional.

Mais do que reunir pesquisas, este livro se propõe a estimular o pensamento crítico, valorizar a produção científica colaborativa e incentivar práticas comprometidas com a transformação social.

Destina-se a pesquisadores, docentes, estudantes e profissionais que buscam uma leitura atual, aplicada e integrada às demandas do mundo contemporâneo.

Que esta obra inspire reflexões e contribua para o avanço de práticas científicas inovadoras e socialmente relevantes.

Que esta obra inspire reflexões, promova novos debates e contribua para a consolidação de práticas científicas cada vez mais integradas, inovadoras e socialmente comprometidas.

Desejamos a todos uma leitura enriquecedora!

Prof Dr Bruno Matos de Farias
Editor-Chefe Editora Epitaya

SUMÁRIO

<i>Capítulo 1</i>	07
A RELAÇÃO ENTRE EPISTEMOLOGIA E PRÁXIS NO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E ÁLVARO VIEIRA PINTO <i>Adão Lourenço</i>	
<i>Capítulo 2</i>	22
AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA INFÂNCIA: ESTUDO EXPERIMENTAL DE CASO COM CRIANÇA DE 9 ANOS <i>Jônatas de Lacerda</i>	
<i>Capítulo 3</i>	44
O USO DE PODCASTS COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO <i>Adegmar Ferreira Borges Tavares</i>	
<i>Capítulo 4</i>	49
CURRÍCULOS, METODOLOGIAS E TECNOLOGIA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA <i>Lelhamar Ferreira Lopes Ferro</i>	
<i>Capítulo 5</i>	51
CURRÍCULOS, METODOLOGIAS E TECNOLOGIA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA <i>Julinaldo Santana de Oliveira; Ana Flávia de Oliveira Santos</i>	
<i>Capítulo 6</i>	65
NOVAS ABORDAGENS NO MANEJO DA HIPERTENSÃO ARTERIAL RESISTENTE <i>Thalita Juarez Gomes; Lara Urives Rosa; Felipe Klinkowstrom Bruzetti; Tiago Picolo Fernandes</i>	
<i>Capítulo 7</i>	67
TELEMEDICINA NA ATENÇÃO PRIMÁRIA: AVANÇOS, LIMITES ÉTICOS E EVIDÊNCIAS <i>Herta Sousa Pinheiro; Judith Barroso de Queiroz; José Severino Campos Neto; Leticia Cristina Scarapicchia Monteiro; Thiago Shindy Firmino Nakamura</i>	

Capítulo 8.....69

SAÚDE MENTAL MATERNA NO PRÉ E PÓS-PARTO

*Dhoulgas Diniz Mota; Judith Barroso de Queiroz; Luís Henrique Oliveira de Moura;
Marcelo Braganceiro da Silva; Thais Mendonça da Costa*

Capítulo 9.....71

**TERRITÓRIO PLANEJADO: A IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO FÍSICO PARA
O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS**

Nívia Leide Amaral do Prado Oliveira

CAPÍTULO 1

A RELAÇÃO ENTRE EPISTEMOLOGIA E PRÁXIS NO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E ÁLVARO VIEIRA PINTO

Adão Lourenço

adaolourenco134658@gmail.com

RESUMO

Este artigo analisa a relação entre as concepções epistemológicas e a noção de práxis presentes no pensamento de Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto. A investigação parte da hipótese de que há uma profunda convergência teórica entre ambos os autores, sobretudo na compreensão do conhecimento como processo histórico-social e na valorização da práxis como dimensão fundamental da transformação da realidade. A análise demonstra que o pensamento de Vieira Pinto exerceu influência significativa sobre a formulação da pedagogia freiriana, especialmente no que diz respeito ao conceito de consciência crítica, à crítica da alienação cultural e à articulação entre conhecimento e transformação social. Ao mesmo tempo, destaca-se que Freire desenvolve uma abordagem pedagógica própria, orientada para a educação popular e para a prática educativa emancipadora.

Palavras-chave: Paulo Freire; Álvaro Vieira Pinto; epistemologia; práxis; filosofia da educação.

INTRODUÇÃO

O pensamento pedagógico do grande Educador Paulo Freire constitui uma das matrizes mais fecundas da teoria educacional contemporânea, especialmente no âmbito da educação crítica, da educação popular e da pedagogia emancipatória. Sua obra de grande relevância, *Pedagogia do Oprimido*, publicada originalmente no ano de 1968, consolidou-se como referência internacional ao propor uma ruptura paradigmática com os modelos tradicionais de ensino, denunciados como “educação bancária”, isto é, uma prática transmissiva, vertical e despolitizada; e ao afirmar, em contraposição, uma concepção dialógica de educação fundada na problematização da realidade, na construção coletiva do conhecimento e na formação da consciência crítica (Freire, 1968/1987). Nesse horizonte, a educação deixa de ser compreendida como mera técnica de instrução e passa a ser concebida como prática da realidade social e política, inseparável das condições históricas concretas e orientada à transformação das estruturas de opressão. Como afirma o próprio autor, “ninguém educa

ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão” (Freire, 1987, p. 79), enfatizando o caráter real, intersubjetivo e histórico do processo educativo.

Todavia, a elaboração teórica da pedagogia freiriana não emerge de forma isolada ou espontânea; ela se insere em um denso campo de debates intelectuais, políticos e culturais que marcaram o Brasil nas décadas de 1950 e 1960 do século XX. Esse período foi caracterizado por intensas discussões sobre desenvolvimento nacional, dependência econômica, cultura e identidade, especialmente no âmbito do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), instituição que reuniu grandes e importantes intelectuais comprometidos com a formulação de um projeto nacional-desenvolvimentista. Nesse contexto, destaca-se a contribuição filosófica de Álvaro Vieira Pinto, cuja obra se orienta por uma análise rigorosa das condições históricas da consciência, da cultura e da tecnologia em sociedades periféricas. Em textos como *Consciência e Realidade Nacional* (1960) e *O Conceito de Tecnologia* (1973/2005), Vieira Pinto desenvolve uma crítica contundente ao colonialismo cultural e epistemológico, defendendo a necessidade de uma consciência nacional autônoma, capaz de compreender e transformar a realidade a partir de suas próprias determinações históricas (Vieira Pinto, 1960; 2005).

A interlocução entre Freire e Vieira Pinto revela-se particularmente significativa quando se examinam suas concepções epistemológicas e a centralidade que ambos atribuem à categoria da práxis. Em diálogo com tradições filosóficas como o marxismo e o existencialismo, os dois autores compartilham a compreensão de que o conhecimento não é um ato neutro, abstrato ou meramente contemplativo, mas uma atividade histórica, socialmente situada e mediada pelas condições materiais da existência humana. Nesse sentido, conhecer implica sempre um posicionamento diante do mundo, uma tomada de consciência que se realiza na e pela ação transformadora. A noção de práxis, entendida como unidade dialética entre reflexão e ação, constitui, assim, o núcleo estruturante de suas propostas teóricas. Como observa Freire, “a práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para, então transformá-lo” (Freire, 1987, p. 38), formulação que encontra ressonância na perspectiva de Vieira Pinto, para quem a consciência autêntica só se realiza na prática histórica concreta, sendo inseparável das condições objetivas de produção da vida social.

Além disso, ambos os pensadores convergem na crítica às formas alienadas de consciência e à reprodução ideológica das estruturas de dominação. Em Freire, essa crítica se expressa na denúncia da internalização da opressão pelos sujeitos oprimidos, o que exige um processo de conscientização (ou “consciência crítica”) capaz de desvelar as mediações históricas da realidade social. Em Vieira Pinto, por sua vez, a crítica dirige-se à “consciência ingênua” e à dependência cultural alienante, que impedem a constituição de um pensamento autenticamente nacional e emancipador. Em ambos os casos, a superação dessas formas de alienação passa pela

construção de uma racionalidade crítica enraizada na experiência histórica concreta e orientada para a transformação social.

Nesse sentido, o presente artigo propõe-se a analisar, de maneira sistemática, as convergências e especificidades do pensamento de Freire e Vieira Pinto nas dimensões epistemológica e da práxis. Parte-se da hipótese de que, embora atuem em campos distintos, como a pedagogia no caso de Freire, e a filosofia social, no caso de Vieira Pinto, ambos elaboram perspectivas profundamente complementares acerca da relação entre conhecimento, consciência e transformação social da realidade. Ao evidenciar tais aproximações, busca-se não apenas aprofundar a compreensão das bases teóricas da pedagogia crítica, mas também contribuir para o debate contemporâneo sobre o papel da educação e da filosofia na construção de projetos emancipatórios em contextos marcados por desigualdades estruturais e dependência histórica.

EPISTEMOLOGIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM ÁLVARO VIEIRA PINTO

A reflexão epistemológica de Álvaro Vieira Pinto inscreve-se no interior de um esforço sistemático de superação das concepções idealistas, formalistas e abstratas do conhecimento, que historicamente marcaram parte significativa da tradição filosófica ocidental. Em oposição a essas correntes, que tendem a conceber o conhecimento como atividade autônoma da consciência, desvinculada das condições concretas da existência, em que Vieira Pinto propõe uma epistemologia de caráter histórico-material, na qual o saber é compreendido como produto da atividade humana socialmente situada. Nesse sentido, o conhecimento não é um dado imediato da subjetividade nem uma estrutura transcendental, mas uma construção histórica que emerge das relações práticas entre os sujeitos e o mundo que transformam (Vieira Pinto, 1960).

Em sua obra central, *Consciência e Realidade Nacional*, o autor desenvolve uma análise rigorosa da relação entre consciência e realidade, recusando qualquer forma de dualismo que separe sujeito e objeto, pensamento e visão de mundo. Para Vieira Pinto, a consciência humana não pode ser compreendida fora das determinações históricas que a constituem, sendo, ao contrário, expressão e mediação da própria realidade social. Como afirma o autor: “a consciência não é um fenômeno puramente subjetivo, mas a forma pela qual o homem apreende criticamente a realidade histórica em que se encontra inserido” (Vieira Pinto, 1960, p. 42). Tal formulação teórica evidencia uma concepção dialética da consciência, entendida simultaneamente como produto e produtora da realidade social, o que implica reconhecer seu caráter ativo, crítico e transformador.

Essa perspectiva conduz à afirmação de uma epistemologia intrinsecamente vinculada à noção de historicidade. O conhecimento, nesse quadro, não é universal em sentido abstrato, nem atemporal, mas um modo que é determinado pelas condições concretas de existência, pelas estruturas

sociais e pelas formas históricas de organização do trabalho. Ao enfatizar esse vínculo, Vieira Pinto aproxima-se de tradições filosóficas que destacam o caráter social da produção do conhecimento, em especial o materialismo histórico, para o qual as ideias, as formas de consciência e os sistemas de saber estão enraizados nas práticas sociais e nas relações de produção (Marx; Engels, 2007). Contudo, sua contribuição não se limita à mera reprodução dessas matrizes teóricas; ela se desdobra em uma reflexão original sobre a condição periférica das sociedades latino-americanas e os desafios específicos de construção de uma consciência nacional autônoma.

Nesse ponto, a epistemologia de Vieira Pinto adquire um sentido político e um caráter social decisivo. Ao analisar a formação da consciência em contextos marcados pela dependência econômica e cultural, o autor denuncia a presença de formas alienadas de pensamento, que reproduzem modelos teóricos importados e descolados da realidade concreta latina e nacional. Essa crítica ao que poderíamos denominar “colonialismo epistemológico” revela-se uma das grandes preocupações dos estudos de Vieira Pinto; com a real necessidade de produzir um conhecimento enraizado na experiência histórica latino-brasileira. Como ele próprio argumenta, a consciência autêntica só pode emergir quando os sujeitos são capazes de compreender sua inserção no processo histórico e de elaborar respostas teóricas e práticas adequadas às suas condições específicas (Vieira Pinto, 1960).

Desse maneira, a consciência histórica, em Vieira Pinto, não é apenas um atributo cognitivo, mas uma forma de posicionamento crítico diante da realidade. Trata-se de uma consciência que reconhece as mediações sociais, econômicas e culturais que estruturam o mundo, e que, por isso mesmo, se orienta para a transformação dessas condições. A produção do conhecimento, nessa perspectiva, está indissociavelmente ligada à práxis, entendida como unidade entre reflexão e ação. Conhecer é, portanto, intervir, e intervir implica compreender as determinações históricas que configuram a realidade social. Essa articulação entre epistemologia e práxis aproxima significativamente o pensamento de Vieira Pinto de outros autores críticos do século XX, como o de Paulo Freire, para quem a construção do conhecimento também se dá no interior de processos históricos concretos e está orientada para a emancipação dos sujeitos. Em ambos, observa-se a recusa de uma concepção apenas neutra ou tecnicista do saber, bem como a afirmação de que todo conhecimento implica uma dimensão ética e política. No caso de Vieira Pinto, essa dimensão se expressa na defesa contundente de um projeto de desenvolvimento nacional que pressupõe a autonomia e a emancipação social e intelectual, bem como a superação das formas de dependência estrutural.

Além disso, sua reflexão epistemológica amplia-se ao incorporar a análise da tecnologia como mediação fundamental da relação entre homem, a técnica e o mundo. Em sua obra “O Conceito de Tecnologia”, o autor argumenta que a técnica não é um elemento externo ou secundário, mas

parte constitutiva da própria condição humana, sendo igualmente determinada pelas condições históricas e sociais (Vieira Pinto, 2005). Essa abordagem reforça a ideia de que o conhecimento científico e tecnológico não pode ser compreendido fora do contexto das relações de poder e dos processos históricos que o produzem, bem como da cultura e do trabalho humano.

Em síntese, a epistemologia de Álvaro Vieira Pinto configura-se como uma teoria crítica do conhecimento que articula, de maneira densa e consistente, as dimensões histórica, social e a prática da produção do saber. Ao afirmar a inseparabilidade entre consciência e realidade social concreta, o autor não apenas rejeita as concepções abstratas e descontextualizadas do conhecimento, mas também propõe, de forma bastante incisiva uma compreensão profundamente comprometida com a transformação social. Nesse sentido, sua densa obra e seu pensamento permanecem como referência fundamental para os debates contemporâneos sobre epistemologia crítica, pensamento latino-americano e a construção de saberes comprometidos com a emancipação humana.

EPISTEMOLOGIA E CONSCIENTIZAÇÃO EM PAULO FREIRE

No pensamento do Educador Paulo Freire, a dimensão epistemológica encontra-se indissociavelmente articulada à crítica radical das formas tradicionais de educação e à proposição de uma pedagogia fundada no diálogo, na problematização e na historicidade do conhecimento. Longe de conceber a epistemologia apenas como um campo abstrato ou puramente teórico, Paulo Freire a insere no interior das práticas educativas concretas, entendendo o ato de conhecer como um processo social, histórico e político, diretamente vinculado às condições de existência dos sujeitos e às estruturas de poder que atravessam a sociedade. Nesse sentido, sua reflexão epistemológica emerge como crítica às formas de produção e legitimação do saber que sustentam relações de dominação, especialmente no contexto das sociedades marcadas por desigualdades estruturais.

Em sua obra fundamental, “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire desenvolve uma crítica contundente ao modelo que denomina “educação bancária”, caracterizado pela concepção do conhecimento como algo estático, acabado e transferível de um sujeito que sabe, o professor, para um sujeito que não sabe, o aluno. Nesse modelo, o processo educativo reduz-se a uma prática de depósito, na qual os educandos são tratados como recipientes passivos a serem preenchidos por diversos conteúdos previamente definidos. Tal concepção implica uma epistemologia implícita de caráter positivista e mecanicista, que separa sujeito e objeto, teoria e prática, conhecimento e realidade. Como afirma o autor, “na visão ‘bancária’ da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 1987, p. 58), evidenciando o caráter hierárquico e alienante dessa forma de ensino. A crítica freiriana à educação bancária não se limita, portanto, ao plano pedagógico, mas alcança o próprio fundamento

epistemológico dessa prática, ao denunciar sua incapacidade de reconhecer o caráter histórico, processual e situado do conhecimento. Ao tratar o saber como algo neutro e universal, desvinculado da experiência concreta dos sujeitos, esse modelo contribui para a reprodução das estruturas de dominação, uma vez que impede o desenvolvimento da consciência crítica e a compreensão das mediações sociais que constituem a realidade. Nesse sentido, a educação bancária funciona como instrumento de manutenção da ordem vigente, ao naturalizar desigualdades e silenciar as vozes dos sujeitos historicamente marginalizados.

Em contraposição a essa lógica, Freire propõe uma concepção epistemológica fundamentada no diálogo e na problematização da realidade. O conhecimento deixa de ser entendido como produto acabado e passa a ser concebido como processo dinâmico, construído na interação entre sujeitos que, situados historicamente, buscam compreender e transformar o mundo em que vivem. O diálogo, nesse contexto, não é apenas uma técnica pedagógica, mas uma exigência ontológica e epistemológica, pois é por meio dele que se estabelece a relação entre sujeitos cognoscentes, mediatizados pela realidade concreta. Como afirma Freire: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 79). Essa formulação explicita uma concepção de conhecimento que rompe com o individualismo epistemológico e afirma toda a dimensão coletiva, intersubjetiva e histórica do ato de conhecer. A aprendizagem, nessa perspectiva, ocorre por meio da problematização da experiência social, isto é, pela capacidade de transformar a realidade vivida em objeto de reflexão crítica. O processo educativo passa a ser orientado pela investigação das situações concretas que constituem a vida dos educandos, permitindo que estes reconheçam as contradições presentes em seu contexto e desenvolvam uma compreensão mais ampla e crítica do mundo. Trata-se, portanto, de uma epistemologia da práxis, na qual o conhecimento se constrói na relação dialética entre ação e reflexão. Como o próprio Freire afirma, “não há palavra verdadeira que não seja práxis” (Freire, 1987, p. 91), indicando que o ato de conhecer implica necessariamente um compromisso com a transformação da realidade.

Essa concepção aproxima-se de tradições filosóficas que enfatizam o caráter histórico e social do conhecimento totalizante, especialmente aquelas influenciadas pelo materialismo histórico e pela fenomenologia existencial. Contudo, Freire reelabora essas influências a partir de uma perspectiva pedagógica original, centrada na experiência dos sujeitos oprimidos e na necessidade de construção de uma consciência crítica, ou na conscientização, capaz de desvelar as estruturas de dominação. O conhecimento, nesse sentido, não é apenas compreensão da realidade, mas também instrumento de libertação, na medida em que permite aos sujeitos reconhecerem-se como agentes históricos capazes de intervir no mundo.

Além disso, a epistemologia freiriana implica uma redefinição do papel do educador e do educando no processo de ensino-aprendizagem.

Ambos deixam de ocupar posições fixas e hierarquizadas para se constituírem como sujeitos do conhecimento, engajados em um processo comum de investigação da realidade. O educador não é mais aquele que detém o saber, mas aquele que, ao lado dos educandos, participa da construção coletiva do conhecimento. Essa relação horizontal não elimina a especificidade do papel docente, mas a redefine em termos de mediação, problematização e compromisso ético-político com a emancipação dos sujeitos.

Assim, é importante, também, destacar que a epistemologia de Paulo Freire está intrinsecamente ligada a um projeto político de transformação social. Ao afirmar o caráter histórico, dialógico e crítico do conhecimento, o autor não apenas propõe uma nova forma de compreender todo o processo educativo, mas também aponta para a possibilidade de construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Nesse sentido, sua obra permanece como referência fundamental para os debates contemporâneos sobre educação crítica, epistemologia e emancipação, especialmente em contextos marcados por desigualdades e exclusão social.

A CENTRALIDADE DA PRÁXIS

A categoria conceitual da práxis, em Viera Pinto e Paulo Freire, apresenta posição estruturante, no pensamento de ambos os autores. Tanto nos estudos de Álvaro Vieira Pinto quanto na pedagogia crítica de Paulo Freire, constituindo-se como eixo articulador entre epistemologia, ética e política. Para esses autores, a práxis não é concebida como mera atividade prática ou aplicação instrumental de teorias previamente elaboradas, mas como unidade dialética entre reflexão e ação, por meio da qual os sujeitos históricos não apenas interpretam, mas buscam transformar a realidade em que estão inseridos. Trata-se, portanto, de uma categoria que rompe com a cisão clássica entre teoria e prática, afirmando o caráter processual, histórico e transformador do conhecimento.

No caso de Vieira Pinto, a práxis tem grande relevância, em sua concepção de conhecimento enquanto atividade socialmente situada. Inserido no contexto dos debates sobre desenvolvimento nacional e dependência, o filósofo compreende que a produção do saber está intrinsecamente ligada às condições concretas da existência histórica, sendo inseparável das necessidades e dos desafios enfrentados pelas sociedades. Assim, a teoria não pode ser concebida como um fim em si e por si mesma, mas deve orientar-se para a transformação efetiva da realidade. Como se desprende de sua reflexão, conhecer implica necessariamente agir nos contextos sociais reais, e agir pressupõe uma compreensão crítica das determinações históricas que configuram o mundo social (Vieira Pinto, 1960).

Essa concepção aproxima-se diretamente da tradição do materialismo histórico, especialmente da formulação clássica de Karl Marx, para quem “os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo” (Marx, 2008, p. 120). A práxis,

nesse horizonte, é entendida como atividade humana consciente e transformadora, por meio da qual os sujeitos intervêm nas condições materiais de sua existência, produzindo não apenas bens, mas também formas de consciência. Vieira Pinto retoma e reelabora essa tradição ao enfatizar que, em contextos periféricos como o brasileiro, a práxis adquire um significado ainda mais decisivo, pois está vinculada à necessidade de superação da dependência estrutural e de construção de um projeto autônomo de desenvolvimento soberano. Nesse sentido, a atividade teórica só se justifica na medida em que contribui para a emancipação histórica concreta.

Além do mais, a práxis, em Vieira Pinto, está profundamente relacionada à noção de consciência crítica e superação da alienação. A consciência, como já apontado em sua obra “Consciência e Realidade Nacional”, não é um dado imediato, mas um processo que se constitui na relação ativa com a realidade. É na práxis que a consciência se desenvolve, na medida em que os sujeitos, ao intervir no mundo, tornam-se capazes de compreendê-lo de forma mais profunda. Assim, a transformação da realidade e a transformação da consciência são processos simultâneos e interdependentes, o que confere à práxis um caráter ontológico e epistemológico fundamental (Vieira Pinto, 1960).

De modo convergente, Paulo Freire atribui à práxis um papel central em sua teoria pedagógica, particularmente na formulação de uma educação libertadora orientada para a emancipação dos sujeitos. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire define explicitamente a práxis como “reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1987, p. 52), destacando sua natureza dialética e seu caráter essencialmente político. Para o autor, não há verdadeira educação fora da práxis, pois é por meio dela que os sujeitos se tornam verdadeiramente capazes de compreender criticamente sua realidade e de agir sobre ela de maneira consciente. A pedagogia freiriana, nesse sentido, fundamenta-se na recusa de qualquer forma de dissociação entre teoria e prática. A educação não pode ser reduzida à transmissão de conteúdo ou à aquisição de habilidades técnicas, mas deve constituir-se como processo de formação integral, no qual os educandos desenvolvem a capacidade de pensar criticamente e de intervir no mundo. Como afirma Freire, “não há palavra verdadeira que não seja união inquebrantável entre ação e reflexão” (Freire, 1987, p. 91), o que reforça a ideia de que o conhecimento autêntico só se realiza na práxis.

Essa articulação entre reflexão e ação manifesta-se, na prática pedagógica, por meio da problematização da realidade vivida pelos educandos. Ao partir das experiências reais e concretas dos sujeitos, a educação libertadora cria as condições para que estes reconheçam as contradições presentes em seu contexto e desenvolvam uma consciência crítica capaz de orientá-los na transformação dessas condições. A práxis, portanto, não é só um conceito teórico, mas uma prática concreta que se realiza no processo educativo, na medida em que educadores e educandos

se engajam conjuntamente na investigação e na transformação da realidade. Também, há que se destacar que, tanto em Freire quanto em Vieira Pinto, a práxis possui uma dimensão ética e política incontornável. Não se trata de qualquer ação, mas de uma ação orientada por valores e por um compromisso com a emancipação humana. A práxis autêntica é aquela que se opõe às formas de alienação e dominação, promovendo a humanização dos sujeitos e a construção de uma sociedade mais justa. Nesse sentido, ambos os autores convergem na crítica às práticas que se limitam à adaptação dos indivíduos à ordem existente, defendendo, ao contrário, uma perspectiva transformadora que visa à superação das desigualdades estruturais.

Em síntese, a centralidade da práxis no pensamento de Álvaro Vieira Pinto e na pedagogia de Paulo Freire revela uma concepção profundamente crítica e engajada do conhecimento e da educação. Ao afirmar a inseparabilidade entre teoria e prática, ambos os autores não apenas redefinem os fundamentos epistemológicos de seus campos de atuação, mas também oferecem instrumentos teóricos e práticos para a construção de processos emancipatórios. A práxis, nesse contexto, emerge como categoria-chave para compreender toda a relação entre conhecimento, consciência e transformação social, permanecendo como referência fundamental para os debates contemporâneos no campo da educação crítica e da filosofia social.

QUADRO COMPARATIVO DAS CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES

Autor	Epistemologia	Conceito de práxis	Contribuição principal
Álvaro Vieira Pinto	Conhecimento como produto histórico e social ligado à realidade nacional	Práxis como unidade entre reflexão filosófica e transformação histórica	Fundamentação filosófica da consciência crítica e do desenvolvimento nacional
Paulo Freire	Conhecimento construído no diálogo e na problematização da realidade	Práxis educativa baseada na ação-reflexão	Desenvolvimento de uma pedagogia emancipadora voltada para a educação popular

Esse quadro retrata uma análise comparativa entre o pensamento de Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire, evidenciando uma profunda convergência teórica no que se refere à compreensão do conhecimento como fenômeno histórico, totalizante, socialmente situado e intrinsecamente vinculado à práxis; ainda que cada autor desenvolva tal perspectiva a partir de campos distintos, a filosofia social, no caso de Vieira Pinto, e a pedagogia crítica, no caso de Freire. No plano epistemológico, Vieira Pinto sustenta que o conhecimento deve ser compreendido como produto das condições concretas de existência humana, sendo inseparável da realidade histórica e das necessidades sociais que o engendram. Em *Consciência e Realidade Nacional*, o autor afirma que a consciência não é uma instância abstrata ou

puramente subjetiva, mas uma forma de apreensão crítica da realidade, em sua historicidade e totalidade (Vieira Pinto, 1960). Essa concepção implica reconhecer que toda produção do saber está enraizada nas práticas sociais e orientada pelas demandas do desenvolvimento histórico, especialmente em contextos marcados pela dependência estrutural. De modo convergente, embora a partir de uma abordagem pedagógica, Freire compreende o conhecimento humano como construção coletiva, produzida no diálogo entre sujeitos e mediada pela realidade concreta. Em *Pedagogia do Oprimido*, ele afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo real” (Freire, 1987, p. 79), evidenciando o caráter intersubjetivo e histórico do processo cognitivo.

No que se refere à categoria de práxis, ambos os autores a concebem como unidade indissociável entre reflexão e ação, rejeitando qualquer dissociação entre teoria e prática. Para Vieira Pinto, a práxis representa o fundamento da atividade cognitiva e histórica, na medida em que o conhecimento somente se realiza plenamente quando orientado para a transformação da realidade. Tal perspectiva aproxima-se da tradição inaugurada por Karl Marx, para quem a tarefa do pensamento não se limita à interpretação do mundo, mas implica sua transformação (Marx, 2008). Nesse sentido, a práxis, em Vieira Pinto, assume um caráter filosófico e político, sendo condição para a constituição de uma consciência crítica capaz de enfrentar os desafios do desenvolvimento nacional. Já em Freire, por sua vez, a práxis adquire uma dimensão eminentemente pedagógica, sem perder seu conteúdo político-transformador. Definida como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1987, p. 52), a práxis constitui o núcleo da educação libertadora, orientando práticas educativas que visam à conscientização dos sujeitos e à superação das relações de opressão. Essa articulação entre ação e reflexão manifesta-se, no âmbito pedagógico, por meio da problematização da realidade e da construção dialógica do conhecimento, permitindo que os educandos se reconheçam como sujeitos históricos capazes de intervir no mundo.

Quanto às contribuições principais, pode-se afirmar que Vieira Pinto oferece uma fundamentação filosófica robusta para a compreensão da consciência crítica e do papel do conhecimento no processo de desenvolvimento nacional, destacando a necessidade de superar formas de dependência cultural e epistemológica. Já Freire, ao transpor esses fundamentos para o campo educacional, desenvolve uma pedagogia emancipadora voltada para a educação popular, na qual o processo de ensino-aprendizagem se configura como prática de liberdade e instrumento de transformação social. Como o próprio afirma, “a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (Freire, 1987). Em síntese, a articulação entre epistemologia e práxis em ambos os autores revela um horizonte teórico comum, no qual o conhecimento é concebido como atividade histórica, social e transformadora. Embora situados em campos distintos, Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire

elaboram perspectivas complementares que convergem na defesa de uma racionalidade crítica comprometida com a emancipação humana e com a transformação das condições concretas de existência.

CONVERGÊNCIAS E ESPECIFICIDADES

A comparação entre o pensamento de Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire revela um campo denso de convergências teóricas, particularmente no que diz respeito à crítica das concepções positivistas e tecnicistas do conhecimento humano acumulado e, também, a afirmação de uma epistemologia de caráter histórico, social e crítico. Ambos os autores se insurgem contra a ideia de que o conhecimento possa ser compreendido como um sistema neutro, objetivo e universal, desvinculado das condições concretas de produção da vida social. Em oposição a essa perspectiva, sustentam que o saber é sempre situado, isto é, produzido no interior de relações históricas sociais e atravessado por interesses, valores e projetos de sociedade.

No caso de Vieira Pinto, essa crítica assume a forma de uma denúncia sistemática do que se poderia denominar “alienação epistemológica”, característica das sociedades periféricas que importam modelos teóricos sem mediação crítica com sua realidade concreta. Em *Consciência e Realidade Nacional*, o autor afirma que a consciência autêntica só pode emergir quando enraizada nas condições históricas específicas de uma formação social, o que implica reconhecer que “não há consciência verdadeira fora da realidade concreta que a determina” (Vieira Pinto, 1960). Tal posição representa uma ruptura com o universalismo abstrato típico de certas tradições positivistas, ao enfatizar que todo o conhecimento deve responder às exigências históricas de cada sociedade, especialmente no contexto da luta pelo desenvolvimento e pela autonomia nacional.

De modo convergente, embora operando no campo da pedagogia, Freire também rejeita todas as concepções tecnicistas que reduzem o conhecimento a um conjunto de informações a serem transmitidas de forma mecânica. Em *Pedagogia do Oprimido*, sua crítica à “educação bancária” evidencia uma concepção epistemológica implícita que separa sujeito e objeto, teoria e prática, conhecimento e realidade. Contra essa lógica, Freire propõe uma epistemologia dialógica, na qual o conhecimento é construído na interação entre sujeitos históricos, mediatizados pelo mundo. Como afirma o autor, “o conhecimento emerge apenas através da invenção e reinvenção, através da busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 1987), indicando o caráter processual, coletivo e histórico do ato de conhecer.

Outro ponto de convergência fundamental entre os dois pensadores reside na centralidade atribuída à categoria da práxis. Em ambos, a práxis é concebida como princípio estruturante da relação entre conhecimento e realidade, superando a dicotomia entre teoria e prática. Inspirados, ainda que de formas distintas, na tradição inaugurada por Karl Marx, Vieira Pinto e Freire

compreendem que o conhecimento só se realiza plenamente quando articulado à ação transformadora. A famosa tese marxiana de que não basta interpretar o mundo, sendo necessário transformá-lo de fato, (Marx, 2008), encontra ressonância direta em suas formulações.

Para Vieira Pinto, a práxis constitui o fundamento da própria atividade cognitiva, uma vez que é na ação histórica concreta que se produzem tanto as condições materiais quanto as formas de consciência. O conhecimento, nesse sentido, não é um reflexo passivo da realidade, mas uma mediação ativa que orienta a intervenção dos sujeitos no mundo. Essa perspectiva confere à filosofia um papel eminentemente político, na medida em que a reflexão teórica deve contribuir para a transformação das estruturas sociais e para a construção de um projeto nacional autônomo. Já em Freire, a práxis assume uma dimensão pedagógica explícita, sendo definida como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1987). A educação libertadora, nesse contexto, é aquela que promove a articulação contínua entre ação e reflexão, possibilitando aos sujeitos o desenvolvimento de uma consciência crítica e a capacidade de intervir em sua realidade.

Apesar dessas convergências significativas, a comparação também evidencia diferenças importantes entre as abordagens dos dois autores, que decorrem, em grande medida, dos campos teóricos e práticos em que atuam. Vieira Pinto elabora uma filosofia social orientada para a análise das condições estruturais reais do desenvolvimento em sociedades periféricas, com ênfase na questão da dependência cultural, científica e tecnológica. Sua preocupação central reside na construção de uma consciência nacional capaz de superar a condição de subdesenvolvimento, o que o leva a refletir sobre temas como ciência, cultura, tecnologia e autonomia intelectual. Em obras como *O Conceito de Tecnologia*, ele destaca que o domínio tecnológico é condição indispensável para a emancipação histórica, criticando a importação acrítica de modelos estrangeiros (Vieira Pinto, 2005). Freire, por outro lado, concentra sua reflexão no campo educacional, desenvolvendo uma teoria pedagógica voltada para práticas concretas de alfabetização e educação popular, especialmente em contextos de exclusão social. Sua preocupação central é a formação de sujeitos críticos, capazes de “ler o mundo” antes mesmo de “ler a palavra” (Freire, 1989), isto é, de compreender as condições históricas de sua existência e de agir sobre elas. Nesse sentido, sua contribuição reside na elaboração de uma pedagogia emancipadora que, embora fundamentada em pressupostos filosóficos amplos, se realiza no cotidiano das práticas educativas, particularmente junto às classes populares.

Desse modo, a relação entre Vieira Pinto e Paulo Freire pode ser compreendida como uma articulação entre fundamentos filosóficos e desdobramentos pedagógicos de uma mesma matriz crítica. Ambos compartilham a defesa de uma epistemologia histórica com base na totalidade e socialmente situada, bem como os fundamentos da práxis como princípio de transformação. Contudo, enquanto Vieira Pinto opera no nível da análise estrutural e da filosofia e do desenvolvimento crítico e soberano,

Paulo Freire traduz esses princípios em uma proposta pedagógica concreta, voltada para a emancipação dos sujeitos por meio da educação libertadora e emancipatória. Essa complementaridade entre esses autores, confere grande densidade ao diálogo, tornando-o particularmente fecundo para os debates contemporâneos sobre conhecimento, educação e transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da relação entre o pensamento de Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto evidencia não apenas convergências conceituais pontuais, mas a constituição de um horizonte teórico comum, cujo qual articula os aspectos epistemológicos e práxis de modo indissociável. Ambos os autores partem da recusa de concepções abstratas, neutras e descontextualizadas do conhecimento, afirmando, em seu lugar, uma maior compreensão histórico-social do saber historicamente construído, enraizada nas condições concretas de existência e nas contradições que estruturam a vida social. Nesse sentido, o conhecimento não é concebido como representação passiva da realidade, mas como atividade crítica e transformadora; produzida no interior das relações históricas, culturais e sociais, bem como, orientada para a intervenção no mundo.

Essa perspectiva implica reconhecer que toda a produção de conhecimento está atravessada por determinações sociais, econômicas e culturais, o que exige uma postura crítica diante das formas hegemônicas de saber que tendem a naturalizar as desigualdades e a reproduzir estruturas de dominação. Como sustenta Vieira Pinto em “Consciência e Realidade Nacional” que é uma de suas principais obras; em que a consciência só pode ser compreendida como expressão da realidade histórica concreta, sendo inseparável das condições que a produzem (Vieira Pinto, 1960). De modo convergente, Freire afirma que “o conhecimento emerge apenas através da invenção e reinvenção” no processo histórico de interação entre sujeitos e mundo real e concreto (Freire, 1987, p. 67), reforçando a ideia de que conhecer é um ato situado, coletivo e permanentemente inacabado.

A centralidade da práxis constitui, nesse quadro, o elemento de maior densidade na aproximação entre os dois pensadores. Em ambos, a práxis é compreendida como unidade dialética entre reflexão e ação, superando a dicotomia tradicional entre teoria e prática e afirmando o caráter transformador do conhecimento. Inspirados, ainda que por vias distintas, na tradição crítica associada a Karl Marx, os dois autores compartilham a compreensão de que a atividade teórica só adquire sentido pleno quando orientada para a transformação da realidade histórica. Como afirma Freire, “a práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1987), formulação que encontra ressonância na concepção de Vieira Pinto, de conhecimento como mediação ativa da intervenção humana no processo histórico.

Nesse contexto, a influência do pensamento de Vieira Pinto sobre Freire revela-se particularmente significativa, ainda que nem sempre

explicitada de forma direta. Ambos participaram, de maneiras distintas, do ambiente intelectual brasileiro das décadas de 1950 e 1960 do século XX, marcado pelos debates em torno do desenvolvimento nacional, da dependência estrutural e da necessidade de construção de uma consciência crítica autônoma. Instituições como o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) desempenharam papel bastante relevante na articulação dessas discussões, reunindo intelectuais comprometidos com a elaboração de um projeto nacional capaz de enfrentar os desafios do subdesenvolvimento. É nesse contexto que se forja uma tradição crítica brasileira, na qual filosofia e o processo educacional se entrelaçam na busca por respostas às contradições históricas do país.

A obra de Vieira Pinto oferece, nesse cenário, uma fundamentação filosófica robusta para a compreensão da relação entre consciência, conhecimento e realidade, enfatizando a necessidade de superar a dependência cultural e epistemológica por meio da construção de um pensamento enraizado na experiência histórica nacional. Freire, por sua vez, ao transpor esses fundamentos para o campo educacional, desenvolve uma pedagogia que traduz, em termos práticos, a exigência de articulação entre reflexão crítica e ação transformadora. Sua proposta de educação como prática da liberdade configura-se, assim, como desdobramento pedagógico de uma matriz teórica mais ampla, na qual a emancipação dos sujeitos depende da capacidade de compreender e transformar, de fato, a realidade em que vivem.

Ao integrar, portanto, reflexão filosófica e prática educativa, Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire contribuem decisivamente para a construção de uma perspectiva teórica comprometida com a emancipação social. Em ambos, a crítica ao conhecimento abstrato e descontextualizado se articula à defesa de uma racionalidade situada, orientada pelas necessidades históricas e totalidades concretas, como também, pela luta contra as formas de opressão e exploração. Essa perspectiva assume especial relevância nas sociedades contemporâneas, ainda marcadas por profundas desigualdades e por novas formas de dominação, nas quais a produção e circulação do conhecimento continuam a desempenhar papel estratégico. Em síntese, o diálogo entre esses dois autores permite compreender que a transformação social exige não apenas mudanças estruturais no plano econômico e político, mas também uma profunda reconfiguração das formas de conhecer e de educar. A epistemologia crítica e a práxis transformadora, tal como concebidas por Vieira Pinto e Paulo Freire, permanecem, assim, como referências fundamentais para a construção de projetos emancipatórios, reafirmando a centralidade do conhecimento e da educação na luta por uma sociedade mais justa, democrática e historicamente consciente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1989.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2008.

VIEIRA PINTO, Álvaro. Consciência e realidade nacional. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

VIEIRA PINTO, Álvaro. O conceito de tecnologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

CAPÍTULO 2

AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA INFÂNCIA: ESTUDO EXPERIMENTAL DE CASO COM CRIANÇA DE 9 ANOS

Jônatas de Lacerda

RESUMO

O presente trabalho é de caráter exploratório. Buscamos por meio de referenciais teóricos e estágio clínico, analisar os principais problemas de aprendizagem, estruturar instrumentos de avaliação e organizar possíveis intervenções partindo dos pressupostos teóricos da Psicopedagogia Clínica. Tivemos a oportunidade de atender uma criança de 9 anos de idade que teve seu desempenho adequado, no entanto, aparentemente apresenta algumas dificuldades na área afetiva. A pesquisa pretende contribuir com futuras pesquisas na área, acredita-se ser de importância para profissionais da área que buscam contextualizar suas análises e embasar futuros projetos de pesquisas científicas.

Palavras Chave: Diagnósticos; Psicopedagogia Clínica; Desenvolvimento da Criança.

INTRODUÇÃO

A compreensão dos processos de aprendizagem e das dificuldades que podem surgir ao longo do desenvolvimento escolar tem sido objeto de investigação em diferentes áreas do conhecimento, especialmente na educação e na psicologia. Nesse contexto, a Psicopedagogia emerge como um campo interdisciplinar dedicado ao estudo dos processos de aprendizagem, bem como à identificação e intervenção diante dos fatores que podem favorecer ou comprometer esse processo. Ao integrar conhecimentos provenientes de diferentes áreas, como a psicologia, a pedagogia e as ciências cognitivas, a Psicopedagogia busca compreender de forma ampla as relações estabelecidas entre o sujeito, o conhecimento e o contexto em que a aprendizagem ocorre.

De acordo com Bossa (2008), a Psicopedagogia constitui um conjunto de práticas institucionalizadas voltadas à intervenção no campo da aprendizagem, abrangendo tanto ações preventivas quanto processos de diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, o campo psicopedagógico dedica-se não apenas à identificação de obstáculos no processo educativo, mas também ao desenvolvimento de estratégias que possibilitem a superação dessas dificuldades e a promoção de uma aprendizagem mais significativa e efetiva.

A partir dessa perspectiva, a avaliação psicopedagógica assume papel fundamental, pois permite investigar de maneira sistemática os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e pedagógicos envolvidos no processo de aprendizagem do indivíduo. Por meio desse processo avaliativo, torna-se possível compreender as particularidades do sujeito aprendente, identificar possíveis dificuldades e orientar intervenções adequadas que contribuam para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo analisar, a partir de um trabalho experimental, o processo de avaliação psicopedagógica realizado com uma criança de nove anos, buscando compreender os fatores que interferem em seu processo de aprendizagem. Pretende-se, assim, evidenciar a importância da avaliação psicopedagógica como instrumento de investigação e intervenção, contribuindo para a compreensão das dificuldades de aprendizagem e para a construção de práticas educativas mais inclusivas e eficazes.

As tentativas de definições do campo psicopedagógico consideram que a Psicopedagogia constitui um conjunto de práticas institucionalizadas de intervenção no campo da aprendizagem, seja no âmbito de prevenção, seja como diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem, seja ainda como intervenção específica no processo de aprendizagem escolar; portanto, uma área que estuda e trabalha com o processo de aprendizagem e os fatores que a favorecem, bem como com aqueles que comprometem esse processo, gerando as dificuldades de aprendizagem. (BOSSA, 2008; p.45).

Segundo Bossa (2008), a psicopedagogia é um campo do conhecimento que se propõe integrar, de modo coerente, conhecimentos e princípios de diferentes Ciências Humanas com a meta de adquirir uma ampla compreensão sobre os variados processos inerentes ao aprender humano. Enquanto área de conhecimento multidisciplinar, interessa a Psicopedagogia compreender como ocorrem os processos de aprendizagem e entender as possíveis dificuldades situadas neste movimento. Para tal, faz uso da integração e síntese de vários campos do conhecimento, tais com a Psicologia, a Psicanálise, a Filosofia, a Psicologia Transpessoal, a Pedagogia, a Neurologia, entre outros.

A Psicopedagogia é um campo de atuação que, ao agir de forma preventiva e terapêutica, posiciona-se para compreender os processos do desenvolvimento e das aprendizagens humanas, recorrendo a várias áreas e estratégias pedagógicas objetivando se ocupar dos problemas que podem surgir nos processos de transmissão e apropriação dos conhecimentos (possíveis dificuldades e distúrbios).

O papel essencial do psicopedagogo é o de mediador em todo esse movimento. Se for além da simples junção dos conhecimentos da Psicologia e da Pedagogia, o psicopedagogo pode atuar em diferentes campos de ação, situando-se tanto na Saúde como na Educação, já que seu fazer visa compreender as variadas dimensões da aprendizagem humana, que, afinal, ocorrem em todos os espaços e tempos sociais. (BOSSA, 2008 p. 46).

Ainda podemos salientar a inclusão do termo especificidade dada a psicopedagogia como salienta Rubinstein (1996), pensando na especificidade do diagnóstico psicopedagógico, onde delinea por uma ótica investigativa para quando designado o problema parta de um pressuposto de intervenção em auxílio ao determinado indivíduo. O psicopedagogo, portanto, levantara hipóteses verificando o potencial de aprendizagem, mobilizando o aprendiz e o seu entorno no sentido de construção de um olhar sobre o não aprender.

A psicopedagogia tem por objetivo compreender, estudar e pesquisar a aprendizagem nos aspectos relacionados com o desenvolvimento e ou problemas de aprendizagem. A aprendizagem é entendida aqui como decorrente de uma construção, de um processo, o qual implica em questionamentos, hipóteses, reformulações, enfim, implica um dinamismo. A psicopedagogia tem como meta compreender a complexidade dos múltiplos fatores envolvidos neste processo. (RUBINSTEIN, 1996, p. 29).

Esta pesquisa experimental é um trabalho realizado com uma criança de 9 anos de idade, sendo realizados testes em diversas áreas, sendo elas: cognitiva, afetivo-social, pedagógica e corporal.

O presente estudo tem como objetivo geral diagnosticar e acompanhar o processo psicopedagógico de uma criança de nove anos, considerando suas particularidades e necessidades no contexto escolar e de desenvolvimento. Para atingir esse propósito, propõem-se objetivos específicos que incluem a análise dos resultados obtidos nas diferentes áreas de avaliação pedagógica, cognitiva, afetivo-social e corporal, de modo a identificar os fatores que podem favorecer ou dificultar o processo de aprendizagem. Além disso, busca-se elaborar e apresentar o informe psicopedagógico, contendo o diagnóstico detalhado e as hipóteses de intervenção, com vistas ao acompanhamento contínuo do desenvolvimento da criança e à proposição de estratégias pedagógicas adequadas.

METODOLOGIA

PESQUISA EXPLORATÓRIA – MODELO UNASP: TRABALHO EXPERIMENTAL

A presente pesquisa foi de avaliação psicopedagógica onde foram avaliadas as diferentes áreas pedagógica, cognitiva, afetivo social e corporal.

Os instrumentos utilizados foram de ordem qualitativa e quantitativa, focando uma análise qualitativa.

O participante da pesquisa é uma criança de 9 anos, que colaborou com os testes e instrumentos a ele apresentados de forma espontânea.

Inicialmente no primeiro dia, realizamos a entrevista o EOCA (Entrevista Operatória com a criança) J. Visca, em seguida analisamos todas as respostas fazendo uma supervisão do que foi passado durante a mesma e fizemos a conclusão prévia da entrevista. Logo no segundo dia, realizamos testes de avaliação psicomotora – Oliveira, G. de C. e analisamos os resultados e conclusão prévia da área. Ainda em análise no terceiro dia, realizamos o teste do desempenho escolar (TDE) - Lilian Milnitsky Stein - onde foram apurados os resultados e analisados posteriormente e com a prévia conclusão do teste, sendo que no mesmo dia aplicamos o teste das provas Piagetianas organizado por Lucila Tolaine Fini, que de igual modo foram analisados os resultados obtidos e realizado uma prévia conclusão do teste em questão. E, por fim, no quarto e último dia foi proposto as caixas de areia e par educativo, sendo a caixa 1, onde fora proposto que elaborasse o par educativo onde alguém ensinava e alguém aprendia. Na segunda caixa 2 propomos que criasse um problema, uma dificuldade de aprendizagem. Na terceira caixa 3 propomos que modificasse a dificuldade de aprendizagem, que desse uma solução. E por fim na última caixa 4 propomos uma caixa livre. Todas sendo posteriormente fotografadas e analisadas minuciosamente atentando as mensagens deixadas em cada uma delas para que pudéssemos usar de todos dados para auxiliá-lo.

DESENVOLVIMENTO

TRABALHO EXPERIMENTAL - DEVOLUÇÃO DA INFORMAÇÃO DO DIAGNÓSTICO E ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO (ATENDIMENTO CLÍNICO)

Dados pessoais do cliente

L. M. 9 anos, vive com os pais e um irmão. Seus pais são professores. Demonstrou ser uma criança tranquila, disposta realizando as atividades propostas com dedicação e perfeição. É gentil, esperto, educado e metódico.

Motivo da avaliação – encaminhamento

Para cumprimento do estágio clínico sem indicações específicas.

Período da avaliação e número de sessões

4 sessões com a média de 3 horas.

Instrumentos usados e autores

Atendimento Entrevista com a Criança – EOCA (Entrevista Operatória Centrada na Aprendizagem) J. Visca

Avaliação Psicomotora – Oliveira, G de C,

TDE (Teste de Desempenho Escolar) Lilian Milntsky

Stein Diagnostico Cognitivo: Provas Piagetinas - Lucila

Tolaini Fini,

Caixa de Areia e Par Educativo – Adaptado por Edna Rosa Correia Neves.

Análise dos resultados nas diferentes áreas

Atualmente é possível identificar diferentes áreas se preocupando com o aprendizado e a forma de melhor fazê-lo. Diferentes correntes acadêmicas se mobilizam para essa pesquisa e na tentativa de contribuir para uma melhor compreensão do assunto, realizam pesquisas e testes para embasar as afirmativas. Os diversos problemas acadêmicos vivenciados pelas crianças no processo de escolarização podem ser vivenciados como situação de fracasso, visto que a não obtenção de êxito diante das demandas escolares pode gerar sentimentos de frustração e comportamento desadaptados, conforme afirma Martinelli: “A afetividade direciona os interesses, controlando a quantidade de energia empregada em cada ato, em razão dos sentimentos que esse ato desperta no indivíduo”. (2001, p. 95).

A revisão da literatura permitiu identificar pesquisas apontando para os aspectos emocionais de crianças com dificuldade de aprendizagem.

Nesse sentido, Wenz-Gross e Siperstein (1997) investigaram crianças com e sem dificuldades de aprendizagem, estabelecendo comparações com a rede de interações sociais, suporte social, amizades e ajustamento. Os resultados encontrados mostram que crianças com problemas de aprendizagem procuram menos sua família, bem como seus pares para obter suporte para os problemas. Watts (1979) estudou a díade cognição-emoção em crianças deficientes. Os resultados sugerem que os problemas de aprendizagem podem estar relacionados a problemas afetivos que advêm de dificuldades de comunicação dessas crianças. Destacou a importância de um bom ambiente familiar. (SISTO, 2008, pp.95-96)

Com base nos referenciais acima descritos analisamos a área afetiva social com as devidas instrumentações direcionadas a área e que estarão igualmente demonstrado no decorrer deste trabalho e anexado.

Oliveira faz menção a definição de Defontaine quando defini os dois componentes da palavra; psico significando os elementos do espírito sensitivo e motricidade traduzindo-se pelo movimento, pela mudança no espaço em função do tempo e em relação a um sistema de referência. (OLIVEIRA, 2008, p.35)

A importância da psicomotricidade ou educação psicomotora não se prende apenas em suas diferentes definições, mas como pontua claramente Oliveira:

A psicomotricidade ou educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habitualmente a coordenação de seus gestos e movimentos. (OLIVEIRA, 2004, p. 36).

Oliveira ainda enfatiza diversos autores que discutem a avaliação psicomotora ou psicomotricidade e salienta as palavras de Piaget:

Piaget (1987), estudando as estruturas cognitivas, descreve a importância do período sensório motor e da motricidade, principalmente antes da aquisição da linguagem, no desenvolvimento da inteligência. (OLIVEIRA, 2004, p.31)

Tendo esses referenciais teóricos vamos analisar cada área da percepção da criança analisada a partir dos testes elaborados pelos seus referidos autores e dantes descritos na sua explanação.

Quando analisamos a área cognitiva deparamos com diversas teses e análises dentre elas a citada por Jean Piaget in Oliveira (2004, p. 31) “O desenvolvimento mental se constrói, paulatinamente; é uma equilíbrio progressiva, uma passagem contínua, de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior.”

Resultado - Área Cognitiva

A avaliação cognitiva tem como objetivo principal verificar em que estágio do desenvolvimento cognitivo a criança encontra-se. Os estágios são: sensório-motor (0 – 2 anos), pré-operatório (2 – 6 anos), operatório concreto (7 – 12 anos) e operatório formal (acima 12 anos). Como cita Oliveira (2004), para Piaget o conhecimento se constrói pela interação entre o sujeito e o meio, de modo que, do ponto de vista do sujeito, ele não pode aprender algo que esteja acima de seu nível de competência cognitiva, ou seja, seu nível de estrutura cognoscitiva. Do mesmo modo, Pain também cita Piaget:

Desta forma, cada um dos temas de ensino supõe uma coordenação de esquemas em um âmbito prático, representativo, conceitual e concordante com um nível de equilíbrio particular, obtido através de regulações, descentrações intuitivas ou operações lógicas, práticas ou formais (PAIN, 1985, p.23).

A prova do diagnóstico operatório usa como instrumento de análise a conservação de comprimentos, massa, quantidade de líquidos, quantidade, seriação e inclusão de classes. Somente após, a aplicação da prova e tomando como base os itens mencionados acima é que, o psicopedagogo poderá verificar em que estágio de desenvolvimento cognitivo a criança encontra-se.

Oliveira cita Piaget no que diz respeito a inteligência e o desenvolvimento cognitivo “a inteligência, portanto, é uma adaptação ao meio ambiente, e, para que isso possa ocorrer, necessita inicialmente da manipulação pelo indivíduo dos objetos do meio com a modificação dos reflexos primários.” (OLIVEIRA, 2004, p.31).

É evidente que o desenvolvimento da inteligência não se esgota nesse aspecto, mas temos uma base clara de Piaget de como isso ocorre. Essa avaliação passa por vários processos dentre eles assimilação e acomodação como menciona Oliveira, são:

A adaptação se dá na interação com o meio e se faz por intermédio de dois processos complementares: assimilação, que é o processo de incorporação dos objetos e informações às estruturas mentais já existentes; e a acomodação, significando a transformação dessas estruturas mentais a partir das informações sobre os objetos. (OLIVEIRA, 2004, p.31).

A preocupação com o processo de aprendizagem dos filhos é o motivo principal que, tira o sono de pais e responsáveis e os leva a procurarem ajuda de um psicopedagogo. As queixas mais frequentes estão relacionadas com: a leitura, escrita e a matemática. Nesse momento, faz-se necessária a intervenção do psicopedagogo, sendo ele, o profissional responsável pela aplicação de avaliações cognitivas e pedagógicas. Segundo Weiss (2008, p.93):

A avaliação pedagógica não se limita ao conteúdo escolar. Como qualquer um dos outros momentos do diagnóstico, a conduta do paciente deve ser vista como uma expressão global em que se está pondo em foco o nível pedagógico, mas estarão juntos o seu funcionamento cognitivo e suas emoções ligadas ao significado dos conteúdos e ações.

O psicopedagogo deve levar em consideração todo o conhecimento adquirido pelo cliente ao longo de sua vida, pois o processo de aprendizagem acontece em todos os ambientes e não somente na escola como muitas pessoas acreditam.

Segundo Weiss (2008, p. 93):

É necessário que se pesquise o que o paciente já aprendeu, como articula os diferentes conteúdos entre si, como faz uso desses conhecimentos nas diferentes situações escolares e sociais, como usa no processo de assimilação de novos conhecimentos.

Piaget (1973), analisando a níveis do desenvolvimento pontua nos seguintes: sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais.

Período Sensório-Motor- do nascimento aos 2 anos, aproximadamente. A ausência da função semiótica é a principal característica deste período. A inteligência trabalha através das percepções (simbólico) e das ações (motor) através dos deslocamentos do próprio corpo. É uma inteligência eminentemente prática. Sua linguagem vai da ecolalia (repetição de sílabas) à palavra-frase ("água" para dizer que quer beber água) já que não representa mentalmente o objeto e as ações. Sua conduta social, neste período, é de isolamento e indiferenciação (o mundo é ele).

Em resumo, a coordenação das ações do sujeito, inseparável das coordenações espaço temporais e causais que ele atribui ao real, é ao mesmo tempo fonte das diferenciações entre este sujeito e os objetos, e desta descentralização no plano dos atos materiais que vai tornar possível com o concurso da função semiótica a ocorrência de representação ou do pensamento. (PIAGET, 1973, p.17).

Os Períodos Simbólico e Intuitivo são também comumente apresentados como Período Pré-Operatório.

Período Simbólico- dos 2 anos aos 4 anos, aproximadamente. Neste período surge a função semiótica que permite o surgimento da linguagem, do desenho, da imitação, da dramatização, etc.. Podendo criar imagens mentais na ausência do objeto ou da ação é o período da fantasia, do faz de conta, do jogo simbólico. Com a capacidade de formar imagens mentais pode transformar o objeto numa satisfação de seu prazer. É também o período em que o indivíduo "*dá alma*" (animismo) aos objetos ("*o carro do papai foi 'dormir' na garagem*"). A linguagem está ao nível de monólogo coletivo, ou seja, todos falam ao mesmo tempo sem que respondam as argumentações dos outros. Duas crianças "conversando"

dizem frases que não têm relação com a frase que o outro está dizendo. Sua socialização é vivida de forma isolada, mas dentro do coletivo. Não há liderança e os pares são constantemente trocados.

Existem outras características do pensamento simbólico que não estão sendo mencionadas aqui, uma vez que a proposta é de sintetizar as idéias de Jean Piaget, como por exemplo o nominalismo (dar nomes às coisas das quais não sabe o nome ainda), super determinação (“teimosia”), egocentrismo (tudo é “meu”), etc.

Período Intuitivo- dos 5 anos aos 6 anos, aproximadamente. Neste período já existe um desejo de explicação dos fenômenos. É a “idade dos porquês”, pois o indivíduo pergunta o tempo todo. Distingue a fantasia do real, podendo dramatizar a fantasia sem que acredite nela. Seu pensamento continua centrado no seu próprio ponto de vista. Já é capaz de organizar coleções e conjuntos sem, no entanto incluir conjuntos menores em conjuntos maiores (rosas no conjunto de flores, por exemplo). Quanto à linguagem não mantém uma conversação longa, mas já é capaz de adaptar sua resposta às palavras do companheiro.

Este segundo sub-estágio é assinalado por um início de decentração que permite o descobrimento de certas ligações objetivas graças a lto que chamaremos funções constituintes... nessa fase as pré-relações tornam-se verdadeiras relações, e isto sob o efeito de suas coordenações porque uma das variáveis se modifica sob a dependência funcional da outra. (PIAGET, 1973, p. 28).

Período Operatório Concreto- dos 7 anos aos 8 anos, aproximadamente. É o período em que o indivíduo consolida as conservações de número, substância, volume e peso. Já é capaz de ordenar elementos por seu tamanho (grandeza), incluindo conjuntos, organizando então o mundo de forma lógica ou operatória. Sua organização social é a de bando, podendo participar de grupos maiores, chefiando e admitindo a chefia. Já podem compreender regras, sendo fiéis a ela, e estabelecer compromissos. A conversação torna-se possível (já é uma linguagem socializada), sem que, no entanto possam discutir diferentes pontos de vista para que cheguem a uma conclusão comum.

A idade de 7 a 8 anos em média assinala um fato decisivo na elaboração dos instrumentos de conhecimento: as ações interiorizadas ou conceptualizadas com as quais o sujeito tinha até aqui de se contentar adquirem o lugar de operações enquanto transformações reversíveis e que modificam certas variáveis e conservam as outras a título de invariantes. (PIAGET, 1973, p. 32).

Período Operatório Abstrato- cerca de 9 a 10 anos. É o ápice do

desenvolvimento da inteligência e corresponde ao nível de pensamento hipotético- dedutivo ou lógico-matemático. É quando o indivíduo está apto para calcular uma probabilidade, libertando-se do concreto em proveito de interesses orientados para o futuro. É, finalmente, a “abertura para todos os possíveis”. A partir desta estrutura de pensamento é possível a dialética, que permite que a linguagem se dê ao nível de discussão para se chegar a uma conclusão. Sua organização grupal pode estabelecer relações de cooperação e reciprocidade.

O primeiro estágio conduz o sujeito a levantar um conjunto de problemas de cinemática e dinâmica que ainda não está em condições de resolver com os meios operatórios de que dispõe...completam estruturas operatórias já construídas e pela primeira vez estáveis, sobre uma base concreta essas operações sobre operações ou operações elevadas à segunda potência que constituirão as operações proposicionais ou formais, com sua propriedade combinatória, seus grupos de quaternidade, suas proporcionalidades e distributivas e tudo o mais que estas novidades tornam possível no terreno da causalidade.(PIAGET, 1973,p.47).

Operações Formais – por volta dos 11 a 12 anos. Com as estruturas operatórias formais, chegamos a terceira fase do processo que leva as operações a se libertarem da duração, isto é, do contexto psicológico das ações do sujeito de com aquelas que comportam dimensões causais além de suas propriedades implicadoras ou lógicas, para atingir finalmente esse aspecto que é peculiar das ligações lógica-matemática depuradas.

Com efeito, a primeira característica das operações formais é a de poder recair sobre hipóteses e não mais apenas sobre objetos: é esta novidade fundamental da qual todos estudiosos do assunto notaram o aparecimento perto dos onze anos. Ela porém implica uma segunda, não menos essencial: como as hipóteses não são objetos, são proposições, e seu conteúdo consiste em operações intraproposicionais de classes, relações, etc., do que se poderia oferecer a verificação direta; o mesmo se pode dizer das conseqüências tiradas delas pela via inferencial; (PIAGET, 1973. p. 48).

A seguir resultados na área cognitiva:

RESULTADO - ÁREA COGNITIVA - PROVA OPERATÓRIA

Tabela 1. Resultados da Avaliação Cognitiva

CONSERVAÇÃO				SERIAÇÃO	INCLUSÃO DE CLASSES
COMPR.	MASSA	LÍQUIDO	QUANT.		
Anulado	P	P	P	P	P
JUSTIFICATIVAS					

Análise Crítica do Desempenho do Participante:

A criança apresenta conduta conservativa. Consegue perceber que, uma operação pode voltar ao seu estado anterior (reversibilidade) mesmo havendo divisões ou modificações no comprimento, massa, líquido e quantidade, ainda assim, permanecem inalterados com a mesma composição, iguais em tamanho, quantidade, etc (identidade) e, que se não foi retirado e nem adicionado a um elemento, ele conserva as mesmas propriedades (compensação). Quanto à seriação, sua conduta foi com êxito e com relação à inclusão de classes a criança respondeu de forma correta todas as perguntas demonstrando conhecer a existência de quantificação inclusiva.

O desempenho da criança foi compatível ao nível de desenvolvimento cognitivo proposto por Piaget para a sua faixa etária. Considera-se então que, a criança manifesta pensamento operatório.

Com base na análise feita conclui-se que L.M. apresenta as características de estágio do desenvolvimento cognitivo que Piaget denomina Operatório Concreto.

Resultado - Área Psicomotora

O termo psicomotricidade apareceu pela primeira vez com Dupré em 1920, significando um entrelaçamento entre o movimento e o pensamento. A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade – S.B.P. define como:

a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de

maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. (S.B.P.1999).

Essa ciência surgiu para provar que, tem sua relevância no desenvolvimento cognitivo, afetivo e orgânico do ser humano, porque é ela que, explica como funcionam as habilidades psicomotoras, coordenação e equilíbrio, esquema corporal, lateralidade, orientação espacial e temporal que são conceitos pertinentes da sua área. Sem esses critérios não seria possível avaliar o ser humano como um todo.

Nesse parâmetro de análises e teste são abordados a coordenação global, fina e óculo-manual, sendo a coordenação segundo Oliveira, as atividades dos grandes músculos. Depende da capacidade de equilíbrio postural do indivíduo. Este equilíbrio está subordinado às sensações proprioceptivas cinestésicas e labirínticas. Através do movimento e da experimentação, o indivíduo procura seu eixo corporal, vai se adaptando e um equilíbrio cada vez melhor. Essa coordenação de movimentos vai derivando do equilíbrio e o indivíduo vai se conscientizando de seu corpo e das posturas ao sentar, andar, nadar, etc.

A coordenação global e a experimentação levam a criança a adquirir a dissociação de movimentos. Isso significa que ela deve ter condições de realizar múltiplos movimentos ao mesmo tempo, cada membro realizando uma atividade diferente, havendo uma conservação de unidade do gesto. (OLIVEIRA, 2004, p. 41).

No entanto temos que analisar também a coordenação fina e óculo-manual que também é de suma importância, pois trabalha a habilidade e destreza manual constituindo um aspecto particular da coordenação global. Oliveira, salienta que “só possuir a coordenação fina não é suficiente.é necessário também que haja um controle ocular, isto é, visão acompanhando as mãos, chamando isso de coordenação óculo-manual ou viso-motora.” (OLIVEIRA, 2004, p.43)

A importância dessas avaliações vai além de um simples movimento adequado ou um gesto propicio, interfere também na escrita, forma de posicionar e suas repercussões na grafia, pressão gráfica, isso que é trabalhado com muita importância nos testes.

O desenho e o grafismo desempenham habilidade preparatória muito importante para a escrita e leitura. Auxiliam a desenvolver a habilidade de pegar o lápis de forma correta, facilitando, uma maior harmonia dos movimentos. (CONDEMARÍN & CHADWICK APUD OLIVEIRA, 2004, p.44)

Após analisadas essas coordenações identificamos a importância do corpo e conceito de esquema corporal como forma de expressão de individualidade. Conceito esse que nasceu em 1911 com o neurologista Henry Head, tendo um cunho essencialmente neurológico. (OLIVEIRA, 2004 p.48).

A criança tem uma representação gráfica da imagem de si. Podemos inferir essa imagem através de seu desenho da figura humana. Teste esse que será aplicado também com o LM anexado também os resultados.

Um esquema corporal organizado, portanto, permite a uma criança se sentir bem, na medida em que seu corpo lhe obedece, em que tem domínio sobre ele, em que o conhece bem, em que pode utilizá-lo para alcançar um maior poder cognitivo. Ela deixa de ter o domínio do gesto e do instrumento que implica em equilíbrio entre as forças musculares, domínio de coordenação global, boa coordenação óculo-manual. (OLIVEIRA, 2004, p.51).

A lateralidade segundo enfatiza Oliveira, esta intimamente relacionada ao processo psicomotor e define:

É a propensão que o ser humano possui de utilizar preferencialmente mais um lado do corpo do que o outro em três níveis: mão, olho e pé. Isso significa que existe um predomínio motor, ou melhor, uma dominância de um dos lados. (OLIVEIRA, 2004, p.63).

O lado dominante apresenta maior força, executa a ação, indica os objetos e é auxiliado pelo outro lado. Os dois funcionam isoladamente complementares.

A estruturação espacial leva o indivíduo ou a criança a perceber a posição de seu corpo em relação a seu próprio espaço, a posição de objetos e depois unindo as das seu corpo em relação ao objeto, trabalhando a identificação de medidas, espaços.

É essencial para que vivamos em sociedade. É através do espaço e das relações espaciais que nos situamos no meio em que vivemos, em que estabelecemos relações entre as coisas, em que fazemos observações, comparações, combinações vendo as semelhanças e diferenças. (OLIVEIRA, 2004, p.74)

Após observarmos a relevante da estruturação espacial

abordamos também a estruturação temporal onde o indivíduo concentra as noções de corpo, espaço e tempo. Piaget afirma que em nossa noção de tempo nos defrontamos com três situações: o tempo está ligado à memória ou a um processo causal complexo, ou a um movimento bem delimitado. Faz a relação de um movimento a outro anterior a ele, identificando a noção de tempo, de comparação entre eles.

O tempo é a coordenação dos movimentos: quer se trate dos deslocamentos físicos ou movimentos no espaço, quer se trate destes movimentos internos que são as ações simplesmente esboçadas, antecipadas ou reconstituídas pela memória mas cujo desfecho e objetivo final é também espacial.

A seguir avaliação psicomotora de L.M.

PROVA PSICOMOTORA

Tabela 2. Resultados da Avaliação Psicomotora

Habilidades psicomotoras	Pontos	Estágios de desenvolvimento						
		I	IA	IB	II	IIA	IIB	III
Coordenação e equilíbrio	31						X	
Esquema Corporal	34							X
Lateralidade	34							X
Orientação espacial	33						X	
Orientação temporal	31						X	

Sua idade psicomotora será:

Coordenação e equilíbrio: 10 a 11 anos – indícios de presença de corpo representado.

Esquema corporal: a partir dos 12 anos – imagem do corpo representado.

Lateralidade: a partir dos 12 anos – imagem do corpo representado.

Orientação espacial: 10 a 11 anos – indícios de presença de corpo representado.

Orientação Temporal: 10 a 11 anos – indícios de presença de corpo representado.

Podemos concluir que apresenta idade superior a cronológica.

RESULTADO - AFETIVO-SOCIAL

O desenvolvimento cognitivo permeia sobre dois grandes nomes da psicologia científica, Piaget e Freud e duas grandes abordagens teóricas orientam o estudo do desenvolvimento cognitivo. Piaget segundo descreve Mussen, ele ressalta que o desenvolvimento cognitivo se relaciona à maturação, no entanto, a segunda é chamada de abordagem de processamento de informações.

O desenvolvimento é definido como mudanças nas estruturas físicas e neurológicas, cognitivas e comportamentais que emergem de maneira ordenada e são relativamente duradouras. Nos primeiros vinte anos de vida, normalmente essas mudanças resultam em maneiras novas aprimoradas de reagir, isto é, o comportamento se torna cada vez mais saudável, organizado, complexo, estável, competente ou eficiente. (MUSSEN, 2001, pp.3-4).

Ao analisarmos a teoria de Mussen e outros 2001, observamos quando pontuam dois objetivos principais ao se estudar o desenvolvimento ressaltando a meta da psicologia do desenvolvimento que é compreender as mudanças que parecem ser universais, tentando descrevê-las e explicar essas diferenças individuais e ainda compreender se o comportamento da criança é influenciado pelo contexto ou situação ambiental.

O estudo da cognição social emergiu recentemente, à medida que os psicólogos perceberam que as reações sociais e emocionais das crianças dependem, em parte, de como elas pensam...em termos amplos, a cognição social se refere à percepção, ao pensamento e ao raciocínio sobre seres e as questões humanas. As pesquisas sobre o desenvolvimento sócio-cognitivo focalizam o conhecimento das crianças e a compreensão do mundo social, das pessoas, incluindo elas mesmas, e das relações sociais. (MUSSEN, 2001, p.343).

A socialização do indivíduo, da criança, no meio social e familiar implica em emergentes estudos também sobre essa temática implicando nas necessidades apresentadas pelas famílias em relação ao meio social. Mussen ressalta as características e crenças paternas:

As formas de agir dos pais e as técnicas disciplinares refletem, inevitavelmente, suas características de personalidades e suas crenças. Pais maduros, bem-ajustados, têm mais probabilidade de reagir com sensibilidade e atenção aos sinais e necessidades das crianças que pais imaturos e desajustados. (MUSSEN, 2001, p. 432).

O primeiro passo no processo de avaliação psicopedagógica nessa área é proposta por Visca (1987, p. 72), através da Entrevista

Operativa Centrada na Aprendizagem – EOCA, ao dizer:

Em todo momento, a intenção é permitir ao sujeito construir a entrevista de maneira espontânea, porém dirigida de forma experimental. Interessa observar seus conhecimentos, atitudes, destrezas, mecanismos de defesa, ansiedade, áreas de expressão da conduta, níveis de operatividade, mobilidade horizontal e vertical etc. (p. 72).

Cabe ao psicopedagogo agir de maneira cativante e confiante, com a finalidade de adquirir a confiança do cliente, deixando-o a vontade para agir de forma natural e espontânea. A partir daí, o psicopedagogo explicará como irá trabalhar o EOCA de forma que, responda os questionamentos propostos do tipo: “Gostaria que você me mostrasse o que sabe fazer, o que lhe ensinaram e o que você aprendeu”, “Esse material é para que você o use como quiser”. Enquanto o cliente está envolvido na atividade, o psicopedagogo observará três aspectos relevantes como: a temática (que envolverá o significado do conteúdo das atividades em seu aspecto manifesto e latente), a dinâmica (que é expressa através da postura corporal, gestos, tom de voz, modo de sentar, de manipular os objetos etc.) e o produto (feito pelo cliente, que pode ser algo escrito ou um desenho etc). Importante salientar que, o psicopedagogo não deve forçar o cliente a fazer nada contra vontade, porque ele deve sentir-se seguro e a vontade em colaborar ou não.

Segue resultado dessa área:

RESULTADO - AFETIVO-SOCIAL EOCA (ENTREVISTA OPERATÓRIA CENTRADA NA APRENDIZAGEM)

Análise Crítica do Desempenho do Participante: O participante teve um desenvolvimento adequado, embora quando foi proposta a atividade ele não queria fazer, para continuar conversando, L.M. alegou que ficava muito sozinho e estava gostando de conversar. Teve desempenho satisfatório, simetria adequada, orientação espacial e motora fina adequada.

A temática

Manifesto – a criança apresentou comportamento de normalidade esperado, sendo totalmente espontâneo e se comunicando verbal, gestual, clara, objetiva e lógica-dedutivamente. Apresentou preocupação na sua transferência de escola particular para estadual, mediante noção apresentada a ele pelo pai em nível de escola estadual. Relatou dificuldades na relação com o irmão mais velho, de paternidade diferente. Talvez essa seja uma das causas das dificuldades na relação: rivalidade

pela atenção da mãe, ausência do pai (no caso do irmão mais velho) e presença do pai (no caso dele).

As relações sociais são manifestas mantendo círculo de amigos e colegas. Quando indagamos a ele sobre o que queria que mudasse, que fosse diferente, ele respondeu imediatamente: “queria que a minha casa mudasse”. Com essa colocação ele salientou a ausência do pai, a carência do afeto, a organização da casa, enfatizando a ausência. Explica ainda que os pais trabalham e ele fica com os vizinhos e quando pode ajuda a mãe lavando louças.

Latente – Carência afetiva

O produto: Deixa o carro que é a expressão de seu gosto.

CAIXA DE AREIA E PAR EDUCATIVO

A caixa de areia é um método psicoterapêutico idealizado por Dora Maria Kalff, analista junguiana suíça. Esse procedimento consiste na utilização de duas caixas preenchidas com areia e uma ampla coleção de miniaturas representativas de todo o universo.

Para Weinrib (1983), a caixa de areia por si só aceleraria e aprofundaria o processo psicopedagógico.

A caixa de areia e par educativo é um método psicoterapêutico adaptado por Neves. Usado como instrumento de intervenção para verificar: crenças em relação ao atendimento psicopedagógico; mudanças em relação ao self; crenças em relação ao aprender/não aprender; família; escola; etc.

O terapeuta ao aplicar a avaliação sugere ao cliente o que ele gostaria que fosse projetado em três cenários: primeiro – alguém ensinando e alguém aprendendo (Par educativo), segundo – cena marcante de dificuldade de aprendizagem e o terceiro – cena marcante de aprendizagem modificada.

Análise Crítica do Desempenho do Participante:

A criança teve uma postura um tanto impaciente e inquieta no decorrer das avaliações, podendo deixar uma postura de preocupação e ao mesmo tempo receio de algo.

História 1



A temática

Manifesto – Na primeira caixa ele apresenta todo um cenário enfatizando o par educativo com dois indivíduos, portanto suas motos onde segundo ele um ensinava o outro a andar. Onde um seria o professor e o outro o aluno.

Latente – Buscamos uma possível ligação com seu pai que ele relatou que tem uma moto, onde o próprio pai o ensinava a andar de moto.

A dinâmica: A criança demonstrou-se impaciente, inquieto e com uma postura de irritação, no entanto, não faltou com a educação e disponibilidade em momento algum.

O produto: Cenário composto por: duas motos, duas personagens principais, casas, igreja, relógio, árvores, matos, cachorro, pessoas, escola, aeroporto, heliporto, carrinho - de mão e crianças.

Podemos concluir que no Par Educativo observamos a presença do primeiro motoqueiro representando aquele que ensina e o segundo motoqueiro como aquele que aprende. Esse cenário nos faz supor a projeção da imagem do pai com o filho.

História 2



A temática:

Manifesto: O cenário apresentado retrata a violência urbana quando enfatiza “muitas pessoas morrem com as barbaridades dos ladrões.

Latente: Violência

A dinâmica: Ao propormos à atividade a criança agiu de forma defensiva dizendo: “Eu não gosto de falar disso, desse problema”, deixando uma impressão de receio de algo ou alguém.

O produto: O cenário foi composto por um homem deitado e ferido, um policial armado, uma ambulância, um avião e uma pessoa a cavalo (curioso).

Podemos concluir que há indícios de violência doméstica, atrito com os vizinhos (onde passa boa parte do dia). Voltando ao cenário podemos supor a nossa atuação projetada na figura da ambulância, como instrumento de ajuda.

História 3



A temática: Aprendizagem modificada (solução)

Quando proposto que ele modificasse o cenário, a situação por ele ilustrada, ele mudou a posição do policial de lugar de ataque para a defensiva, levantou o homem deitado e ferido dizendo: “A polícia tem que prender e não atirar ou matar”.

Podemos concluir que o ambiente e o convívio familiar devem ser pacíficos e não violento.

História 4



A temática: Caixa de areia livre Manifesto: “Ele disse: eu e vocês”.
Latente: A relação de vínculo (ajuda) que foi estabelecida.

Dinâmica: Nesse momento comportou-se de forma mais descontraída em virtude do intervalo entre as caixas três e livre, em que, brincou com soldados, super homem e homem aranha em contexto de batalha.

Produto: O cenário é composto por três carteiras e três pessoas.

Podemos concluir que, o vínculo estabelecido entre a criança e os estagiários, demonstra contribuição significativa.

RESULTADO

RESULTADO - ÁREA PEDAGÓGICA AVALIAÇÃO DO NÍVEL PEDAGÓGICO

Análise Crítica do Desempenho do Participante: Interpretação dos Resultados T.D.E.

Classificação a partir dos Escores Brutos – 5ª serie

Escore Bruto				
Classificação	Escrita	Aritmética	Leitura	Total (EBT)
Superior				
Medio	30	16	66	112
Inferior				

Interpretação dos Resultados

O aluno apresenta um desempenho médio no subteste de escrita, um desempenho médio em aritmética e um desempenho médio em Leitura.

Quanto ao desempenho de L. M. no teste como um todo, observa-se que ficou situado num nível médio.

Podemos concluir que o desempenho de L. M. no teste como um todo, observa-se que ficou situado num nível médio.

Síntese dos resultados – hipótese diagnóstica

Não há indicação de atendimento psicopedagógico no que diz respeito às áreas: psicomotora, cognitiva e pedagógica. No entanto, não foi possível concluir as avaliações na área sócio-afetiva. Para a presente área (afetivo-social) tem-se a hipótese diagnóstica: possível carência afetiva que em tese está relacionado à ausência dos pais.

Recomendações (Hipótese para acompanhamento do processo: Relacionamento / Hábitos e Normas em Aula) e indicações

Recomendamos que, havendo continuidade ao processo de acompanhamento psicopedagógico, seja amparado com um acompanhamento psicológico, já que foram identificadas carências na área sócio-emocional. Embora não tenhamos base concreta para conclusão da área afetiva, acredita-se que a hipótese acima, possivelmente, implicará em futuras dificuldades emocionais.

CONCLUSÃO

A proposta inicial para elaboração deste trabalho foi proporcionar uma metodologia clara sobre as várias normas que permeiam a elaboração

de um diagnóstico clínico e a devolutiva embasada em referenciais teóricos proporcionando um trabalho sério e de cunho científico investigativo.

Salientamos as limitações expostas a esse trabalho e que de certa forma prejudicaram o andamento e conclusão do mesmo, no entanto, esperamos ter contribuído com futuras pesquisas na área, tanto para profissionais que buscam contextualizar suas práticas, quanto para pesquisadores que buscam embasar futuros projetos de pesquisas científicas.

REFERÊNCIAS

BASSEDAS, E; *et al.* **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico.** São Paulo: Artes Médicas, 1996.

BEE, H. **O ciclo vital.** Artes Médicas, Porto Alegre, 1997.

BOSSA, N. A. **Psicopedagogia no Brasil.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. A Emergência da Psicopedagogia como Ciência, **Revista Psicopedagógica**, São Paulo, 2008.

FINI, Lucila Tolaine, **Provas Piagetianas.** Campinas: UNICAMP 2004.

GASPARIAN, M.C. **Psicopedagogia:** institucional sistêmica. Contribuições do modelo relacional. São Paulo: Lemos, 1997.

MUSSEN, Paul Henry; *et al.* **Desenvolvimento e Personalidade da criança.** Trad. Maria Lúcia G. L. Rosa. São Paulo: Ed. Harbra, 2001.

CAPÍTULO 3

O USO DE PODCASTS COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO

Adegmar Ferreira Borges Tavares

Graduação. Especialização. Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University.

RESUMO

Este artigo investiga o uso de podcasts como recurso didático na educação, ressaltando sua importância no processo de integração das tecnologias digitais ao ensino e à aprendizagem. O objetivo principal é analisar as potencialidades e limitações dessa mídia, discutindo como ela pode favorecer a aprendizagem significativa, a autonomia dos estudantes e a inovação pedagógica. A pesquisa foi conduzida por meio de revisão bibliográfica e integrativa de estudos nacionais e internacionais que abordaram o emprego de podcasts em diferentes níveis de ensino. Entre as referências utilizadas, destacam-se Ausubel (1968), que fundamenta a aprendizagem significativa; Kenski (2007) e Moran (2015), que discutem o papel das tecnologias digitais e das metodologias ativas; além de trabalhos recentes, como Rehfeldt & Silva (2019), Camargo et al. (2023) e Utzig, Louzada & Machado (2025), que analisam o impacto dos podcasts na prática pedagógica. Os resultados indicam que os podcasts contribuem para a contextualização dos conteúdos, estimulam a autonomia dos estudantes e podem ser incorporados em metodologias ativas, como sala de aula invertida e aprendizagem colaborativa. Além disso, favorecem o desenvolvimento de competências comunicativas e críticas, aproximando os estudantes da cultura digital contemporânea. Conclui-se que, embora os podcasts apresentem elevado potencial como recurso pedagógico, sua eficácia depende da intencionalidade didática, da mediação docente e da superação de desafios como a desigualdade de acesso digital e a formação adequada dos professores. Nesse sentido, os podcasts devem ser compreendidos como uma ferramenta em constante construção, capaz de enriquecer os processos educativos quando utilizados de forma crítica e criativa.

Palavras-chave: Podcasts; Educação; Tecnologias digitais; Aprendizagem significativa; Metodologias ativas.

INTRODUÇÃO

O uso de podcasts na educação insere-se no contexto mais amplo da integração das tecnologias digitais aos processos de ensino e aprendizagem, fenômeno que tem redefinido práticas pedagógicas nas últimas décadas.

Para Kenski (2007), as tecnologias não são neutras: elas reconfiguram modos de ensinar e aprender, exigindo novas competências docentes e promovendo transformações culturais na escola. Nesse sentido, os podcasts representam uma mídia que amplia a comunicação, favorece metodologias mais flexíveis e dialoga com a cultura digital contemporânea.

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1968) sustenta que novos conteúdos só podem ser assimilados de forma duradoura quando relacionados a conhecimentos prévios. O podcast, por sua natureza narrativa e contextual, pode favorecer essa conexão, tornando-se um recurso que contribui para a construção de significados e para a aprendizagem ativa. Moran (2015) reforça essa perspectiva ao defender que mídias digitais como podcasts devem ser integradas em metodologias ativas, como sala de aula invertida e aprendizagem colaborativa, não apenas como instrumentos de transmissão, mas como ferramentas de produção de conhecimento. Nesse processo, os próprios estudantes podem criar episódios, desenvolvendo competências comunicativas, críticas e investigativas.

Estudos recentes corroboram essa visão. Rehfeldt & Silva (2019) discutem o o podcast como elo entre mídias digitais e o “educar pela pesquisa”, evidenciando seu potencial para fomentar investigação e produção científica. Camargo et al. (2023) identificaram que podcasts promovem flexibilidade e autonomia, permitindo que os alunos escolham o momento e ritmo de escuta, mas destacam desafios como infraestrutura tecnológica e capacitação docente. Utzig, Louzada & Machado (2025), em revisão integrativa, concluíram que o uso de podcasts em sequências didáticas na educação básica contribui para engajamento e motivação, embora ainda enfrente barreiras relacionadas à formação de professores e à desigualdade de acesso digital.

Diante desse panorama, o podcast deve ser compreendido não apenas como uma ferramenta tecnológica, mas como um instrumento pedagógico em construção, cuja relevância depende da intencionalidade didática, da mediação docente e da participação ativa dos estudantes. Sua integração crítica e criativa pode contribuir para uma educação mais significativa, participativa e alinhada às demandas da cultura digital contemporânea, ao mesmo tempo em que exige reflexão ética e políticas de inclusão digital.

DESENVOLVIMENTO (O USO DE PODCASTS COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO)

A inserção dos podcasts na educação deve ser compreendida como parte de um movimento mais amplo de incorporação das tecnologias digitais aos processos pedagógicos, o que implica não apenas a adoção de novos recursos, mas também a reconfiguração das práticas de ensino e aprendizagem. Kenski (2007) argumenta que as tecnologias não são neutras, pois transformam a dinâmica escolar e exigem novas competências docentes, especialmente no que se refere à mediação crítica e ao planejamento

pedagógico. Nesse contexto, os podcasts emergem como uma mídia que amplia a comunicação, favorece metodologias flexíveis e dialoga com a cultura digital contemporânea.

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1968) fornece um aporte essencial para compreender o potencial dos podcasts. Segundo o autor, a assimilação duradoura de novos conteúdos depende da relação com conhecimentos prévios, e os podcasts, por sua natureza narrativa e contextual, podem facilitar essa conexão, promovendo a construção de significados. Essa perspectiva é reforçada por Mesquita et al. (2025), que destacam o papel das mídias sonoras na ativação de esquemas cognitivos e na valorização das experiências prévias dos estudantes. Moran (2015) amplia essa discussão ao situar os podcasts dentro das metodologias ativas, como sala de aula invertida e aprendizagem colaborativa. Para o autor, o recurso não deve ser reduzido a um instrumento de transmissão, mas concebido como ferramenta de produção de conhecimento, na qual os próprios estudantes podem criar episódios, desenvolvendo competências comunicativas, críticas e investigativas. Essa abordagem aproxima o uso dos podcasts da perspectiva freireana de educação dialógica, em que o estudante assume papel ativo na construção do saber.

Estudos recentes corroboram essa visão. Rehfeldt & Silva (2019) analisam o podcast como elo entre mídias digitais e o “educar pela pesquisa”, evidenciando seu potencial para fomentar investigação e produção científica. Camargo et al. (2023) identificaram que os podcasts promovem flexibilidade e autonomia, permitindo que os alunos escolham o momento e ritmo de escuta, mas ressaltam desafios relacionados à infraestrutura tecnológica e à capacitação docente. Utzig, Louzada & Machado (2025), em revisão integrativa, concluíram que o uso de podcasts em sequências didáticas na educação básica contribui para engajamento e motivação, embora ainda enfrente barreiras ligadas à formação de professores e à desigualdade de acesso digital.

Os resultados convergem em apontar que os podcasts:

- favorecem a aprendizagem significativa, ao conectar novos conteúdos a experiências prévias (Ausubel, 1968; Mesquita et al., 2025);
- promovem autonomia e flexibilidade, permitindo ao aluno controlar tempo e ritmo de aprendizagem (Camargo et al., 2023);
- podem ser integrados em metodologias ativas, estimulando produção de conteúdo e engajamento crítico (Moran, 2015; Rehfeldt & Silva, 2019);
- contribuem para engajamento e motivação dos estudantes, especialmente em contextos híbridos e digitais (Utzig, Louzada & Machado, 2025).

Contudo, as limitações também são evidentes: a necessidade de formação docente para uso crítico e eficaz; o risco de apropriação superficial,

reduzindo o podcast a mero recurso de transmissão; e a persistente desigualdade de acesso digital, que compromete a inclusão.

Assim, a literatura analisada revela que os podcasts possuem grande potencial como instrumento didático, mas sua eficácia depende da intencionalidade pedagógica, da mediação docente e das condições estruturais de acesso. Trata-se de um recurso em construção, cuja relevância está condicionada ao contexto de aplicação e à capacidade de promover práticas educativas críticas, participativas e alinhadas às demandas da cultura digital contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa demonstrou que os podcasts vêm se consolidando como uma ferramenta pedagógica relevante no cenário educacional contemporâneo, especialmente em um contexto marcado pela crescente integração das tecnologias digitais aos processos de ensino e aprendizagem. A análise das contribuições de autores clássicos e contemporâneos — como Ausubel (1968), Kenski (2007), Moran (2015), Rehfeldt & Silva (2019), Camargo et al. (2023) e Utzig, Louzada & Machado (2025) — evidenciou que os podcasts favorecem a aprendizagem significativa, promovem autonomia e flexibilidade e podem ser integrados em metodologias ativas, ampliando o engajamento e a motivação dos estudantes.

Todavia, os resultados também revelam desafios e controvérsias que não podem ser ignorados. Entre eles, destacam-se a necessidade de formação docente contínua para o uso crítico e criativo do recurso, o risco de que os podcasts sejam reduzidos a meros instrumentos de transmissão de conteúdos e as barreiras impostas pela desigualdade de acesso digital. Esses aspectos reforçam que a eficácia pedagógica dos podcasts não está garantida pela tecnologia em si, mas depende da intencionalidade didática, da mediação docente e das condições estruturais de acesso.

Mais do que uma tecnologia de apoio, os podcasts devem ser compreendidos como espaços de produção colaborativa de conhecimento, capazes de estimular competências comunicativas, críticas e investigativas. Sua integração à prática pedagógica exige reflexão ética, políticas públicas voltadas à inclusão digital e estratégias de formação docente que assegurem sua utilização de forma criativa e significativa. Nesse sentido, os podcasts configuram-se como um instrumento pedagógico em construção, cuja relevância está diretamente vinculada à capacidade de promover uma educação participativa, inclusiva e alinhada às demandas da cultura digital contemporânea.

REFERÊNCIAS

- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kenski, V. M. (2007). *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. Campinas: Papyrus.
- Moran, J. M. (2015). *Mudando a educação com metodologias ativas*. Ponta Grossa: UEPG/PROEX.
- Rehfeldt, M. J., & Silva, M. S. (2019). Podcast como recurso de aprendizagem: um elo entre as mídias digitais, a aprendizagem significativa e o educar pela pesquisa. *Ensino em Re-Vista*, 26(spe), 1–15. <https://doi.org/10.14393/er-v26nea2019-10>
- Camargo, L. S. A., Kuster Carari, B. M., Barbosa, C. A., Fejoli, D. P., Dalbem, J.
- F. F., Ribeiro, R., & Faco, V. O. (2023). Podcasts educacionais: potencializando o ensino e aprendizado. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(11), 1–20. (doi.org in Bing)
- Utzig, S. M., Louzada, B. A., & Machado, M. M. (2025). Podcasts em sequências didáticas: contribuições pedagógicas à educação básica a partir de uma revisão integrativa. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 30(4), 18–25.
- Mesquita, A. J. U., Fernandes, M. P. R., & Cisne, M. D. N. (2025). Podcast educacional como estratégia de aprendizagem significativa na educação básica. *Anais do Congresso de Educação, Interdisciplinaridade e Práticas Escolares*, 1(1), 1–12. <https://doi.org/10.56579/eduinterpe.v1i1.1942>

CAPÍTULO 4

CURRÍCULOS, METODOLOGIAS E TECNOLOGIA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

Lelhamar Ferreira Lopes Ferro

Graduação. Especialização. Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University.
E- mail.: lelhamarferro28070@student.mustedu.com

RESUMO

Este artigo busca refletir sobre a relação entre currículo, metodologias de ensino e tecnologias digitais, discutindo como a presença desses elementos na escola pode transformar a prática pedagógica e ampliar o processo de aprendizagem. A partir de uma análise qualitativa e exploratória, fundamentada em leituras de autores da área educacional, propõe-se compreender de que forma a tecnologia, quando utilizada com propósito pedagógico, pode favorecer uma educação mais criativa, participativa e significativa. O estudo também destaca o papel do professor nesse contexto de mudanças, mostrando que a inovação não está apenas nos recursos tecnológicos, mas na forma como eles são integrados ao currículo e às estratégias de ensino. A partir dessa discussão, evidencia-se que a educação contemporânea precisa de uma abordagem crítica e sensível diante da tecnologia, buscando equilíbrio entre o humano e o digital.

Palavras-chave: Currículo. Metodologias. Tecnologias. Educação. Inovação pedagógica.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a presença das tecnologias digitais transformou radicalmente a forma como as pessoas aprendem, se comunicam e se relacionam. A escola, como espaço essencial de formação humana, não pode ignorar esse movimento. Falar sobre currículo, metodologias e tecnologia é falar sobre a própria essência da educação atual, que precisa ser mais conectada com o mundo real e com as necessidades das novas gerações. O tema é relevante porque a educação contemporânea enfrenta o desafio de acompanhar o ritmo das transformações tecnológicas sem perder de vista o desenvolvimento humano e o sentido ético da aprendizagem. O objetivo deste trabalho é analisar como a integração entre currículo, metodologias e tecnologias pode contribuir para a construção de uma prática pedagógica mais dinâmica, crítica e inclusiva. A metodologia adotada tem caráter qualitativo e se baseia em uma revisão teórica de autores que discutem inovação e tecnologia educacional. O texto apresenta reflexões sobre as

mudanças no papel do professor, sobre a importância de um currículo flexível e sobre a necessidade de formar alunos protagonistas e cidadãos digitais. De maneira geral, o artigo propõe uma análise que busca equilibrar o olhar técnico e o olhar humano da educação. Parte-se do princípio de que a tecnologia só tem sentido quando usada principalmente, para que se ensina. A tecnologia pode ser uma ponte entre o conhecimento e a vida, mas só cumprirá esse papel se for usada com propósito, sensibilidade e consciência pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, buscou-se compreender como a integração entre currículo, metodologias e tecnologias digitais pode fortalecer o processo de ensino e aprendizagem. O objetivo foi alcançado ao mostrar que o uso da tecnologia, quando planejado e intencional, amplia as possibilidades de ensino e favorece o protagonismo dos estudantes. Também se observou que a formação docente e a revisão curricular são fatores decisivos para que a inovação aconteça de forma efetiva e inclusiva.

Conclui-se que a educação do século XXI precisa unir o humano e o digital. O professor continua sendo o coração da aprendizagem, e a tecnologia, sua aliada mais poderosa quando usada com consciência e propósito. A inovação, portanto, não está apenas nas ferramentas, mas na maneira como escolhemos usá-las para transformar o ato de ensinar em uma experiência verdadeiramente libertadora e significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. *Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus, 2011. BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2022.

MORAN, José. *A integração das tecnologias na educação*. In: MORAN, J.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 25. ed. Campinas: Papyrus, 2021. NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CAPÍTULO 5

CURRÍCULOS, METODOLOGIAS E TECNOLOGIA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

Julinaldo Santana de Oliveira

Graduado em História pela Universidade de Franca- Unifran, São Paulo, Brasil.

E-mail: Julinaldo@hotmail.com.

Ana Flávia de Oliveira Santos

Prof.^a Tutora do Departamento de Pós-Graduação do PDE- Gestão Escolar:
Orientação e Supervisão.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar a evasão escolar, bem como, a causa e sua consequência sob a ótica das políticas educacionais. Com feita, foi feita uma pesquisa bibliográfica e com o resultado foi possível concluir que a prática educativa passa a provocar novas posturas, ao mesmo tempo, que romper com paradigmas tradicionais. Fundamentalmente, a educação passa a ser vista como uma provedora do conhecimento e não mera reprodutora de padrões culturais, superando assim a relação de dependência entre o aluno e o “saber” do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Política Educacional; Evasão Escolar; educação.

INTRODUÇÃO

O tema da evasão escolar é uma preocupação constante no decorrer histórico da educação do Brasil, bem como de toda a América Latina, já que os sistemas educativos têm apresentado, em todos os locais e sociedades, problemas graves, consubstanciados em insuficiente cobertura da educação, deficiência na capacidade para reter os alunos, tanto em nível primário como secundário, etc. Além dessas questões, a repetência e o atraso na escolaridade, que são consequências de inúmeros fatores inerentes à própria organização do sistema de ensino e das escolas, são problemas geralmente antecedentes da evasão escolar.

Estas falhas, com acréscimo dos níveis insuficientes de aprendizado de conteúdos básicos do ensino, constituem um grave problema quando se trata de aproveitar ao máximo as potencialidades de cada aluno e seus efeitos negativos se acumulam historicamente, ocasionando consequências negativas nas oportunidades para aceder à qualidade de vida, sobretudo nos setores mais pobres da sociedade. A existência de muitas inquietações e pontos de debate sobre a evasão escolar representa uma análise necessária e urgente, com vistas a colaborar para a compreensão dos desafios impostos por essa realidade e as soluções que podem ser encontradas, baseando-se

tanto em práticas cotidianas em sala de aula como em processos avaliativos excludentes e rotuladores.

Justifica a realização do trabalho, portanto, a certeza de que é necessário o estabelecimento das formas possíveis para a construção de alianças ou coalizões comunitárias capazes de organizar todo o sistema de ensino para enfrentar a exclusão representada pela evasão escolar, em uma realidade historicamente de exclusão de profundas dificuldades das escolas em contornar essa realidade.

O objetivo do estudo, com base nessas considerações, é analisar a evasão escolar sob a ótica das políticas educacionais e os objetivos específicos são reconhecer a evasão escolar, em seu conceito, causas, consequências e possibilidades de enfrentamento.

Analisar a conjuntura histórica da educação brasileira até a atualidade e suas características excludentes que ainda são visíveis; observar as possibilidades de desenvolvimento de políticas educacionais ou a contemplação do Plano de Desenvolvimento Educacional-PDE para diminuir os níveis atuais da evasão escolar, adaptando efetivamente as escolas e práticas docentes a essas possibilidades; estabelecer as relações entre práticas, avaliações e posturas excludentes e evasão, refletindo sobre as possibilidades de enfrentamento da exclusão fomentada pela evasão escolar.

A EVASÃO ESCOLAR E A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

A evasão escolar representa um dos desdobramentos de maior gravidade do distanciamento que existe entre a escola e as atuais necessidades e demandas dos alunos e que tem como consequência o agravamento das dificuldades para o ingresso e permanência no mercado de trabalho. Suas causas, por vezes, se referem à falta de motivação, de autoestima, de estímulo familiar e, ao mesmo tempo, também é fruto de processos de avaliação equivocados, fracasso escolar recorrente, repetência (ANGELUCCI et al, 2004).

Segundo observam Angelucci et al (2004), estes são fatores que contribuem para a evasão escolar, assim como também dificultam que o aluno retorne à escola, agravando o processo de exclusão social, principalmente entre as classes menos favorecidas.

Em relação à autoestima, fundamental à educação de todos, ponderam Zenhas et al (1999) que para a escola, o esforço da autoestima se constitui em uma das formas mais eficientes para proporcionar o desenvolvimento do aluno. Quando se desenvolve um nível elevado de autoestima, isso significa a garantia de um poderoso recurso.

Quando o aluno conta com um senso de autoestima elevado aprende melhor, desenvolve relacionamentos mais produtivos, obtém maior proveito das oportunidades apresentadas, se encontra melhor preparado para a vida, se torna autossuficiente.

Relativamente às práticas de avaliação, os autores argumentam que a observação e a avaliação imparciais, o fato de se prestar atenção ao aluno, à disposição para ouvir e compreender as mensagens implícitas em suas atitudes, expressões, palavras, produções e modo de apreensão de cada conteúdo são auxílios importantíssimos na integração das condições necessárias ao desenvolvimento da educação escolarizada (ZENHAS et al, 1999).

Em relação à repetência, é de se ressaltar que contempla uma visão negativa de incompetência do aluno, dos pais, quando a escola faz o enquadramento do aluno em padrões predefinidos e se propõe a rotulá-lo de “burro”, atingindo-o diretamente na autoestima e no potencial para produzir conhecimento, já que, para o educando e até para o próprio professor, a aprendizagem passa a ser considerada, de forma errônea, como algo que ocorre e é medido através de provas, nas quais a nota atingida representa o conhecimento adquirido (MELCHIOR, 1994, p. 17).

Acerca do fracasso escolar, Hoffmann pontua:

O fracasso escolar é a grande causa da crise de repetência e de evasão que vivem as escolas. Atribuindo a culpa por esse fracasso ao aluno ou condições sociais, a escola não admite que as práticas escolares têm influência decisiva para que essa painel seja inalterável. Essa postura é frequente e ignora a questão de que na maioria dos casos o que é ensinado é inadequado ao aluno (grau de dificuldade), de que o modo através do qual isso é ensinado não é melhor (métodos) e, principalmente, de que a exclusão escolar comprova o fracasso de uma geração adulta em iniciar as novas gerações nas disciplinas, capacidades, valores considerados fundamentais, gerais e importantes para todos (HOFFMANN, 2004, p. 80),

Contudo, não se pode deixar de evidenciar também que são reais o desinteresse e a incapacidade da instituição escolar para realizar uma aproximação do aluno, tanto das suas necessidades psicológicas e das necessidades e exigências para que seja educado como da realidade social e cultural desse aluno e como estas influem e sua aprendizagem, em seu rendimento e em sua permanência na escola (HOFFMANN, 2004)

Ressalta-se, ainda, que devem ser considerados os valores que a sociedade atual consagra como fundamentais, para os quais a escola não consegue oferecer respostas satisfatórias ou não se mostra, muitas vezes, capaz de enfrentar da forma mais correta, apresentando opções e outros valores contrapostos a modismos superficiais e desvios de valores.

Nessa questão, ressalta-se que a volta de valores se faz necessária, papel esse também a ser desempenhado pelo meio familiar, o qual é atingido diretamente por essas novas tendências. Perderam-se ao longo das

mudanças alguns comportamentos que devem ser resgatados, a fim de que o aluno se sinta seguro, motivado e incentivado a aprender, efetivamente (HOFFMANN, 2004).

Os pais não podem ser omissos e considerar que toda a responsabilidade em educar os filhos deve ser assumida pela escola, embora essa também deva assumir sua parcela de responsabilidade relativamente aos valores que devem ser cultivados e resgatados. Com a finalidade de mudar esta situação, o processo educativo precisa estabelecer e cultivar novos valores em termos de conhecimento, afetividade e ética. (GRINSPUN, 1999)

Por todas essas questões se evidencia que a evasão escolar pode ser conceituada, conforme Cortella (2005), como o abandono, muitas vezes definitivo, do sistema educacional.

Geralmente, também, a evasão escolar significa abandonar temporal ou indefinidamente o sistema escolar e segundo os conceitos já citados, fica claro que a evasão é uma das questões mais graves de todo o sistema educativo, que as famílias muitas vezes consideram normal, no caso de alunos em idade de se inserir no mercado de trabalho, para contribuir no sustento da família, para a satisfação de suas necessidades econômicas imediatas ou porque consideram, assim como suas famílias, que a educação tem pouco valor (NERI, 2009).

De outro lado, no âmbito escolar, a relação entre professor e alunos muitas vezes é pontuada pelo antagonismo e pelo conflito. Essa relação assenta-se em uma convivência, no mesmo espaço, de pessoas de camadas distintas da sociedade, de culturas, valores e objetivos também diferentes. Nessas situações ocorrem conflitos que não podem ser evitados e cujos resultados, costumam ser desastrosos.

Disso ressalta o enorme desafio de enfrentar a evasão escolar motivada pelo desinteresse dos alunos, diante de uma realidade sociocultural como a que se vive atualmente. Para enfrentá-lo, é importante que os professores compreendam que suas funções não são resumidas apenas a promover aprendizagem intelectual, e sim se estendem para além, representando tarefas fundamentalmente éticas e políticas (NERI, 2009).

Sem dúvida alguma, abrangem as crenças, valores e formas de agir e pensar dos alunos que se alçam muito além do contexto da sala de aula, interferindo no desenvolvimento da cidadania e, nesse sentido, contribui para que ocorram desenvolvimento e transformação individual, bem como de todo o sistema social em que vive (NERI, 2009).

Para Grinspun:

O pensamento de que, via de regra, coisa alguma é pronta, acabada, e de que, especificamente, o conhecimento não se pode outorgar, de forma alguma como se fosse uma coisa terminada [é real]. [O conhecimento] ocorre pela interação do indivíduo com o meio social e físico, com o simbolismo humano, com o

mundo das relações sociais e dos sentimentos que permeiam esse mundo (GRINSPUN, 2006, p. 153).

Principalmente, Mauricio (2009) considera cabe ao professor a adequação de sua práxis e de sua forma de ensinar ao contexto social e comunitário; às características particulares de cada aluno; à faixa etária da classe e às experiências prévias de escolarização e de vida de seus alunos.

Fundamentalmente, deve ser considerado, em qualquer modalidade de educação, quando se escolhe, se elabora o planejamento, se organiza o conteúdo, o significado deste conteúdo para os alunos, a pertinência com os esquemas de assimilação destes. A proposta específica da educação que faça frente à evasão escolar necessita dedicar-se à criação, no âmbito escolar, de um local de compreensão comum, o que requer um compromisso de participar em processos comunicativos, com apoio nos conhecimentos, concepções, interesses e preocupações vitais dos alunos (MAURICIO, 2009).

Assim, para Coll e Solé, saber, saber fazer e valorizar, essencialmente, os conteúdos a serem oferecidos pela escola, a todos, para seu desenvolvimento pessoal e social:

Inicialmente, fica claro que o saber tem complexidades, tem muitas dimensões, não se consolidando o conhecimento de forma alguma quando não é atendida de forma conveniente a totalidade, que vale a pena ter presente que quase nunca ocorre aprendizagem em uma perspectiva única ou em um única dimensão. Aprender de maneira significativa, profunda, completamente, no meio escolar, é ser capaz de aproveitar ao mesmo tempo, a perspectiva declarativa do conhecimento, a perspectiva dos procedimentos e das atitudes. As atividades de ensino e aprendizagem precisam ser referentes a todas essas dimensões (COLL; SOLÉ, 2006, p. 27).

Quando se buscam avanços de aprendizagens para todos os alunos e quando se tem consciência de que nem todos os que ingressam na escola possuem condições iguais em termos socioculturais e de desenvolvimento cognitivo, qualquer proposta interventiva, política e pedagógica deve representar um desafio teórico e prático de adequação, de cuidado e de solução para as necessidades de todos e de cada um dos alunos.

Uma escola que desenvolva currículos comuns em termos de experiências de conhecimento, de práticas afetivas, sociais, referências culturais e valores, considerando tanto cada aluno em sua singularidade como também os professores em suas particularidades, terá como preocupação trabalhar de forma universal e de forma particular, dentro de uma mesma cultura (LOPES, 2006).

AVALIAÇÃO EXCLUDENTE E EVASÃO ESCOLAR

Na atualidade, a preocupação de professores, políticas educacionais e da sociedade voltou-se à dimensão sociopolítica das práticas avaliativas, muitas vezes, práticas incompatíveis com a ideia da democratização proposta pelo Plano de Desenvolvimento Educacional Brasileiro (KRAWCZYK, 2008).

As diretrizes evocadas nesse documento têm como preocupação a adequação da avaliação escolar aos novos rumos teóricos, exigindo que coletivamente se faça um trabalho de avaliação através de práticas que deixem de ser classificatórias, fundadas na competição, individualistas, arbitrarias como tradicionalmente têm sido as relações entre professores e alunos. Assim, busca uma avaliação que tenha um caráter interativo e intersubjetivo, ou seja, uma avaliação através de práticas dialógicas, exercitadas entre os envolvidos nesse processo, que considere a importância da relação interpessoal e da realização de projetos coletivos (KRAWCZYK, 2008).

As mudanças essenciais nas práticas avaliativas se referem aos objetivos dos procedimentos de avaliação, à delimitação conjunta entre a escola e os professores de quais são os princípios que embasam essas práticas.

A avaliação, baseada nesses procedimentos tem como base a visão dialética do ato de conhecer, objetivando observar permanentemente as evidências de que houve aprendizagem, para educar de forma a otimizar os percursos individuais, para promover atitudes positivas nos alunos, nas escolas e na sociedade (ADRIÃO; GARCIA, 2008).

Contudo, ainda há um enorme descompasso entre o pretendido e o realizado pela maioria das instituições educacionais e o que é preconizado através do Plano, visível na reprodução desses pressupostos nos regimentos escolares, demonstrando a distância entre aquilo que as normas trazem como oportunidades e a forma como são interpretadas e aceitas pela sociedade em geral (ADRIÃO; GARCIA, 2008).

A concepção da avaliação permanece adstrita a critérios classificatórios, com duras críticas aos novos modos de progressão, que revelam o caráter de seletividade e burocratização prevalente nos processos avaliativos educacionais e a urgência de uma tomada de consciência a respeito dos entraves que essa avaliação tradicional tem imposto à educação (ADRIÃO; GARCIA, 2008).

A proposição de um processo de avaliação mediadora, que se fundamenta em acompanhar atentamente e seriamente todos os passos que o aluno dá para se ajustar durante o processo e aprender, todas as estratégias pedagógicas, encaminha opções para que o problema seja solucionado e as práticas se otimizem.

Os professores fazem o planejamento de suas ações, mas esse planejamento necessita flexibilidade e ajuste dos objetivos e ações de forma

permanente, para favorecer a evolução da trajetória do educando (HOFFMANN, 2004).

A avaliação como compromisso de futuro, deve preocupar-se em proporcionar o reforço da autoconfiança, em apoiar, em sugerir, em oferecer possibilidades e desafiar os alunos a prosseguirem. Isso somente se tornará possível se tomadas medidas educativas fundamentadas em considerações de valor, de política de filosofia ética, para que o processo de avaliação promova a melhoria da realidade educacional, para que possibilite não apenas descrever e classificar o desempenho do aluno, mas proponha e abra caminhos para a reconstrução de uma escola que respeite os direitos dos alunos (HOFFMANN, 2004).

De acordo com Luckesi:

A sociedade atual, a atual civilização humana, que se construiu através de séculos, passou a exigir que todos sejam escolarizados. Além disso, todo cidadão, para usufruir medianamente da produção que esta sociedade oferece, precisa ser formada por indivíduos escolarizados. Usufruir dos benefícios construídos por esta sociedade demanda que se tenha alguma forma de entendimento elaborado (LUCKESI, 1990, p. 61)

Diante de tal afirmação, é possível repensar a maneira tradicional de ensinar e de compreender o ensino-aprendizagem, sendo que muitos defendem que a aprendizagem eficiente prescinde da observação ou efetivação de um planejamento qualitativo, direcionado para os novos interesses dos alunos, desde a aprendizagem até a avaliação, em um contexto de inovação capaz de manter o interesse, o desejo de aprender, a valorização da escola e a permanência qualificada do aluno (LUCKESI, 1990).

A esse respeito também acrescenta Vasconcellos:

É evidente que se deve avaliar os alunos, porém também é necessário avaliar também a prática do professor, a organização escolar, os currículos, o engajamento comunitário, as condições de trabalho, ou seja, todas as coisas que estão envolvidas no ensino-aprendizagem (VASCONCELLOS, 2003, p. 69).

Atualmente, é importante a qualificação dos indivíduos, isto é, que se encontrem capacitados para as transformações tecnológicas, evolutivas e sociais e suas demandas, com conhecimentos pertinentes, boa expressão, posturas adequadas, argumentação e convicção competentes e com capacidade para refletir e emitir opiniões e juízos (VASCONCELLOS, 2003).

A tendência é a transformação, que já foi iniciada por professores e alunos que não aceitam métodos e modos tradicionais de ensinar e de

avaliar, que se desvinculam de suas necessidades, das exigências atuais e da realidade e exigem inovações. Contudo, injustamente, ainda existem profissionais de educação que medem ou “retiram” notas observando o comportamento dos educandos. Isso é totalmente negligente. Sobre essa questão afirma Luckesi (1990, p. 45) que não é possível que a avaliação venha a “retirar-se algo que uma pessoa adquiriu. Tais punições somente trazem prejuízos e revoltas aos alunos quanto ao processo de ensino-aprendizagem, levando à evasão ou à repetência”.

Complementando, argumenta o autor:

Sugere-se que, tecnicamente, ao planejar suas atividades de ensino, o docente faça um estabelecimento prévio do que minimamente considera necessário ser aprendido efetivamente pelo aluno. O professor não deve considerar que atribuir um conceito ou uma nota média de aprovação signifiquem o mínimo necessário para que cada ‘cidadão’ se capacite para governar... Um educador que se preocupe com que a sua prática educacional se comprometa a transformar não deve assumir atos inconscientes e irrefletidos... A avaliação, assim sendo, não deve corresponder a uma ação mecânica. (LUCKESI, 1990, p. 46)

A forma tradicional de proceder à avaliação dos alunos considera fundamental atribuir ao aluno, diretamente de um contexto político–social, as influências de caráter classificatório. Esse fenômeno pelo qual o aluno é avaliado não tem uma definição evidente, se apresenta questionável em termos de conteúdos. Por essa ótica, a avaliação é caracterizada um ato reducionista, resumindo-se a um momento definido do processo (LUCKESI, 1990).

A esse respeito considera Hoffmann (2001, p. 30) que os conteúdos avaliativos: “reduzem a avaliação a uma prática que registra resultados sobre o desempenho de um aluno em um determinado período do ano letivo”. Após determinado tempo de transmissão de conhecimentos ou conteúdos já programados, as apresenta ao aluno uma avaliação, com a finalidade de que esse aluno apresente determinadas condutas esperadas e que possam expressar uma reprodução baseada na memorização. Este instrumento é aplicado aos alunos, os quais respondem às questões apresentadas, mas quase nunca são capazes de entender o que foi solicitado. Uma vez respondida à avaliação, esta é corrigida, atribuindo-se as resposta no valor, que deve corresponder ao nível qualitativo de aprendizagem do educando.

Percebe-se que nesse processo de avaliação se apresentam características que permeiam a realidade apresentada. Ao mesmo tempo em que se analisam as práticas avaliativas como ações que compõem o processo educativo ficam claro que cabe ao professor a elaboração, a

aplicação, a correção, devendo partir dele a análise dessas condutas perante a qualidade do julgamento exposto.

Desse modo, compreende-se a necessidade de que sejam estabelecidos padrões de qualidade nas práticas avaliativas, para que não correspondam a castigos, ao humor do professor, a questões pessoais perante um aluno ou uma turma. (HOFFMANN, 2001)

Convém, assim, citar que uma prática avaliativa excludente, ao invés de estimular o aluno a produzir conhecimentos, desenvolver o senso crítico e participativo no mundo, veta definitivamente qualquer perspectiva de que adquira o conhecimento científico, desinteressa, desestimula, desinteressa, faz com que o aluno se sinta incapaz para a aprendizagem. (HOFFMANN, 2001)

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ESPAÇO ESCOLAR COMO BASES DA ERRADICAÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR

Consolidar uma sociedade democrática, na qual todos tenham garantias de acesso e de permanência na escola, em todos os níveis, requer o desenvolvimento de políticas públicas capazes de estimular hábitos de convivência e de respeito, comportamentos baseados no interesse pelas questões públicas e coletivas que afetam a vida de todos os homens.

Todo espaço educacional pressupõe a convivência entre os pares. A possibilidade de conviver, trocar e vivenciar situações do cotidiano é um objetivo implícito no processo de aprendizagem, bem como no desenvolvimento humano. Para que os alunos aprendam a viver juntos, é necessário que os professores se deem conta da importância da interação que se estabelece entre o aluno, os conteúdos e os materiais de aprendizagem: “assim, planejam diversas estratégias cognitivas para orientar a interação de forma eficaz”. (AGUADO, 2000, p. 121)

Não obstante, também são importantes as interações que o aluno estabelece com as pessoas que o rodeiam, devendo ser analisada a influência educativa que exerce o professor e os colegas nesse sentido. Para Aguado:

Quando se participa de grupos de trabalho, de estudo, de caráter social ou de qualquer natureza, se observa que há pessoas que se distinguem pelas ideias que aportam e pelas ações que realizam, em benefício do trabalho que deve ser desenvolvido pelo grupo. Também se observa que há pessoas que fazem todo o possível para obstaculizar o trabalho, encontrando em tudo dificuldades e defeitos. (AGUADO, 2000, p. 121)

No aprendizado da convivência, portanto, são muito importantes as atitudes e as qualidades favoráveis do caráter e da personalidade, pois o bom

êxito da ação cooperativa se apoia nas manifestações positivas que permitem alcançar, da melhor forma possível, os objetivos propostos.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais, o pensamento crítico-reflexivo e a habilidade para o trabalho solidário (ou trabalho em grupo) tornam-se cada vez mais virtudes necessárias ao desenvolvimento e à sobrevivência do ser humano. Esse processo de construção busca a formação de seres pensantes ativos na sociedade (PIRONELL; ONUCHIC, 2003, p. 61)

Papert (2004, p. 17) considera que a função dos professores se estende para além de agrupar seus alunos para que desenvolvam determinadas tarefas, de dar instruções e informar aos alunos que devem desenvolver as atividades em pares ou grupos. Para ele, “nem todo trabalho em grupo em aula é necessariamente aprendizagem cooperativa ou colaborativa, sendo imprescindível saber de que forma ensinar a alcançar a meta, cooperando e colaborando uns com os outros”.

O tipo de educação que se consagra, nesse sentido, é a que propõe a liberdade e a convivência, sendo norma de conduta e de harmonia social que se estabelece entre os alunos. A convivência democrática, a promoção de atividades que visem o bem-estar da comunidade escolar, com a participação dos alunos, são fatores fundamentais na construção da identidade desses alunos como cidadãos e grandes desafios postos aos educadores.

Este desafio exige o estabelecimento de processos de reflexão-ação-reflexão, nas diversas formas de interação entre os alunos, nas suas relações, revisando seus próprios conceitos e procedimentos, com vistas à melhoria da qualidade de ensino e de aprendizagem. Para tanto, é indispensável definir o que se quer unificar linguagem e procedimentos, assumir responsabilidades em conjunto.

Cabe também à escola garantir meios para que os alunos possam pôr em prática sua capacidade de contribuição e se sintam acolhidos, valorizados e estimulados a participar e a crescer conjuntamente (PAPERT, 2004).

Observa Derrida, nesse sentido, que se trata de abordar a questão da desconstrução:

Não se trata de negar, superar ou inverter para que se desconstrua. É preciso extremar as dicotomias, distender os paradoxos, os absurdos. Trata-se de indicar a probabilidade de conviver com os paradoxos: permanecer no limite, na indecibilidade, no entre lugar para originar estruturas inexauríveis, capazes de permitir a reflexão sobre as probabilidades individuais, fugindo das dicotomias para alterar a ideia de traduzir para a ideia de modificar. (DERRIDA, 2001, p. 26)

Os principais objetivos do desenvolvimento de competências, em termos educativos, é o desenvolvimento da tolerância, da empatia e da cooperação. Na bibliografia específica sobre o tema, reclama-se a necessidade de desenvolver uma pedagogia concreta para essa forma específica de aprendizagem social. Desenvolver competências implica na criação e na assunção de atitudes por parte de todos os membros da comunidade escolar que favoreçam a convivência entre pessoas de diferentes etnias, culturas, raças e aptidões (DERRIDA, 2001).

A escola, nesse sentido, se converte em um espaço privilegiado para potencializar a tolerância, a convivência, inculcando o valor positivo da diversidade, sendo a resposta um de seus desafios fundamentais (DERRIDA, 2001)

O emprego de técnicas e de metodologias que tenham a intenção de desenvolver aprendizagens em termos de competência busca, portanto, um processo educativo para a competência moral.

Dessa forma, desenvolve-se tratando de reduzir prejuízos, lesões, estereótipos e atitudes discriminatórias que se encontram em todas as sociedades, em todas as culturas que percebem a convivência com as diferenças como uma ameaça e não como uma fonte de enriquecimento e acabam por facilitar e agravar os índices de evasão escolar e de exclusão sociais já bastante significativos no país (DERRIDA, 2001).

IMPACTOS DA ADOÇÃO DE POLÍTICAS CONTRA A EVASÃO ESCOLAR NAS ESCOLAS

De acordo com a opinião de Paiva (2008), em termos qualitativos e quanto ao impacto sobre a aprendizagem, a adoção de políticas de democratização e de não discriminação na prática e na avaliação escolar pode ser resumida em quatro categorias:

a) Organização formal da escola: nas escolas nas quais se assume um compromisso efetivo para com a democratização, observa-se um maior monitoramento da ausência de professores e de alunos; os professores recebem maior capacitação para trabalhar; os profissionais têm uma visão mais positiva do diretor da escola; há um maior conhecimento da escola por parte da equipe, maior interesse em melhorar a gestão e maior descentralização no processo de tomada de decisões; também se observa uma melhoria no clima escolar e que as escolas têm maior visibilidade na comunidade.

b) Enfoque da aprendizagem do aluno: nas escolas que se preocupam com a permanência e com a qualidade da permanência do aluno no sistema educativo, a direção está mais presente em aula, monitorando o desempenho do professor; são escolas que adotam estratégias especiais de recuperação dos alunos; têm expectativas de desempenho mais elevadas; investem mais em melhorar as práticas docentes e os professores se envolvem e se comprometem mais com o êxito na aprendizagem dos alunos.

c) Participação da comunidade nas escolas: essas escolas apresentam melhorias no contato e na relação entre pais e professores e entre estes e a comunidade.

d) Desempenho dos alunos: os alunos apresentam melhores resultados em provas de avaliação de desempenho.

Em particular, essas escolas são as que se desenvolvem melhor e com maior rapidez, o que demonstra sua validade, pelo fato de que a direção é mais proativa e a escola é melhor gerenciada e organizada.

Os professores também trabalham de forma mais inovadora, mais centrada no processo de ensino-aprendizagem, com maior autonomia e com significativa valorização da participação, da presença e da qualidade da aprendizagem dos alunos.

Em suma, a crescente constatação da influência dessa postura nas escolas sugere que, se a qualidade do ensino deve melhorar, a escola deve ser fortalecida e constituir-se em foco das políticas educativas. Apesar de não haver uma solução mágica para os problemas de evasão escolar, esses são elementos importantes para a construção da identidade e da autonomia democrática e qualitativa das escolas, trazendo importantes benefícios (PAIVA, 2008).

Com isso, assinala Paiva (2008, p. 165) que “muitas vezes, e com razão, se afirma que a escola que não planeja democraticamente, planeja seu próprio fracasso”. No âmbito específico da comunidade escolar, as necessidades de adaptação partem de critérios a serem construídos, rompendo as posturas tradicionais, caso contrário as políticas educacionais de combate à evasão não terão a necessária efetividade, porque trazem às escolas finalidades e objetivos novos, uma tarefa que exige que se adotem novas posturas e novos objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contradições sociais, econômicas e educativas do Brasil são herança do período colonial e se mantiveram durante quase toda a história da educação brasileira, enquanto o processo de redemocratização do país conta com apenas algumas décadas. Observa-se, portanto, que esse período é demasiadamente curto para que se pudesse ter superado totalmente problemas que são tão antigos e hábitos que se encontram tão arraigados na tradição educacional, ainda mais quando se trata da educação em um país com dimensões continentais, que compreende diversas etapas de formação e de desenvolvimento humano e regional.

Não existe uma receita infalível para corrigir as distorções e promover o desenvolvimento de uma educação ideal, ou próxima disso, tampouco um prazo determinado para que se alcance essa meta, porque não se trata de termos exatos, mas é de suma importância tornar realidade uma democracia genuína e, por isso mesmo, permanente.

De qualquer forma, há um compromisso por parte do governo, mediante o estabelecimento de políticas educacionais que são

comprometidas com a redução das desigualdades sociais e regionais, que se traduzem em igualdade de oportunidades de acesso à educação e, mais do que isso, a uma educação de qualidade, garantida a partir da permanência do aluno na escola, em condições de desenvolver-se integralmente.

O objetivo de combater a evasão escolar torna indispensável o regime colaboração, o que significa compartilhar competências políticas, técnicas e comunitárias, para que se torne possível, efetivamente, manter o aluno na escola e desenvolver a educação de qualidade, em todos os níveis. Essa postura é, portanto, a de se instaurar a participação democrática, assumir um posicionamento político, torna-se capaz de imprimir mudanças internas e externas, compromete-se a fazer com que a democracia se torne uma realidade em todos os segmentos da sociedade e para todos, sem discriminação.

Finalmente, deve-se concluir que uma proposta de proporcionar a permanência dos alunos na escola, em todos os níveis, enfatiza a liberdade e a autonomia das escolas, mas também que essa liberdade e autonomia devem ser repassadas a todos os indivíduos envolvidos no processo, gerando vínculos mais consistentes entre os governos, as comunidades, as escolas, os alunos, não havendo mais espaço para o controle burocrático nem para a rotulação discriminatória, mas para imperativos de democracia, de participação e de cidadania.

Isso significa que, embora variem as formas pontuais pelas quais se pensam currículos, se produzem instrumentos avaliativos, se estimula ou se limita a participação dos indivíduos nos processos educativos, a tendência dominante e que demonstra resultados no combate à evasão escolar é que a participação e a valorização da cultura comunitária trazida pelo aluno se consolidem como fundamentos de sua escolarização.

Mais do que isso, a adaptação de todo o sistema educacional às políticas de combate à evasão escolar fará com que a participação seja introduzida como um elemento justificativo de políticas que incentivam o comprometimento da sociedade para com a qualidade da educação e uma maior responsabilidade nos processos de administração escolar, especialmente quanto à qualidade dessa educação.

A reflexão necessária, nesse sentido, é quanto à abertura da escola para a compreensão das mudanças necessárias, que não são processos lineares nem casuais, mas como algo mais complexo que a planificação racional orientada para fins que não compreendem a natureza, as expectativas e os valores que permeiam a sua atuação na sociedade. A partir disso, a prática educativa passa a provocar posturas novas, a promover desafios de superação, a romper paradigmas tradicionais e a promover a educação de qualidade. Fundamentalmente, passa a ser vista como sistema promotor de conhecimento e não mero reproduzidor de padrões culturais, superando a relação de dependência entre o aluno e o “saber” do professor (ou da sociedade, por ele reproduzido) e redirecionando sua prática para a construção de indivíduos únicos, conscientes, criativos e livres.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Teresa; GARCIA, Teise. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o Plano de Ações Articuladas. **Cadernos de Pesquisa**, v..38, n.135, p. 779-796, set./dez.2008.

AGUADO, María José Díaz. **Educação Intercultural e aprendizagem cooperativa**. Porto: Porto Editora, 2000.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **Avaliar para promover - as setas do caminho**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

KRAWCZYK, Nora Rut. O Plano de Desenvolvimento da Educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 754-777, set./dez. 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Prática Docente e Avaliação**. Rio de Janeiro: ABT, 1990.

MIZUKAMI, Maria das Graças. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 2006.

PAIVA, Carlos Águedo Nagel. Demanda efetiva e desenvolvimento regional. **Revista REDES**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 2, p. 161-183, mai./ago.2008.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIRONELL, Márcio; ONUCHIC, Lourdes de la Rosa. A avaliação sob o ponto de vista legal. **Revista de Educação Matemática**, v. 1, n. 8, p. 59-68, 2003.

SANTOS, Gislene Aparecida; SILVA, Divino José. **Estudos sobre ética: a construção de valores na sociedade e na educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 2003.

CAPÍTULO 6

NOVAS ABORDAGENS NO MANEJO DA HIPERTENSÃO ARTERIAL RESISTENTE

**Thalita Juarez Gomes
Lara Urives Rosa
Felipe Klinkowstrom Bruzetti
Tiago Picolo Fernandes**

A hipertensão arterial resistente (HAR) é definida como a persistência de níveis pressóricos elevados, mesmo com o uso adequado de três ou mais classes de medicamentos anti-hipertensivos, incluindo um diurético. Trata-se de uma condição clínica complexa, associada a elevado risco cardiovascular, maior morbimortalidade e desafios significativos no manejo terapêutico. Diante disso, novas abordagens têm sido desenvolvidas visando melhorar o controle pressórico e reduzir complicações.

O diagnóstico da hipertensão resistente requer a exclusão de pseudoresistência, que pode estar relacionada à má adesão ao tratamento, técnica inadequada de aferição da pressão arterial ou efeito do avental branco. Nesse contexto, o uso de monitorização ambulatorial da pressão arterial (MAPA) e monitorização residencial (MRPA) é fundamental para confirmação diagnóstica. Além disso, a investigação de causas secundárias, como hiperaldosteronismo primário, doença renal crônica e apneia obstrutiva do sono, é essencial para direcionar o tratamento de forma adequada.

No tratamento da HAR, a otimização farmacológica continua sendo a base terapêutica. Os antagonistas do receptor mineralocorticoide, especialmente a espironolactona, destacam-se como a principal opção de quarta linha, demonstrando significativa redução dos níveis pressóricos. Novas opções terapêuticas também vêm sendo estudadas, como os inibidores de SGLT2 e os bloqueadores duplos do sistema renina-angiotensina, que apresentam benefícios adicionais no controle da pressão arterial e na proteção cardiovascular.

A escolha do tratamento deve ser individualizada, considerando características clínicas e comorbidades do paciente. Entre as abordagens inovadoras, destaca-se a denervação simpática renal, um procedimento minimamente invasivo que atua na modulação do sistema nervoso simpático. Estudos recentes demonstram redução sustentada da pressão arterial, com perfil de segurança favorável.

As medidas não farmacológicas desempenham papel fundamental no manejo da hipertensão resistente. A redução do consumo de sódio, a prática regular de atividade física, a perda de peso e a moderação no

consumo de álcool são estratégias eficazes para o controle pressórico. Além disso, intervenções voltadas para educação em saúde e melhoria da adesão ao tratamento são essenciais, uma vez que a não adesão é uma das principais causas de falha terapêutica. A hipertensão arterial resistente representa um importante desafio para a prática clínica, exigindo abordagem multifatorial e individualizada.

O avanço das terapias farmacológicas, aliado às inovações tecnológicas e intervenções no estilo de vida, tem ampliado as possibilidades de controle da doença. Dessa forma, o manejo eficaz da HAR depende da integração entre diagnóstico preciso, tratamento personalizado, adesão terapêutica e acompanhamento contínuo, visando reduzir riscos cardiovasculares e melhorar a qualidade de vida dos pacientes.

REFERÊNCIAS

CASTANHEIRA, J. M. M. et al. Abordagens terapêuticas para o manejo da hipertensão arterial resistente: uma revisão integrativa. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 2024.

SILVA, H. O. F. D. et al. Denervação simpática renal no manejo da hipertensão arterial resistente: evidências atuais e perspectivas. *Periódicos Brasil. Pesquisa Científica*, 2026.

MALNIQUE, F. et al. Hipertensão arterial resistente: eficácia da espironolactona e terapias emergentes no manejo farmacológico. *Lumen et Virtus*, 2025.

ARAÚJO, B. C. V. et al. Abordagens personalizadas no tratamento da hipertensão arterial. *Brazilian Journal of Health Review*, 2024.

TELES, H. V. et al. Hipertensão arterial resistente: evidências científicas sobre causas, diagnóstico e estratégias de manejo. *Revista de Geopolítica*, 2026.

CAPÍTULO 7

TELEMEDICINA NA ATENÇÃO PRIMÁRIA: AVANÇOS, LIMITES ÉTICOS E EVIDÊNCIAS

**Herta Sousa Pinheiro
Judith Barroso de Queiroz
José Severino Campos Neto
Leticia Cristina Scarapicchia Monteiro
Thiago Shindy Firmino Nakamura**

A telemedicina revolucionou a forma de prestação de cuidados na atenção primária, particularmente após a pandemia de COVID-19. No Brasil, em especial, essa tecnologia consolidou-se como ferramenta essencial para superar barreiras geográficas e sociais.

Telemedicina facilita significativamente o acesso a cuidados básicos para populações que tradicionalmente enfrentavam dificuldades de acesso, possibilitando cuidado mais ágil e cobertura de populações maiores. As evidências demonstram que a telemedicina melhora consistentemente o controle clínico de condições crônicas, reduz hospitalizações evitáveis, fortalece a continuidade do cuidado e aumenta a satisfação do paciente.

Para doenças específicas como diabetes e hipertensão, a monitorização remota apresenta melhorias significativas na estabilidade da doença. Além disso, a telepsiquiatria amplia o acesso a serviços de saúde mental, historicamente escassos na atenção primária. No contexto brasileiro, projetos como o TeleNordeste demonstraram taxas de resolução de 96,92% em teleconsultas, com capacidade de atender pacientes sem necessidade de referência presencial.

A confidencialidade e privacidade de dados figuram como preocupações primárias, uma vez que informações de pacientes transmitidas por plataformas digitais são vulneráveis a violações. Protocolos de segurança inconsistentes entre plataformas e variações na supervisão regulatória amplificam o risco de acesso não autorizado. A equidade no acesso à telemedicina permanece como questão central.

A divisão digital afeta desproporcionalmente populações rurais e economicamente desfavorecidas, com acesso limitado à internet, falta de dispositivos tecnológicos e níveis variáveis de alfabetização digital. Estas limitações tecnológicas representam barreiras concretas que impedem a adoção equitativa.

Pesquisas mostram que pacientes mais velhos, negros e com menor educação têm menor probabilidade de utilizar telemedicina. Outro limite ético significativo relaciona-se à qualidade do cuidado. Há preocupações legítimas

sobre a impossibilidade de realizar exames físicos detalhados remotamente, limitando diagnósticos em casos que requerem avaliação presencial. A relação clínica também é alterada—pacientes frequentemente reportam menos empatia, cuidado e conexão com provedores durante consultas virtuais.

A concordância diagnóstica entre telemedicina e consulta presencial varia conforme o tipo de condição. Estudos mostram concordância de 74% em diagnósticos e 79,8% em planos de tratamento, com melhor desempenho em condições como hipertensão (95% de concordância) e diabetes (93%), mas resultados inferiores em apresentações inespecíficas. A integração bem-sucedida requer apoio tecnológico apropriado, treinamento robusto de profissionais e políticas de reembolso que criem paridade de pagamento entre telemedicina e atendimento presencial.

Fundamentalmente, tecnologia sozinha não resolve todos os problemas; colaboração humana e implementação cuidadosa de ações concretas em telemedicina são essenciais para assegurar provisão de cuidado efetivo, abrangente e humanizado.

REFERÊNCIAS

MENEGHETTI, M. C. et al. The impact of telemedicine on access to primary care. *Health of Society*, 2024.

LACHOWSKI, F. et al. Telemedicine in primary health care: evidence, challenges, and future directions in chronic disease management. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*, 2025.

MOLINA, M. R. et al. Impact of a telemedicine center on reducing the carbon footprint for primary health care: a multicenter retrospective cohort study. *Sao Paulo medical journal = Revista paulista de medicina*, 2025.

ALSALIM, S. et al. The ethics of telemedicine patient care and professional responsibilities. *Journal of Healthcare Sciences*, 2024.

ALFARWAN, N. et al. Demographic and socioeconomic disparities in telemedicine use among individuals with type 2 diabetes in primary care: systematic review and meta-analysis. *Journal of Medical Internet Research*, 2025.

ZHANG, C. et al. Telemedicine experience for PrEP care among PrEP-eligible women and their primary care providers during the first year of the COVID-19 pandemic in the united states. *Tropical Medicine and Infectious Disease*, 2022.

AHMAD, A. et al. Telemedicine practice: current challenges of consent and autonomy, patient privacy and data security worldwide. *Journal of Society of Prevention, Advocacy and Research KEMU*, 2024.

CAPÍTULO 8

SAÚDE MENTAL MATERNA NO PRÉ E PÓS-PARTO

**Dhouglas Diniz Mota
Judith Barroso de Queiroz
Luís Henrique Oliveira de Moura
Marcelo Bragançeiro da Silva
Thais Mendonça da Costa**

A saúde mental materna durante o período gestacional e o puerpério constitui um importante tema de saúde pública. O ciclo gravídico-puerperal envolve intensas mudanças físicas, hormonais, emocionais e sociais, tornando as mulheres mais vulneráveis ao desenvolvimento de transtornos mentais. Entre os principais agravos, destacam-se a depressão e a ansiedade, que podem comprometer não apenas o bem-estar da mulher, mas também o desenvolvimento do bebê e a dinâmica familiar.

Estudos indicam elevada prevalência de transtornos mentais no período perinatal. A depressão pós-parto afeta cerca de 10% a 18% das mulheres, podendo apresentar índices ainda maiores em contextos de vulnerabilidade social. A ansiedade também é frequente, atingindo uma parcela significativa das gestantes e puérperas.

Os sintomas incluem tristeza persistente, fadiga, alterações no sono e apetite, irritabilidade, sentimentos de culpa e, em casos mais graves, ideação suicida. Além disso, podem ocorrer outros transtornos, como psicose pós-parto e transtorno obsessivo-compulsivo, que exigem atenção especializada.

Diversos fatores estão associados ao desenvolvimento de transtornos mentais nesse período. Entre os principais fatores de risco estão: baixa condição socioeconômica, ausência de apoio familiar, histórico prévio de transtornos mentais, gravidez não planejada, violência doméstica, uso de substâncias e complicações obstétricas.

Por outro lado, o suporte social adequado é considerado um importante fator de proteção. A presença de uma rede de apoio, incluindo parceiro, família e profissionais de saúde, contribui significativamente para a redução dos sintomas de ansiedade e depressão, promovendo maior bem-estar materno.

A saúde mental materna exerce influência direta no desenvolvimento infantil. A depressão pós-parto pode prejudicar o vínculo mãe-bebê, afetando a interação, o cuidado e a amamentação. Como consequência, podem

ocorrer prejuízos no desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança.

Estudos apontam que filhos de mães com depressão e ansiedade, especialmente quando presentes tanto no pré quanto no pós-natal, apresentam maior risco de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, evidenciando a importância do cuidado integral à saúde mental materna. A saúde mental materna no período pré e pós-parto é um tema de grande relevância, com impactos significativos para a mulher, o bebê e a família.

A identificação precoce, o suporte social e as intervenções adequadas são fundamentais para prevenir complicações e promover o bem-estar. Dessa forma, é essencial o fortalecimento de políticas públicas, a capacitação dos profissionais de saúde e a ampliação do acesso aos serviços de saúde mental, garantindo assistência integral e de qualidade às mulheres.

REFERÊNCIAS

SÁ, R. de et al. Impacto da saúde mental na gravidez e pós-parto e uso de antidepressivos durante a gravidez e lactação: revisão sistemática da literatura. *Periódicos Brasil. Pesquisa Científica*, 2024.

RIBEIRO, R. A. et al. Impactos da saúde mental materna no desenvolvimento infantil e nos cuidados neonatais: uma revisão narrativa. *Nursing Edição Brasileira*, 2025.

LORENCINI, V. S. et al. A relação entre saúde materna e depressão pós-parto: análise de fatores de risco, impactos no desenvolvimento infantil e intervenções eficazes. *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*, 2024.

LINDE, K. et al. Maternal mental health: a longitudinal study of depression and anxiety across pregnancy and postpartum. *Midwifery*, 2025.

GIRALDI, T. et al. Prevalência e fatores associados aos sintomas sugestivos de ansiedade e depressão pós-parto. *Arquivos Catarinenses de Medicina*, 2024.

CAPÍTULO 9

TERRITÓRIO PLANEJADO: A IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO FÍSICO PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS

Nívia Leide Amaral do Prado Oliveira

Pedagoga, Psicopedagoga e Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Mestrado Internacional em Ciências da Educação e Ética Cristã pela Ivy Enber Christian University - RJ,

RESUMO

Este artigo é uma pesquisa bibliográfica exploratória, partindo da leitura e análise de obras norteadoras, autores e de olhares em diferentes perspectivas para compreensão e validação da importância do espaço físico para o desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos. Tal estudo tem como principal objetivo compreender que, mais do que a base física, o espaço físico é um dado presente, transformador-renovador da vivência humana, podendo influenciar positiva ou negativamente o desenvolvimento das crianças, nas séries iniciais, no importante processo educacional denominado: aprendizagem. A organização, não só dos espaços físicos, como também das atividades propostas e de todo cotidiano nas instituições de educação infantil, deve ser resultado de olhares, leituras, estudos sobre determinado grupo a que se pretende trabalhar. O espaço-ambiente não pode ser concebido como um lugar padronizado, igualmente programado para uma só realidade prevista. Além disso, o espaço físico é reflexo da proposta educacional em vigência, precisando projetar um ambiente de aprendizagem que esteja coerente com os princípios adotados. Esclarecer atuais docentes sobre as características e sua importância tem sido realmente um grande desafio. As questões que aqui serão abordadas não julgam o comportamento de escolas ou docentes, a preocupação é saber se estamos sendo capazes de formar cidadãos num espaço adequado para seu pleno desenvolvimento psíquico e físico.

Palavras-chave: Espaço físico, Aprendizagem, Docentes, Educação infantil.

INTRODUÇÃO

Criança sempre existiu, enquanto sujeito biológico. O que ainda não havia sido pensado e/ou planejado e entendido era a concepção de infância. A compreensão da infância como uma fase específica da vida é uma construção histórica e social. De acordo com Philippe Ariès (1981), na Idade Média não havia uma percepção clara da infância como etapa distinta, sendo a criança rapidamente inserida no universo adulto. Nesse período, a

organização social era marcada pelo sistema feudal, no qual grandes proprietários de terras exerciam amplos poderes sobre seus domínios, estabelecendo normas e organizando a vida social local. A ausência de uma sociedade civil estruturada fazia com que a Igreja assumisse papel central nas funções político-sociais, influenciando diretamente os processos educativos. Assim, os primeiros professores no Brasil foram os padres jesuítas – por volta do século XVI, em 1549 – com o objetivo de catequizar, “domesticar” as crianças indígenas. A infância é percebida como um momento de oportunidade para a doutrinação, uma vez que certas práticas e valores ainda não tinham se manifestado. O importante era a criança crescer rapidamente para poder participar do trabalho e de outras atividades do mundo adulto (Kramer, 2003).

Na virada do século XVII para o século XVIII, os jesuítas foram expulsos do reino português, que no momento dominavam o Brasil, e a educação passou a ser exercida por professores leigos, pagos pelo Estado. Nesta época, a catequese dá espaço a caridade e ao amparo a infância abandonada pelas políticas públicas. Não havia, portanto, nenhuma reivindicação, nenhum projeto pelos direitos das crianças, nenhuma prévia preocupação na busca e conquista de seu espaço.

Durante o período do Brasil-império (século XIX), nas zonas urbanas, era grande a quantidade de bebês expostos – frutos de amores e relações ilícitas – e dessa forma, eram frequentemente alimentos de animais, geralmente porcos, que circulavam dia e noite pelas ruas. A preocupação agora não era a doutrinação, a obediência, mas sim recolher as pequenas e indefesas crianças das ruas, protegendo-as dos futuros males sociais.

Ao longo do século XIX, o aumento das discussões sobre a mortalidade infantil levou médicos e educadores a defenderem a importância do cuidado materno e de melhores condições de desenvolvimento para as crianças pois cada criança abandonada era quase fatalmente uma criança perdida (Leite, 1997). Diante desse cenário, compreende-se que o espaço físico não se limita a uma estrutura material, mas constitui-se como elemento essencial na formação e no desenvolvimento infantil. Segundo Sonia Kramer (2003), o ambiente educacional influencia significativamente as experiências de aprendizagem, atuando como mediador das interações e do desenvolvimento das crianças.

Esta temática faz-se necessária para compreender que, mais do que a base física, o espaço físico é um dado presente, transformador-renovador da vivência humana, podendo influenciar positiva ou negativamente o desenvolvimento das crianças, nas séries iniciais, no importante processo educacional denominado: aprendizagem. Diante disso, esse artigo está desmembrado em cinco períodos. A primeira parte apresenta um breve panorama sobre o surgimento do assistencialismo filantrópico e da legislação voltada à infância. A segunda aborda o papel do educador na busca da construção de um espaço dinâmico-construtor. A terceira discute o espaço físico como protagonista no desenvolvimento infantil. A quarta destaca a

importância do olhar pedagógico na constituição de um ambiente acolhedor. Por fim, a quinta parte reúne as contribuições teóricas que fundamentam o estudo, bem como as considerações finais.

METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza exploratória, construída a partir da leitura e análise de obras de referência e de autores que abordam, sob diferentes perspectivas, a importância do espaço físico para o desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos. Para a construção do referencial teórico, foram considerados livros, artigos científicos, teses, revistas, legislações e outras fontes disponíveis em bases de dados eletrônicas. De acordo com Antônio Carlos Gil (2008), a pesquisa exploratória permite ampliar a compreensão inicial sobre determinado tema, contribuindo para o aprimoramento de ideias e a construção do conhecimento científico. O desenvolvimento do estudo teve origem devido ao interesse da autora pela temática e relevância do assunto.

REFERENCIAL TEÓRICO

O SURGIMENTO DO ASSISTENCIALISMO FILANTRÓPICO E DA LEGISLAÇÃO

No final do século XVIII ocorreu na Europa a Revolução Industrial, que marcou o início da sociedade capitalista, dominada pela indústria, pela ciência, tecnologia e pelo trabalho assalariado. Nesse contexto, conforme aponta Philippe Ariès (1981), as descobertas científicas ocasionaram um retardo do ingresso da criança na produção, pois a mesma precisava ter mais tempo para assimilar a ciência e a tecnologia que teriam que ser dominada por ela num futuro próximo.

Dessa forma, a criança tornou-se alguém que precisava ser cuidada, escolarizada e preparada para assunção de determinadas tarefas. Foi instituído, portanto, o ensino primário – a partir dos 7 anos – destinado a classes populares e o ensino secundário para a burguesia. Enquanto isso, as mudanças:

[...] produziram um conjunto de efeitos que modificaram a estrutura familiar tradicional no que se refere ao cuidado dos filhos pequenos. [...] como a maioria da mão de obra masculina estava na lavoura, às fábricas criadas na época tiveram de admitir grande número de mulheres no mercado de trabalho (Oliveira, 2002, p. 94-95).

Entretanto, o cuidado com os filhos das empregadas industriais não foi algo pensado pelos patrões, devendo as próprias operárias encontrar soluções emergenciais para o cuidado de seus filhos.

Com os movimentos que ocorriam na Europa e nos Estados Unidos, os imigrantes, trabalhadores mais qualificados, procuravam nos Sindicatos,

organizar os demais operários para lutarem pelos seus direitos, a protestarem contra as condições precárias de trabalho e da vida a que estavam submetidos: salários baixos, altas horas de trabalho e inclusive a busca de locais para guardar e atender as crianças durante o trabalho das mães. Desta forma, alguns empresários que desejavam atrair e reter força para o trabalho, fundaram vila operárias, clubes esportivos e também algumas creches e escolas maternas para os filhos das trabalhadoras. Mas, é claro que tal atitude não era suficiente, e assim sendo, as operárias atuaram com força e pressão para que o governo se tornasse o principal responsável e mantenedor dessas Instituições.

Em 1932, surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, onde vários pontos da educação são discutidos, dentre eles encontravam-se a educação pré-escolar e alguns educadores brasileiros propunham disseminação da praça de jogos nas cidades à semelhantes características dos “jardins de infância” de Froebel. Até este momento, não havia um espaço destinado as crianças pequenas, não havia uma preocupação com seu bem-estar, com seu desenvolvimento, com seus interesses.

O atendimento a crianças pequenas em creches e pré-escolas é recente. As primeiras Instituições surgiram no final do século XIX, seguindo o modelo internacional da época, ambas se apresentando com características diferenciadas. Por um lado, as creches de cunho assistencialistas e filantrópico, onde o foco era a guarda, a higiene, alimentação e os cuidados, como nos modelos organizacionais dos asilos e orfanatos, onde o público alvo era: crianças de camadas populares. Por outro lado, tínhamos as propostas dos “jardins de infância” e “pré-escolas” de cunho pedagógico, funcionando em período parcial, com ênfase na preparação para o antigo primário.

Os primeiros “jardins de infância” sob os cuidados de entidades privadas foram criados no Rio de Janeiro, em 1875 e em São Paulo, em 1877. Somente alguns anos depois foram criados os primeiros “jardins de infância” públicos. A definição apropriada de cada uma dessas Instituições deveria lembrar a ideia central de Froebel (1782-1852), onde as crianças, consideradas como pequenas sementes, adubadas e expostas as condições favoráveis em seu meio ambiente, germinariam e estariam abertas para aprenderem sobre si mesma e sobre o mundo. De acordo com as pesquisas de Kramer:

Em 1908, teve início a “primeira creche popular cientificamente dirigida” a filhos de operários até dois anos e, em 1909, foi inaugurado o Jardim de Infância Campos Salles, no Rio de Janeiro. Enquanto havia creches na Europa desde o século XVIII e jardins de infância desde o século XIX, no Brasil ambos são Instituições do século XX (Kramer, 1992).

Partindo desse entendimento, surgiram diversos órgãos de amparo assistencial e jurídico para a infância, como o Departamento Nacional da Criança, em 1940. Este departamento lança um manual para os “jardins de infância”, com a preocupação de estabelecer normas gerais, a respeito de Instituições de educação “pré-primária”.

Porém, apenas na década de 1960 é que ocorre uma mudança na assistência a infância abandonada, com a criação da Fundação Nacional do Bem-estar do Menor – FUNABEM (1964) e o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (1972), ainda a Organização Mundial de Educação do Pré-escolar – OMEP (1969) e mais tarde o Programa Nacional de Educação Pré-escolar – COEPRE (1975).

Com a inserção cada vez maior das mulheres das camadas médias no campo de trabalho, houve um crescimento significativo das creches e das escolas privadas. Estas novas Instituições introduzem novos valores a educação infantil, como: a defesa de um atendimento educacional voltado para os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança. Além disso, por ser uma Instituição remunerada, houve também uma grande preocupação na construção de um espaço de qualidade para que as famílias que ali “depositavam” seus filhos pudessem ter tranquilidade e confiança enquanto mantinham-se ocupados e longe dos mesmos.

As novas legislações da Pedagogia da educação infantil – como a Constituição de 1988 que se desmembra através do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), pela Lei Orgânica da Assistência Social (1993) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) – asseguram a criança um espaço de qualidade, onde as mesmas tenham direito a infância, a melhores condições de vida e a capacidade de inserir-se e integrar-se socialmente.

Esses movimentos sociais desempenharam papel fundamental na formulação de políticas públicas voltadas à Educação Infantil. A luta pela inserção dessa etapa no sistema educacional brasileiro ocorreu em meio a inúmeros desafios, incluindo a resistência às mudanças e a permanência de práticas tradicionais, que se configuraram como importantes obstáculos enfrentados por profissionais da educação e militantes.

O PAPEL DO EDUCADOR NA BUSCA POR UM ESPAÇO DINÂMICO-CONSTRUTOR

É exatamente neste momento que começam as indagações: Por onde começar? Que caminhos trilhar para dar as crianças de 0 a 5 anos uma educação de qualidade?

Investir na formação dos profissionais que atuam nessa área é o primeiro passo a ser tomado. Historicamente, esses educadores tinham sua prática estabelecida nos seguintes princípios: ter paciência, gostar de crianças, ter um trabalho perto de casa, não necessariamente ter uma qualificação profissional, ter um salário qualquer sem questionamentos. Perrenoud (1999) afirma que formar Professores a partir de situações de

aprendizagem, deveria ser a meta desses programas. Esse autor aponta que os desenvolvimentos de algumas competências são fundamentais nesse processo, como aprender a ver e analisar; aprender a ouvir, a escrever, a ler e a explicar; aprender a fazer; aprender a refletir.

A mudança educacional depende dos educadores e da formação que possam ter, mas não só. Dependerá também, das transformações possíveis a serem operadas no sistema de ensino, sobretudo, em nível das suas organizações e de seu funcionamento (Nóvoa, 1993).

Ser Professor nunca foi fácil. Durante séculos exigiu-se do educador uma postura, um modelo de virtudes, e mais recentemente que o mesmo desempenhasse as funções de um técnico, capaz de mudar os comportamentos e as atitudes de todos os tipos de alunos. Até meados dos anos 60, este exercia uma função social superior, era um verdadeiro exemplo moral e político, não apenas como um cidadão de modelo padrão, mas também era visto como um reverendo a serviço do saber. A sua vida confundia-se com sua missão. Ser Professor era a revelação de uma vocação ou ministério transcendente, não a execução de uma profissão.

As perspectivas e necessidades mudaram. A escola organizada nos moldes tradicionais e tecnicistas, não atendem mais as demandas constituídas hoje. Acima da transmissão de conhecimentos, está a necessidade de uma formação de caráter mais amplo. Alteraram-se as condições de trabalho e os padrões de profissão. A exigência hoje, define-se pela constituição de um educador com perfil próprio, capaz de metamorfosear-se, tendo em vista as exigências do contexto no qual se envolve a ação. Novas habilidades cognitivas, sociais e relacionais são requeridas a todos, quase como uma condição de sobrevivência. Mais do que nunca o Professor não pode ser considerado apenas como quem “dá aula”. Sua ação não se esgota no limite das quatro paredes da sala, mas o mesmo precisa ir além.

Nesse sentido, o professor exerce um papel central na constituição de um espaço educativo dinâmico-contrutor, pois é ele quem planeja, organiza, media e ressignifica o ambiente de aprendizagem a partir das necessidades, interesses e potencialidades das crianças. O espaço nessa perspectiva, deixa de ser apenas um local físico e passa a ser compreendido como elemento pedagógico ativo, capaz de favorecer interações, experiências significativas e desenvolvimento integral.

Cabe ao educador observar atentamente as crianças, compreendendo suas formas de agir, brincar, explorar e se relacionar. A partir desse olhar sensível, o espaço pode ser constantemente reorganizado, tornando-se flexível, acolhedor e instigante. Materiais acessíveis, mobiliário adequado a faixa etária, diferentes cantos de exploração e a possibilidade de

livre circulação contribuem para a autonomia e para a construção do conhecimento.

Assim, o Professor não apenas utiliza o espaço, mas o constrói pedagogicamente, atribuindo-lhe intencionalidade educativa. Um espaço dinâmico construtor é aquele que se transforma junto com as crianças, acompanha seus processos de desenvolvimento e promove experiências que integram o brincar, o conviver, o explorar, o expressar e o aprender.

Portanto, segundo Craidy e Kaercher (2001), para que os pequenos participem deste espaço social, é necessário que se criem novos sentidos nas relações adulto-criança, e também que haja, por parte dos adultos, uma vontade de experimentar, criar uma nova forma de ver, entender e conviver com as crianças. É neste panorama complexo que hoje emerge o modelo dos ‘Professores práticos reflexivos’, os quais envolvidos num processo de construção e desconstrução de saberes vão elaborando a sua própria concepção de profissão e das boas práticas. A discussão e a reflexão deste tema nos fazem entender que tanto a criança (aluno) e adulto (Professor) tem a ganhar com a transformação deste movimento.

ESPAÇO FÍSICO: UM PROTAGONISTA INDISPENSÁVEL NO AVANÇO DA EDUCAÇÃO

É no espaço físico que a criança estabelece a relação com o mundo e com as pessoas. Ele deixa de ser apenas um material construído ou organizado para se embeber da atmosfera que as relações ajudam a estabelecer. É através dessa qualificação que o espaço físico adquire nova condição: a de ambiente, como afirma Mayumi Souza Lima:

Não há espaço vazio, nem de matéria nem de significado; nem há espaço imutável. Nada existe nem se articula fora dele, justamente porque ninguém escapa de viver e de se relacionar com pessoas e objetos num espaço material e concreto, carregado de significados (Lima, 1989).

Para Michel Foucault (1995), a escola se limita a um espaço fechado possuindo tripla função: produtiva, simbólica e disciplinar, na qual ocultamento e aprisionamento lutam contra a visibilidade, abertura e transparência da escola. Nesse sentido, conforme contribuições de Lev Vygotsky (1991), o desenvolvimento da criança ocorre por meio das interações sociais, o que reforça a importância do ambiente como mediador das aprendizagens.

A maioria das pessoas insiste em enxergar o espaço apenas como um lugar construído e organizado materialmente, esquecendo-se que para um retorno gratificante no âmbito escolar, é indispensável a relação que o ser humano estabelece consigo e com os outros indivíduos dentro deste contexto. O espaço, portanto, está sempre ligado ao ambiente, assim como é impossível pensar num ambiente sem que ele esteja interligado a um

espaço. O espaço material torna-se então, uma ponte no caminho para a descoberta de sensações, desejos e sentimentos que produzem marcas profundas e eternas dentro de cada um de nós. Mas o espaço não é apenas o lugar da imaginação poética, ele também é fruto de conhecimentos, objetivos, descobertas, lugar de relacionamento social, e é composto por objetos que modificam a sua natureza e sua qualidade.

O espaço físico assim entendido, não se resume a metragem. Ele pode até auxiliar nesta etapa, mas a forma de organizar e desfrutar deste ambiente é que fará a grande diferença da qualidade do trabalho. De acordo com Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2002), a organização do ambiente influencia diretamente o desenvolvimento infantil, podendo favorecer ou limitar as experiências das crianças. Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer instituição infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, precisa acolher as crianças e os adultos variando em: pequenos e grandes grupos de crianças, melhorando a vida e a convivência de todos os envolvidos; sempre atendendo as necessidades das atividades programadas, seja individual ou coletiva, com a presença de um adulto e que permitam a atuação das múltiplas dimensões e os saberes espontâneos infantis.

Alguns educadores temem exercer todo este “poder” que o espaço físico tem, por medo de perder o controle de sua turma, pois toda instituição educacional convive com o binômio “atenção/controlar”. Esse cenário remete à lógica disciplinar apontada por Michel Foucault (1995), na qual o espaço é utilizado como instrumento de controle dos sujeitos. Contudo, o controle não deve se sobrepor às experiências de aprendizagem. Conforme Lev Vygotsky (1991), é na interação e na liberdade de ação que a criança desenvolve suas capacidades cognitivas e sociais.

Portanto, não basta a criança estar num espaço organizado de modo a desafiar suas competências, é preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente. Isso quer dizer que essas vivências, na realidade, estruturam-se em uma rede de relações e expressam-se em papéis, que as crianças desempenham em um contexto no qual os móveis, os materiais, os rituais de rotina, a professora e a vida das crianças fora da escola interferem nessa vivência (Horn, 2004, p.16).

Na realidade, os espaços escolares sempre foram organizados para incentivar as crianças a permanecerem estáticas e imóveis, afinal estes comportamentos sempre foram sinônimos de obediência e disciplina. É importantíssimo salientar que esses espaços não ficaram no passado, muitas escolas ainda mantem este tipo de comportamento, não só aqui no Brasil, mas também no exterior. Além disso, a postura autoritária e controladora está presente em sua essência. No entanto, essa concepção tem sido

questionada, sobretudo a partir das contribuições de Sonia Kramer (2003), que defende uma educação infantil centrada na criança como sujeito ativo.

Felizmente hoje, anos depois de promulgada a primeira Constituição que garante o direito a educação das crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas, é que estamos começando a regulamentar as instituições de Educação Infantil. Documentos como: “Subsídios para Elaboração de Orientações Nacionais para Educação Infantil” e “Subsídios para Elaboração de Diretrizes e Normas para a Educação Infantil”, foram os pioneiros de grande contribuição junto aos Conselhos Estaduais de Educação, destacando a importância de refletir a organização do espaço físico em instituições de cuidado e educação para as crianças pequenas.

Os anos 80 no Brasil foram marcados por um lento e contraditório processo de abertura política, principalmente a partir de 1982. Observa-se um crescimento significativo no número de escolas de Educação Infantil, mas não necessariamente a preocupação de um lugar adequado para atendê-la. Realizam-se eleições para os governos estaduais, havendo transferência do poder dos partidos de oposição. Nesta época, os governantes decidiram criar uma série de programas educacionais com o objetivo de atingir as primeiras séries do Ensino Fundamental (antigo 1º grau), onde ocorreram as mais altas taxas de repetência e evasão. Os programas objetivaram o aspecto pedagógico (proposta pedagógica, professores treinados e atualizados) e aspecto de cunho assistencial, que buscava compensar, através da escola em tempo integral (CIEP's), as carências socioeconômicas de seus alunos.

A Constituição Federal de 1988 compreende a educação de 0 a 5 anos, como um direito da criança e da família e um dever do Estado. A partir daí, conquistou-se um patamar jurídico que nenhuma lei geral de educação poderia ignorar. Neste momento, tanto a creche como a pré-escola são incluídas na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica assistencialista e complementando a ação familiar, passando a ser um dever do Estado e direito da criança. Esta concepção pedagógica vê a criança como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural.

Os anos 90 foram marcados por uma nova concepção com relação ao significado de infância e Educação Infantil. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069) – o ECA – destaca também o direito da criança a este atendimento. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394 – estabelece diversas referências específicas a educação infantil. Revogando assim, a ideia que o atendimento a criança (creche e pré-escola) tinha um simples assistencialismo ou ajuda filantrópica de combate e controle da pobreza, onde centralizavam a atenção apenas na guarda e cuidados físicos da criança e não na educação propriamente dita.

Com a criação do ECA, os municípios passam a ser responsáveis pela infância e adolescência, criando as Diretrizes Municipais de Atendimento aos Direitos da Criança e do Adolescente e do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, nasce, portanto, o Fundo Municipal dos

Direitos da Criança e do Adolescente e o Conselho Tutelar. Após a nova LDBEN 9394/96, a educação infantil adquire um espaço legítimo e reconhecimento como parte integrante da educação básica. Esta Lei veio acender uma esperança para a Educação Infantil que conseguiu se constituir em um capítulo novo. A educação de 0 a 5 anos passa a ser de grande importância, pois é a partir dela que a criança começa a exercer sua cidadania e estabelecer as bases para sua formação futura. O artigo 2º da LDBEN 9394/96, modifica a ordem da Constituição Federal (artigo 205), e estabelece que a educação seja dever da família e do Estado:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O dispositivo legal visa salientar o Estado desta obrigação, transferindo-a para família, deixando que o poder público fique apenas com a responsabilidade secundária:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Os municípios são os responsáveis pelo atendimento educacional de crianças de 0 a 5 anos. A LDBEN 9394/96, reconhece que as creches e pré-escolas desempenham um papel importante na formação infantil, entendendo que a educação já começa nos primeiros anos de vida.

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

- I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
- II - educação superior.

A política da Educação Infantil deverá ver a criança como um todo, para que esta tenha o seu desenvolvimento integral. A LDBEN 9394/96, determina que a educação básica deve incluir os valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e a ordem democrática. A criança agora é vista como cidadã, e não somente no futuro, portanto deve ser respeitada enquanto um ser em desenvolvimento, com necessidades e características específicas:

Art. 29. 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.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

- I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

O espaço educativo então, deve ser planejado de modo a favorecer o a circulação, possibilitando que as crianças se movimentem, experimentem diferentes atividades e interajam com os elementos que compõem o ambiente. O movimento não se restringe a uma necessidade física, sendo fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social da criança (Vygotsky, 1991). Ao terem liberdade para se mover e brincar, as crianças exercitam não apenas o corpo, mas também a mente, ao criar narrativas, resolver problemas e desenvolver habilidades cognitivas e sociais.

Para além do corpo em movimento, as múltiplas interações estabelecidas com outras crianças e com adultos de diferentes idades, culturas, etnias e classes socioeconômicas, tanto em espaços internos quanto externos, desempenham papel fundamental no desenvolvimento social infantil. Brincadeiras em grupo, jogos e atividades colaborativas contribuem para o aprimoramento das habilidades de comunicação, empatia e resolução de conflitos, favorecendo a aprendizagem do trabalho em equipe, o respeito às diferenças e a construção de vínculos afetivos. Por meio do jogo, as crianças acessam não apenas o espaço físico, mas também suas próprias emoções e as dinâmicas sociais que as envolvem.

Dessa forma, a instituição de Educação Infantil deve constituir-se como um ambiente que valorize e celebre a infância, oferecendo oportunidades para que as crianças vivenciem experiências significativas permeadas pela fantasia e pelo prazer de brincar. É preciso espaços que

estimulem a brincadeira e o movimento, pois isso é essencial para que as crianças se reconheçam como participantes ativas das ações educativas. Tais ambientes favorecem não apenas o bem-estar físico, mas também a construção de relações sociais saudáveis, nas quais as crianças aprendem a compartilhar, cooperar e resolver conflitos de maneira construtiva.

A MANEIRA DE OLHAR FAZ A DIFERENÇA

Quando pensamos em um espaço para as crianças de 0 a 5 anos numa ação pedagógica, devemos levar em consideração que o ambiente não é apenas formado por mobiliários, equipamentos e espaços, mas também por luzes, cores, toques, sons, palavras, odores, etc. Por isso os espaços educativos não devem ser todos iguais. É fundamental que a criança tenha contato e aprenda a conviver com as diferenças, compreendendo a diversidade que caracteriza o mundo em que vive.

O espaço físico precisa refletir as teorias educacionais em que a creche ou a escola se baseia, e a prática diária dos docentes de educação infantil que nela trabalha (Kramer, 2003). Além disso, o educador precisa observar a rotina de seus alunos, sabendo que as crianças brincam, como estas brincadeiras acontecem, e o que elas mais gostam de fazer, o que mais lhes chamam a atenção, etc. Conseguir diagnosticar estes princípios garante o sucesso das atividades que deverão ser propostas e/ou realizadas, fazendo com que as mesmas saiam do comodismo e da monotonia. A arrumação/ organização dos espaços não deve ser apenas de autoria dos profissionais da instituição. As crianças precisam ter um papel principal na sua construção, afinal elas serão os principais personagens do ambiente montado, explorando-o e modificando-o constantemente.

O objetivo aqui é ampliar a maneira de compreender a organização do espaço escolar, privilegiando assim, o desenvolvimento da aprendizagem. Despertar a atenção dos Professores da Educação Infantil para este aspecto é extremamente necessário, pois muitas vezes a atenção e interesse tem se resumido apenas a questão do currículo-teoria. É necessário deixarmos nossa zona de conforto e comodismo para ousar a experimentação do novo, do desconhecido. O ambiente escolar não precisa – e não deve – ser apenas uma preocupação do arquiteto ou do engenheiro, nas suas entrelinhas o mesmo esconde e concentra grande influência no desenvolvimento das crianças em suas fases iniciais.

A organização do espaço físico merece destaque, porque este esquecido ambiente pode influenciar positiva e/ou negativamente no processo evolutivo desses pequeninos cidadãos, de forma a acreditar que este lugar afeta tudo que a criança faz: influencia sua capacidade de escolha e modifica a percepção que a mesma tem da realidade; transforma suas atividades e a maneira como utiliza os materiais, auxiliando assim, na descoberta da identidade pessoal; estimula os sentidos e os movimentos corporais aprimorando-os e desenvolve a sensação de segurança,

autoconfiança e equilíbrio, promovendo oportunidades para o contato social e/ou privacidade.

Ao nascer, a criança já enfrenta as alterações fundamentais do ambiente que a cerca. Experimenta sensações de fome, frio, sede, dor e precisa de alguém para aliviar o seu mal-estar. Quando acordada, ela explorará ativamente esse mundo de oportunidades e essa busca será fundamental no desenvolvimento de sua percepção no ambiente de si mesmo. Ambientes pouco estimuladores levam a limitações no desenvolvimento cognitivo e social. A criança agora tem um longo caminho a percorrer e este caminho estará repleto de fatores que irão influenciar seus desenvolvimentos físicos, emocionais e intelectuais.

É necessário ressaltar que o tamanho do ambiente não é o “problema”. Ele pode até auxiliar esta etapa, mas forma de organizá-lo e usá-lo é que fará a grande diferença na qualidade do trabalho. Além disso, o arranjo das salas precisa variar de acordo com cada faixa etária. O estímulo que fazemos em um bebê não pode ser o mesmo para uma criança de 5 anos de idade. O desenvolvimento é diferente, a maturidade é absurdamente desigual.

A construção de um ambiente rico-cultural pode ser organizada em áreas ou cantos para trabalhar e brincar e os mesmos podem ser fixos ou móveis, contando que as crianças tenham facilidade de acesso ao material para manuseá-lo e modificá-lo.

ESPAÇO DOS TEÓRICOS: AS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY, PIAGET, FREINET E WALLON

LEV SEMENOVICH VYGOTSKY

A teoria de Lev Semenovich Vygotsky (Vygotsky apud Oliveira, 1997), largamente conhecida como abordagem sócio-histórica do desenvolvimento humano, teve como sua base o meio social. Em sua perspectiva, o desenvolvimento das funções tipicamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Desse modo, o sujeito produtor de conhecimento não é um mero reservatório; é ao contrário, um sujeito ativo que, em interação com o meio social, constrói e reconstrói o mundo em uma relação dialética. A partir desse entendimento, acredita-se que o comportamento das crianças pequenas é fortemente determinado pelas características das situações reais em que se encontram. Assim, nas situações fantasiosas vividas pela criança, como a do faz-de-conta, a mesma é levada a agir no âmbito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) – conceito Vygotskyano que define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação; funções que amadurecerão, mas que no presente momento estão em processo embrionário – tendo em vista que se comporta de maneira sempre mais avançada que na vida real. Nesse processo, a brincadeira aparece como importante promotora de desenvolvimento, constituindo-se em

uma atividade em que a criança aprende a atuar em uma esfera cognitiva que depende de situações internas.

Conclui-se então que, quando uma criança vive uma situação imaginária, isso não é algo acidental; ao contrário disso, ratifica uma revelação emancipatória da criança em relação as circunstâncias situacionais. Uma sugestão pedagógica decorrente disso, é a de que o “povoamento” do meio ambiente com objetos e materiais que desafiem a criança no ato de transformar e criar é fundamental para seu desenvolvimento. Podemos induzir, por meio dessa ideia, que é fundamental que a criança tenha um espaço com objetos variados com os quais tenha livre acesso para imaginar, construir, e em especial, um espaço para desfrutar, o qual seguramente será diferenciado para cada faixa etária. Então, para que a criança brinque e exercite sua capacidade de compreensão e de produção de conhecimento, é essencial que haja um espaço na sala de aula e/ou fora dela, visando esse objetivo.

Para este autor, o desenvolvimento humano é uma tarefa conjunta e recíproca. No caso da criança da educação infantil, o papel do adulto é o de parceiro mais experiente que promove, organiza e provê situações em que as interações entre as crianças e o meio sejam provedoras de desenvolvimento. Nessa grandeza, o espaço se institui no cenário onde esse processo acontece, mas nunca é neutro.

Considerando as premissas de que o meio constitui um fator preponderante para o desenvolvimento dos indivíduos, fazendo parte indispensável deste processo e de que as crianças ao interagirem com o meio e com outros parceiros, aprendem pela própria relação e imitação, é possível constatar que a forma como organizamos os espaços interfere, de forma significativa, nas aprendizagens infantis. Isto é, quanto mais este espaço for desafiador e promover atividades conjuntas, quanto mais permitir que as crianças se desvinculem da vida do adulto, mais fortemente se constituirá como parte integrante da ação pedagógica, como destaca Lev Semenovich Vygotsky (1991).

JEAN PIAGET

Jean Piaget (1973), que se consagrou a investigar como se constrói o conhecimento, verificou que a criança possui uma lógica mental distinta do adulto. O autor acredita numa concepção de desenvolvimento que deriva do processo contínuo de trocas entre o organismo vivo e o meio ambiente, dessa forma surge a noção de Equilíbrio/Equilibração. Nessa perspectiva, todo organismo vivo tende a buscar um estado de equilíbrio em sua relação com o meio, mobilizando ações que lhe permitam superar as perturbações decorrentes dessa interação. Este processo dinâmico é chamado de *Equilibração majorante*. Esta aciona dois mecanismos para alcançar o equilíbrio: o 1º é *assimilação* – onde o organismo, sem alterar suas estruturas, desenvolve ações destinadas a atribuir significados, partindo de sua experiência anterior aos elementos do ambiente que interage. O 2º é

acomodação, onde o organismo é impelido a se modificar, a se transformar para ajustar-se as demandas impostas pelo ambiente.

Ainda de acordo com a teoria desse autor, o desenvolvimento intelectual ocorre por meio da passagem do indivíduo por quatro grandes estágios, vivenciados de forma necessária e em sequência progressiva. Cada período estabelece alicerces para o seguinte. Segundo Jean Piaget (1973), as quatro fases são:

- **Sensório-motor (0 – 2 anos)** – a principal característica deste período é a inexistência de representações, imagens mentais dos objetos que cercam o indivíduo. Neste estágio, o foco é em ação, percepção e permanência do objeto.
- **Pré-operatório (2 – 7 anos)** – a linguagem vai deixando de ser composta por expressões representativas muito particulares e passa a empregar expressões socialmente convencionadas. A comunicação deixa de ser centrada no indivíduo e passa a ser baseada no grupo social.
- **Operatório-concreto (7 – 12 anos)** – a característica essencial deste estágio é o desenvolvimento da capacidade de realizar operações. Nesse novo período, o pensamento da criança ganha maleabilidade que não possuía até então, sendo capaz de operar mentalmente com esquemas de ação que até o momento eram apenas representados.
- **Operatório-formal (a partir dos 12 anos)** – sua principal característica é a transformação dos esquemas que operam com base em realidades apenas imaginadas como possíveis. É nesse período que as estruturas cognitivas da criança alcançam seu nível mais elevado de desenvolvimento.
-

Ao refletir sobre essas questões, Jean Piaget (1973), defendeu de forma consistente uma sociedade na qual indivíduos em condição de igualdade dialogam livremente, constroem coletivamente suas ideias e estabelecem normas morais por meio do consenso, rejeitando qualquer forma de coação entre as pessoas. O estágio mais desenvolvido da sociabilidade individual reflete justamente essa concepção e não traduz submissão pura e simples da pessoa aos pareceres do grupo. É assim porque para Jean Piaget (1973), indivíduo e coletividade constrói-se mutuamente em ambiente democrático. Para ele, a principal preocupação dos educadores deve ser a organização do ambiente escolar de modo a promover o máximo desenvolvimento intelectual e social de todos.

CÉLESTIN FREINET

A pedagogia de Célestin Freinet (1996) é uma proposta pedagógica que tem como foco modernizar a escola, marcando assim uma nova etapa da evolução da mesma, através de uma gama de valores alicerçados no bom senso

Célestin Freinet (1996) faz uma grande revolução no ambiente escolar: transforma o tablado em mesa de trabalho, suprime o manual e sua mensagem homogênea trocando-o por uma documentação rica, aberta e multiforme. Ele muda a topografia da sala de aula: os alunos não ficam mais imóveis, voltados para a mesa do Professor, e a classe se transforma num verdadeiro “canteiro de obras” com trabalhos coletivos e múltiplas oficinas. É uma educação que respeita o indivíduo e a diversidade reencontrando a identidade própria do ser humano através da individualidade de cada um; que respeita a criança como ela é, sem submetê-la a modelos pré-estabelecidos e que procura oferecer uma instrução condizente com as suas necessidades e mediante as práticas do cotidiano.

O autor chega a descrever, nos mínimos detalhes, a organização do espaço físico da classe que ele considera aplicável. Basta providenciar um “espaço” para cada atividade concreta, seja ela grupal ou individual. É preciso também que haja um lugar central onde seja possível se reunir para planejar, avaliar e realizar trabalhos coletivos. As paredes servem para expor os trabalhos realizados e uma delas deve adaptar-se com prateleiras que servem para guardar, sempre arrumado, o material. As “oficinas” são móveis, podem ser desfeitas: basta mexer as mesas que a compõem.

Mas a classe não se limita a sala de aula. Freinet (1996) recomenda, quando possível, que ela esteja rodeada por um grande jardim com múltiplas possibilidades de atividades ao ar livre. Além disso, para ele a lei da vida é um “tatear experimental” com o meio que nos cerca, pois entende que a relação direta do homem com o mundo físico e social é pelo trabalho coletivo, o que conta é o que decidimos juntos. Um homem capaz de agir e interagir com o seu meio é um homem mais apto a contribuir para a transformação da sociedade.

Assim, a proposta pedagógica de Freinet (1996) contribui para a formação de indivíduos autônomos, críticos e participativos, capazes de interagir com o meio em que vivem e atuar na transformação da sociedade.

HENRI WALLON

Na abordagem de Henri Wallon (1989), o conceito de meio e suas implicações no desenvolvimento infantil são fundamentais. Sua concepção sobre esse assunto tem como ponto de partida as contribuições de Charles Darwin, no qual o ser vivo evolui em sua relação com o meio.

Diferentemente dos animais, ao nascer, a criança é desprovida de meios que lhes possibilitam agir sobre o mundo que a cerca. Nesse rico processo, a mediação do grupo na relação do indivíduo com o meio, estrutura relações com o mundo físico e social. Segundo Henri Wallon (1989), qualquer ser humano é biologicamente social desde o seu nascimento, por

consequente deve adaptar-se ao meio social, no qual todas as trocas produzidas são as chaves para as demais. Em razão disso, o meio assume uma importância significativa, assim como o papel do grupo, podendo-se entender que os espaços destinados as crianças pequenas deverão ser desafiadores e acolhedores, pois consequentemente proporcionarão interações entre elas e delas com os adultos. Logo, o espaço não é algo dado, natural, mas sim pensado, organizado e construído. Pode-se dizer que o espaço é uma construção social que tem estreita relação com as atividades realizadas por pessoas nas instituições.

Segundo o autor, a atividade humana é eminentemente social, e a escola é o lugar mais adequado para que essa atividade se desenvolva além do ambiente familiar, por ser um meio, muitas vezes, mais rico na medida em que é mais diversificado e pode oportunizar as crianças a convivência com outras crianças e com outros adultos além de seus pais. Considerando então, que cada estágio do desenvolvimento representa um sistema de comportamentos, entende-se que é na relação com o ambiente que o indivíduo assume determinadas ações, apreciando os recursos e as competências que já desenvolveu.

O referencial teórico de Henri Wallon (1989), promove reflexões pedagógicas significativas, dada a importância que atribui, por exemplo, a tonicidade muscular e postural, podemos concluir que a organização espacial deverá manifestar-se em um espaço amplo onde as crianças poderão mover-se com liberdade. Partindo do entendimento do que as crianças também aprendem na interação com seus pares, é fundamental o planejamento de um espaço que dê conta dessa premissa, permitindo que, ao conviver com diferentes grupos, a criança adquira diversos papéis e aprenda a se conhecer com mais propriedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas vezes, assumimos posturas e características impensadas. Dois grandes equívocos que atuais educadores cometem são: preocupar-se demasiadamente com a parte pedagógica – teoria educacional – deixando de lado e, até mesmo esquecendo-se que um espaço de qualidade, uma boa infraestrutura, pode influenciar e nos ajudar na construção de um adulto independente, que supera obstáculos, construtivo, participativo, atencioso, criativo, solidário; e organizar os espaços conforme suas ideias sobre educação infantil, de acordo com seus próprios objetivos e interesses.

Observa-se, ainda, que muitas instituições de Educação Infantil, embora inseridas em um cenário de avanços legais e teóricos, ainda mantêm práticas que contradizem os princípios de uma educação centrada na criança. Espaços padronizados, pouco flexíveis e voltados ao controle do comportamento revelam a permanência de concepções assistencialistas e disciplinadoras, que restringem a autonomia, a criatividade e a participação ativa das crianças.

Nesse sentido, o papel do educador ultrapassa a função de organização técnica do ambiente, exigindo uma postura crítica, reflexiva e intencional. Planejar o espaço implica questionar práticas naturalizadas, repensar rotinas e reconhecer a criança como sujeito de direitos, capaz de interagir, transformar e atribuir significados ao ambiente em que está inserida.

É bastante comum encontrarmos apenas um Professor atendendo um grande número de crianças. É comum também encontrarmos uma sala de aula com todos os móveis, equipamentos e objetos encostados na parede, enquanto o centro da sala permanece vazio. Carvalho E Rubiano (1996, p. 107-130), chamam esta organização de *arranjo espacial aberto*, e apresentam ainda, a proposta de organização de um espaço chamado de *arranjo espacial semiaberto*, no qual as crianças se tornam mais livres, independentes e interligadas. Dentro desse arranjo, se formam então, as chamadas *zonas circunscritas*, que são áreas delimitadas em três ou quatro lados, com uma abertura para passagem, cabendo, com conforto, cerca de três crianças. Assim, as mesmas buscam menos a atenção dos adultos, pois passam a maior parte do tempo interagindo entre si.

A organização, não só dos espaços físicos, como também das atividades propostas e de todo cotidiano nas instituições de educação infantil, deve ser resultado de olhares, leituras, estudos sobre determinado grupo a que se pretende trabalhar. Por isso, propomos um desafio: não conceber o espaço-ambiente como um lugar padronizado, igualmente programado para uma só realidade prevista. Além disso, móveis, paredes, cores, tetos, decoração, etc., são na verdade reflexo da proposta educacional. É preciso então, projetar um ambiente de aprendizagem que esteja coerente com os princípios adotados.

Segundo Abramowicz E Wajskop (1995), educadores da educação infantil precisam organizar os espaços a fim de acolher e propiciar as crianças, percepções do ambiente cultural, auxiliando-as a adaptar-se a ele e a modificá-lo. Além disso, precisam estar cientes de que o espaço físico não é apenas um pano de fundo que não tem influência alguma, é necessário entendê-lo como preciosa parte da ação pedagógica.

Ainda a luz das contribuições de Lev Vygotsky, Jean Piaget, Henri Wallon e Célestin Freinet, evidencia-se que o desenvolvimento infantil se dá nas interações sociais e na relação dialética com o meio. Nesse contexto, o espaço assume função mediadora, não apenas favorecendo aprendizagens, mas também podendo reproduzir práticas excludentes, limitadoras e pouco significativas, quando organizado sob perspectivas tradicionais e controladoras.

Dessa forma, discutir o espaço físico na Educação Infantil é, também, discutir o projeto de educação e de sociedade que se pretende construir. Investir na qualidade dos ambientes educativos não se resume à melhoria da infraestrutura, mas envolve a construção de espaços que promovam equidade, participação, diversidade e experiências significativas.

Conclui-se, portanto, que a efetivação de um espaço educativo comprometido com o desenvolvimento integral das crianças exige não apenas mudanças físicas, mas, sobretudo, transformações nas concepções pedagógicas e nas práticas docentes. Somente assim será possível constituir ambientes que, de fato, respeitem a infância em sua complexidade e contribuam para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente participativos. Tanto a criança (aluno) e adulto (Professor) tem a ganhar com a transformação deste surpreendente movimento.

REFERÊNCIAS

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

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. *Educação infantil: creches – atividades para crianças de zero a seis anos*. São Paulo: Moderna, 1995.

CARVALHO, Maria Campos de; RUBIANO, Márcia Regina. Organização do espaço em instituições de educação infantil. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 107–130.

CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREINET, Célestin. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

KRAMER, Sonia. *Infância e educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2003.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. *A infância no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.

LIMA, Mayumi Souza. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1989.

Publicação em capítulo de livro


A coletânea de artigos em livro digital visa democratizar o acesso dos pesquisadores brasileiros à publicação de suas pesquisas, teorias e métodos. A Editora Epitaya recebe os textos e após a revisão por pares, o material é publicado.


Todos os livros possuem registro de ISBN e os capítulos são registrados no DOI (Digital Object Identifier System).


Verifique os textos aceitos para publicação como capítulo de livro


- Trabalho apresentado em congresso internacional, nacional, regionais e/ou encontros de pesquisa;
- Trabalho de Conclusão de Curso / Monografia;
- Dissertação de Mestrado;
- Tese de Doutorado;
- Relatório de Pesquisa;
- Relatório de Pesquisa Pós-Doc;
- Artigo de Pesquisa original;
- Artigo de Revisão;
- Artigo de Opinião;
- Artigo de Relato de Experiência;
- Demais formatos, verificar com a assessoria editorial.


Para maiores informações, entre em contato!

contato@epitaya.com.br 

www.epitaya.com.br 

[@epitaya](https://www.instagram.com/epitaya) 

<https://www.facebook.com/epitaya> 

(21) 98141-1708 

SABERES MULTIDISCIPLINAR EM FOCO

VOL.2

Bruno Matos de Farias
Organizador

epi
ta
ya

Editora

ISBN: 978-65-5132-033-0



9 786551 320330