



Educação Infinita

Ensino e Aprendizagem

v.9 - 2025



Educação Infinita

Ensino e Aprendizagem

v.9 - 2025

2025 – Editora Uniesmero

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Me. Elaine Freitas Fernandes, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Me. Laurinaldo Félix Nascimento, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587e Educação Infinita: Ensino e Aprendizagem - Volume 9
/ Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2025. 78 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5492-143-5
DOI: 10.5281/zenodo.17497677

1. Educação, pesquisa e tópicos relacionados. 2. Liberdade na educação. I. Silveira, Jader Luís. II. Título.

CDD: 371.104
CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.uniesmero.com.br
uniesmero@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.uniesmero.com.br/2025/10/educacao-infinita-ensino-e-aprendizagem.html>



***Educação Infinita:
Ensino e Aprendizagem***

Volume 9

AUTORES

Aládia Yzis Gonçalves dos Santos
Ana Paula de Lima
Ana Paula dos Santos Batista
Aretuza Burcci Conrado
Camila Albertin Maiolli
Edilainy Barboza Lopes Miguel
Emily Perroni de Oliveira
Fabiana Araujo Vanin Lopes
Frank Vitorino Romero
Jaqueline Almeida Silva
Jaqueline Sant'Anna de Faria Santo
Joyce Aparecida Faria
Leiliane Silveira
Lídia Nascimento Américo
Luciana da Silva Rodrigues Shon
Lucilene Oliveira Pereira Arias
Maria Elizabete Oliveira Neto
Maria Madalena Freitas Barbosa
Natália Oliveira dos Santos
Otávio Junior Laranjeira
Perla Alves
Rosimeire Silva de Paula
Suzana da Luz Veríssimo
Vanderléia Rodrigues de Souza
Vanesse Nunes de Oliveira
Vilmar Rodrigues dos Santos

APRESENTAÇÃO

Vivemos em uma era marcada por mudanças aceleradas e transformações profundas em todas as esferas da sociedade. A revolução digital, os avanços tecnológicos e a globalização remodelaram a maneira como nos relacionamos com o conhecimento, tornando a aprendizagem um processo dinâmico, contínuo e ilimitado. Diante desse cenário, a educação tradicional, rigidamente estruturada e vinculada a modelos fixos, encontra-se desafiada a se reinventar, incorporando novas abordagens que atendam às exigências de um mundo em constante evolução.

Foi com essa inquietação que nasceu *Educação Infinita: Ensino e Aprendizagem*. Este livro propõe uma reflexão profunda sobre a necessidade de enxergarmos o ensino e a aprendizagem como processos que transcendem os limites institucionais e cronológicos impostos historicamente à educação formal. A ideia central que orienta esta obra é a de que aprender e ensinar são experiências contínuas, presentes em todas as etapas da vida, e que devem ser conduzidas com flexibilidade, criatividade e autonomia.

Ao longo destas páginas, o leitor encontrará uma análise criteriosa sobre o papel da educação no desenvolvimento individual e coletivo, além da exposição de métodos inovadores que podem transformar a experiência do aprendiz. Serão exploradas as potencialidades da tecnologia no ensino, as novas abordagens pedagógicas que incentivam o pensamento crítico e a importância de construir um sistema educacional que valorize a individualidade do aluno, estimulando-o a se tornar protagonista do próprio conhecimento.

A proposta desta obra não é apenas teórica, mas também prática. A intenção é fornecer ferramentas e estratégias para que educadores, estudantes e demais interessados possam aplicar, em diferentes contextos, conceitos que favoreçam uma educação mais aberta, colaborativa e significativa. A ideia de uma "educação infinita" nos convida a repensar o ensino como um processo dinâmico e adaptável, que não se restringe a uma fase específica da vida, mas que se estende ao longo de toda a existência.

Este livro é, portanto, um convite à reflexão e à ação. É um chamado para que nos tornemos aprendizes perpétuos, dispostos a questionar, descobrir e reinventar. Que esta leitura inspire educadores e aprendizes a enxergarem o conhecimento como um

horizonte sem limites, onde cada descoberta leva a novas possibilidades e cada aprendizado impulsiona a evolução individual e coletiva.

Seja bem-vindo a essa jornada de descobertas. Que a educação infinita seja um princípio norteador em sua trajetória.

Boa leitura!

SUMÁRIO

Capítulo 1 A INFLUÊNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO APOIO ÀS CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM <i>Vilmar Rodrigues dos Santos</i>	10
Capítulo 2 O IMPACTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA PRÁTICA DOCENTE <i>Emily Perroni de Oliveira; Lídia Nascimento Américo; Suzana da Luz Veríssimo; Aládia Yzis Gonçalves dos Santos; Ana Paula de Lima; Maria Elizabete Oliveira Neto</i>	28
Capítulo 3 O EDUCADOR DOS ANOS INICIAIS: LUDICIDADE E PEDAGOGIA CRÍTICA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO <i>Jaqueline Almeida Silva; Perla Alves; Camila Albertin Maiolli; Frank Vitorino Romero</i>	38
Capítulo 4 A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE <i>Frank Vitorino Romero; Camila Albertin Maiolli; Joyce Aparecida Faria; Aretuza Burcci Conrado</i>	52
Capítulo 5 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO BRASILEIRO <i>Leiliane Silveira; Rosimeire Silva de Paula; Natália Oliveira dos Santos; Edilainy Barboza Lopes Miguel; Fabiana Araujo Vanin Lopes</i>	55
Capítulo 6 EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO <i>Ana Paula dos Santos Batista; Jaqueline Sant'Anna de Faria Santo; Maria Madalena Freitas Barbosa; Lucilene Oliveira Pereira Arias; Otávio Junior Laranjeira</i>	59
Capítulo 7 FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA <i>Vanesse Nunes de Oliveira; Aládia Yzis Gonçalves dos Santos; Luciana da Silva Rodrigues Shon; Lucilene Oliveira Pereira Arias; Edilainy Barboza Lopes Miguel</i>	63
Capítulo 8 LUDICIDADE E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO <i>Rosimeire Silva de Paula; Leiliane Silveira; Lídia Nascimento Américo; Ana Paula dos Santos Batista; Vanderléia Rodrigues de Souza; Maria Elizabete Oliveira Neto</i>	67
Capítulo 9 METODOLOGIAS ATIVAS E O PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA <i>Otávio Junior Laranjeira; Fabiana Araujo Vanin Lopes; Aládia Yzis Gonçalves dos Santos; Lídia Nascimento Américo; Jaqueline Sant'Anna de Faria Santo; Emily Perroni de Oliveira; Maria Elizabete Oliveira Neto</i>	71
AUTORES	75

Capítulo 1
A INFLUÊNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO APOIO ÀS
CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
Vilmar Rodrigues dos Santos

A INFLUÊNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO APOIO ÀS CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Vilmar Rodrigues dos Santos

Professor Especialista em Pedagogia do Movimento, Psicomotricidade, Ludopedagogia e Ensino em EAD, Licenciado Pleno em Educação Física. Professor Efetivo na Escola Estadual Toufic Joulain e na Escola Estadual Ricardina Campello Fonseca Rodrigues em Carapicuíba – SP. e-mail: vilmarr@prof.educacao.sp.gov.br

<https://orcid.org/0000-0003-2198-4988>

RESUMO

É evidente que os desafios de aprendizagem afetam significativamente nossos alunos. A psicomotricidade desempenha papel crucial na melhoria do rendimento de estudantes que enfrentam dificuldades de aprendizagem como a discalculia ou disgrafia. Aspectos motores têm grande relevância nesse sentido. O presente trabalho buscou através de uma revisão de literatura, referências que atendessem ao objetivo principal que é o de mostrar a efetividade do trabalho feito em psicomotricidade na melhora e/ou eliminação de uma ou mais Deficiências de Aprendizagem. A pesquisa coletou, organizou e analisou informações relevantes sobre o tema a partir de artigos em revistas acadêmicas e publicações em Seminários nas áreas da Educação e Psicopedagogia sintetizando o conhecimento já produzido, inclusive no período pandêmico que passamos em 2020 e 2021. Assim, uma tabela foi organizada com os títulos, autores, objetivos e ano de publicação dos artigos para melhor visualização. Após a análise, os resultados encontrados mostraram que o efetivo trabalho com os aspectos psicomotores que envolvam a lateralidade, coordenação motora e orientação espacial entre outros, pode minimizar, melhorar o desempenho de uma criança que tenha uma dificuldade de aprendizagem como a disgrafia ou dislexia, por exemplo, corroborando a necessidade de se continuar com esse trabalho psicomotor valioso em prol do desenvolvimento pleno de nossas crianças.

Palavras-chave: Psicomotricidade. Dificuldades de Aprendizagem. Crianças.

ABSTRACT

It is clear that learning challenges significantly affect our students. Psychomotricity plays a crucial role in improving the performance of students who face learning difficulties such as dyscalculia or dysgraphia. Motor aspects have great relevance in this sense. The present work sought, through a literature review, references that met the main objective, which is to show the effectiveness of the work carried out in psychomotor skills in improving and/or eliminating one or more Learning Disorders. The research collected, organized and analyzed relevant information on the topic from articles in academic journals and publications in Seminars in the areas of Education and Psychopedagogy, synthesizing the knowledge already produced, including in the pandemic period that we are going through in 2020 and 2021. Thus, a table was organized with the titles, authors, objectives and year of publication of the articles for better visualization. After the analysis, the results found showed that effective work with psychomotor aspects that involve laterality, motor coordination and spatial orientation, among others, can minimize and improve the performance of a child who has a learning difficulty such as dysgraphia or dyslexia, for example, corroborating the need to continue with this valuable psychomotor work for the full development of our children.

Keywords: Psychomotricity. Learning Difficulties. Children.

INTRODUÇÃO

As pessoas se comunicam de várias maneiras, por gestos, pela fala, pelo olhar e a escrita. O ato motor envolvido nessas formas de comunicação é muito importante haja vista a preocupação atual de que cada vez mais as crianças são ineficazes no que tange ao movimento e aos aspectos motores. Praticamente tudo é dado a elas com muita facilidade, tornando-as mais inativas e a medida que os anos vão passando, elas estão cada vez mais inseridas num mundo onde os espaços físicos para as práticas corporais são diminuídos e atividades presenciais com outras pessoas são cada vez mais raras. Aparelhos eletrônicos como games, consoles, tablets e celulares vislumbram um mundo cheio de novidades que a princípio se mostra interessante, mas que contribui bastante para a possibilidade de termos pequenos sedentários em potencial.

Como profissionais da educação, precisamos pensar no desenvolvimento global das crianças trabalhando os aspectos cognitivos, afetivos e físicos de todas elas. Nos dias de hoje a sociedade exige das pessoas entre outras coisas a escrita e a leitura pensando

num contexto que extrapola as quatro paredes da sala de aula, tornando esse indivíduo apto a se inserir num complexo meio social.

A psicomotricidade pode auxiliar em muito na aquisição e melhora motora de crianças para que elas possam efetivamente aprender de maneira adequada. Através dela a criança percebe suas possibilidades no ato motor, trabalha aspectos relevantes como o equilíbrio, coordenação motora, lateralidade entre outros, o que fará com que ela se sinta segura nos atos que realize.

O presente trabalho foi apresentado inicialmente como parte de exigência para a obtenção do título de Especialista em Psicomotricidade Relacional na Faculdade Única com o título de “Contribuições da Psicomotricidade nas Dificuldades de Aprendizagem”. Através de uma revisão de literatura buscou sintetizar o conhecimento que temos sobre o assunto. Segundo Pizzani et al. (2012), entende-se por pesquisa bibliográfica a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico. Essa revisão é o que chamamos de levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica, a qual pode ser realizada em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet entre outras fontes.

Se pensarmos na aprendizagem da criança na escola, encontraremos uma complexidade muito grande para tentar atender a tudo que se refere ao aprender. Aos poucos as crianças vão adquirindo uma base de experimentações importante na aquisição desse conhecimento. Como ação educativa, a psicomotricidade auxilia na organização motora para o ato de escrever no nosso caso específico dando maior ênfase a coordenação motora fina ou a motricidade fina, responsável entre outras coisas pela manipulação de objetos pela mão.

“Entende-se que a psicomotricidade poderá propiciar novos caminhos para a busca de superação de dificuldades de aprendizagem. Cabe discutir a relação entre psicomotricidade e os processos dessa aprendizagem, com a possibilidade de avanço e superação.” PESSANHA, CORDEIRO, PINTO (2015, pág. 19).

Quanto maior for a facilidade em manipular as coisas com as mãos, organizar seus espaços, coordenar movimentos, melhor será sua coordenação motora. Outros aspectos como a lateralidade e a percepção espacial também devem ser trabalhadas de maneira eficaz. Fazer com que a criança possa perceber no seu corpo essas possibilidades é um estímulo e esse estímulo ao movimento por parte dos educadores é importante.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Psicomotricidade como ciência, é entendida como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistêmicas, entre o psiquismo e o corpo, e, entre o psiquismo e a motricidade, emergentes da personalidade total, singular e evolutiva que caracteriza o ser humano, nas suas múltiplas e complexas manifestações biopsicossociais, afetivo-emocionais e psicossocio-cognitivas. (FONSECA, 2010, pág. 42).

“A psicomotricidade tem o objetivo de trabalhar o indivíduo com toda sua história de vida: social, política e econômica e essa história se retrata em seu corpo.” (MENDONÇA pág. 20 apud Alves, 2011).

Para Oliveira (1997) o movimento é um suporte que ajuda a criança a adquirir o conhecimento do mundo que a rodeia através do seu corpo, de suas percepções e sensações. A mesma autora defende que a criança se exprime por gestos e palavras. Estas aquisições, por sua vez, encaminham-na para sua autonomia.

No que tange a educação, Marinho et.al (2007) relatam que é fundamental para o educador conhecer os conceitos básicos da psicomotricidade, a fim de compreender sua importância no desenvolvimento infantil e entender por que alguns aspectos dela precisam ser trabalhados com as crianças. Já pensando numa educação psicomotora Silva (2009) afirma que ela vai abranger todas as aprendizagens da criança, processando-se por etapas progressivas e específicas conforme o desenvolvimento geral de cada indivíduo.

Le Bouch (1987) nos mostra que o objetivo central da educação pelo movimento é contribuir ao desenvolvimento psicomotor da criança, de quem depende, ao mesmo tempo, a evolução de sua personalidade e o sucesso escolar. Ele ainda reforça que:

“Os argumentos geralmente invocados para justificar a educação psicomotora na escola primária colocam em evidência seu papel na prevenção das dificuldades escolares. Menosprezar a influência de um bom desenvolvimento psicomotor, seria limitar a importância da educação do corpo e recair numa atitude intelectualista.” LE BOUCH (1987, pág. 28).

Segundo a Associação Brasileira de Psicomotricidade, o termo psicomotricidade é 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. Está relacionada ao processo de

maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. Portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização. A psicomotricidade pode também ser definida como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistêmicas entre o psiquismo e a motricidade.

Como objetivos da psicomotricidade, podemos citar:

- Estímulo da coordenação motora
- Motivar as crianças na aquisição de novos conhecimentos
- Trabalhar a interação social entre as crianças
- Trabalhar a autoestima das crianças
- Fazer a criança perceber seus movimentos corporais

“Para ensinar com eficácia é necessário olhar para as conexões entre a ciência e a pedagogia – ensinar sem ter consciência como o cérebro funciona é como fabricar um carro sem motor. Não se vê o motor, mas sem ele o carro não anda.” (FONSECA, 2014 pág. 237). “Qualquer aprendizagem humana emerge, conseqüentemente, de múltiplas funções, capacidades, faculdades ou habilidades cognitivas interligadas” (FONSECA, 2014 pág. 238).

Em uma de suas obras, Fonseca relata a importância de se trabalhar com a dislexia, na aprendizagem da leitura e da escrita e que “com a educação cognitiva, devemos visar à otimização máxima possível do potencial de aprendizagem de estudantes com rendimento normal ou superior”. (FONSECA, 2009 pág. 353)

Barbosa, Pereira e Matão (2015) relatam que é por meio da psicomotricidade, que a criança chega ao domínio de todos os seus comandos motores, sendo o sensório-motor e perceptivo-motor, num contexto de relação entre o social e o afetivo, obtendo assim como consequência, sentimentos de segurança e de confiança em si mesma. Sabemos que hoje as crianças têm dificuldades no processo de aprendizagem da escrita, assim se faz necessário que os profissionais da educação tenham um olhar diferenciado para observar essas dificuldades e propor intervenções adequadas para sanar tais dificuldades.

Pessanha, Cordeiro e Pinto (2015) relatam que a psicomotricidade é indispensável no desenvolvimento motor, afetivo e psicológico ressaltando a

importância da atividade lúdica através de atividades psicomotoras que possam solucionar ou minimizar as dificuldades na aprendizagem.

Fonseca (2007) ainda relata que as DA (dificuldades de aprendizagem) podem criar obstáculos e impedimentos inexplicáveis para aprender a falar, a ouvir, a ler, a escrever, a raciocinar, a resolver problemas matemáticos etc., e podem prolongar-se ao longo da vida. O perfil de aprendizagem (áreas fracas) pode ser identificado em áreas como, por exemplo, a psicomotricidade (tonicidade, equilíbrio, lateralidade, somatognosia, praxia global e fina), etc.

O mesmo autor preocupa-se não somente com as questões relacionadas com a psicomotricidade, mas também com as emoções. Ele nos traz a seguinte informação:

“Os ensinamentos das neurociências, ao aproximar as emoções do processo ensino-aprendizagem, dão-nos inúmeras ajudas para pôr em prática estratégias e experiências de interação emocionalmente significativas que melhoram, não só o ensino, como a aprendizagem nas escolas.” (FONSECA, 2016, pág. 371)

METODOLOGIA DA PESQUISA

Através de uma metodologia bibliográfica, que também conhecida como pesquisa bibliográfica, foram analisados dados do tema selecionado em artigos científicos publicados nos últimos 15 anos com foco em estudos que abordassem na psicomotricidade e as dificuldades de aprendizagem. O material foi retirado de periódicos e sites de pesquisas acadêmicas procurando extrair informações a respeito da psicomotricidade e sua importância no desenvolvimento global das crianças em nível escolar e fora da escola. Tudo foi organizado num quadro explicativo contendo o título, autores, ano de publicação e objetivos a serem alcançados. A busca dos dados foi feita a partir de descritores em língua portuguesa e das palavras chave Psicomotricidade, Dificuldades de Aprendizagem e Crianças. Ao verificarmos os estudos, temos em evidência a presença de vários autores como Vitor da Fonseca professor catedrático agregado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, nome de relevante influência nos estudos da psicomotricidade. Sendo assim não poderia deixar de apresentar aqui sua contribuição.

Abaixo temos um quadro com as produções pesquisadas para compor o presente estudo.

Quadro 1 – Artigos analisados:

Título do Trabalho	Autor	Ano	Objetivos do trabalho
Desempenho Psicomotor de Escolares com Dificuldades de Aprendizagem em Cálculos	FERNANDES, Cleonice Terezinha, DANTAS, Paulo Moreira Silva, CARVALHAL, Maria Isabel Mourão	2014	Verificar se há correlação entre DA em cálculo e psicomotricidade. Estudo descritivo e transversal com 37 escolares entre 7 e 12 anos com DA em cálculo constou dos testes cognitivo, acadêmico e psicomotor – lateralidade, noção de corpo e estruturação espaço-temporal.
Atividades Psicomotoras no Ensino Remoto: Relato de Experiência a partir de Registros na Educação Infantil	LORDANI, Silvia Fernanda de Souza, SOUTO, Debora Luppi, SAITO, Heloisa Toshie Irie	2024	Apresentar e analisar a experiência de uma professora de Educação Infantil durante a pandemia, a partir de seus registros diários realizados nas aulas no modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE).
Psicomotricidade e Dificuldades de Aprendizagem: uma revisão sistemática dos últimos 5 anos	FÁVERO, Maria Teresa Martins	2015	Revisar a literatura nos últimos 5 anos sobre a relação entre psicomotricidade e dificuldades de aprendizagem na população de 6 a 12 anos.
Intervenção psicomotora em crianças disgráficas	LAUX, Rafael Cunha; OLIVEIRA, Sandra Rogéria de; CORAZZA, Sara Teresinha	2016	Identificar a quantidade de sujeitos disgráficos em uma população específica de crianças aplicar-lhes uma intervenção psicomotora e verificar seu efeito
As Razões do Corpo: psicomotricidade e disgrafia.	FÁVERO, Maria Teresa Martins; CALSA, Geiva Carolina.	2015	Investigar relações entre desenvolvimento psicomotor e desempenho grafo-escrito de alunos da 3ª série do ensino fundamental.
Análise de uma Intervenção Dirigida ao Desenvolvimento da Coordenação	MARONESI, Letícia Carrillo, FIGUEIREDO, Mirela de Oliveira, SANTOS,	2015	Elaborar uma intervenção para uma criança com atraso na coordenação motora fina,

Motora Fina, Global e do Equilíbrio.	Elisandra dos., GONÇALVES, Sheila Maria Mazer., CAMPOS, Sara Domiciano franco de.		global e no equilíbrio e analisar o impacto no desenvolvimento.
Coordenação Motora Fina de Escolares com Dislexia e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade	OKUDA, Paola Matiko Martins., LOURENCETTI, Maria Dalva., SANTOS, Lara Cristina Antunes dos., PADULA, Niura Aparecida de Moura Ribeiro., CAPELLINI, Simone Aparecida.	2011	Descrever e comparar o desempenho da coordenação motora fina em escolares com dislexia e com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade utilizando parâmetros de desempenho motor e idade cronológica da Escala de Desenvolvimento Motor
Motricidade Fina e Orientação Espacial dos Alunos do Segundo ano da Educação Básica do PIBID/EDUCAÇÃO FÍSICA/UICRUZ	RAMOS, John Lucas., SCHIMIDT, Raiça Nicoli., BATISTELLA, Pedro Antonio., PANDA, Maria Denise Justo	2013	Avaliar a idade motora da motricidade fina e da organização espacial e comparar com a idade cronológica dos alunos.
A Hipotonia na Motricidade Fina e sua Relação com a Escrita e com o uso de Aparelhos Eletrônicos	CUNHA, Jéssica Camilo Mattos; FERREIRA, Maria Clemência Pinheiro de Lima.	2019	Analisar se existe alguma relação do tempo de uso de aparelhos eletrônicos e a hipotonia na motricidade fina.
A Estimulação da Psicomotricidade Fina em Crianças da Idade Pré-Escolar.	CRUZ, Maria Alice Antonio João Manuel da; GAMBOA, Juana Daudinot; VENTO, Vilma Guerra.	2021	Verificar a estimulação da psicomotricidade em crianças de idade pré-escolar.

Fonte: autor

Análise de dados

Fernandes, Dantas e carvalho (2014) relatam que as dificuldades de aprendizagem se apresentam como um desafio, porque, para eles, existem alunos com bom desempenho cognitivo e baixo desempenho escolar, sem razões aparentes, excluía deficiência mental, privações socioeconômicas, perturbação emocional severa ou perda

sensorial. O objetivo do estudo foi verificar se há correlação entre DA em cálculo e psicomotricidade num estudo com 37 escolares entre 7 e 12 anos com DA em cálculo.

Como instrumentos utilizaram bateria psicomotora proposta por Vitor da Fonseca, Matrizes Progressivas Coloridas de Raven e entrevista com professores. Foram encontrados resultados similares a estudos afins: perfil psicomotor bom, porém com uma correlação importante entre estruturação espaço/tempo e DA em cálculo. Os autores afirmam que alunos com DA também precisam de apoio especializado ou planos de intervenção pedagógicos diferenciados para que alcancem sucesso em sua trajetória acadêmica, pois é importante e necessário resgatar a relevância do papel da motricidade nas aprendizagens escolares, pois quanto mais cedo implantarem-se programas preventivos em relação ao desempenho motor global e fino para crianças na primeira infância, menores podem ser os impactos de possíveis DA no decorrer da vida acadêmica desses alunos.

Em outro relato, Lordani, Souto e Saito (2024) fizeram uma pesquisa de campo por meio de observação direta de alunos da educação infantil por meio de registros (fotos e vídeos) durante a pandemia do COVID 19 nas aulas no modelo Ensino Remoto Emergencial (ERE). A proposta foi a de aplicar uma atividade psicomotora denominada “Circuito Psicomotor”, desenvolvida a partir de produção técnica de Lordani (2020). Os registros mostraram que na identificação de partes do corpo, as crianças realizaram de acordo com o esperado. Algumas crianças apresentaram dificuldades em saltos sobre obstáculos com pés juntos ficando mais fáceis com pés separados. Foram comparados imagens e vídeos de atividades realizadas em casa com atividades realizadas no ambiente escolar durante o ensino presencial. A professora participante do estudo identificou uma melhora gradual no aspecto psicomotor das crianças.

Os autores defendem que as práticas pedagógicas devem ocorrer de forma planejada e que os aspectos físicos e motores devem ser algo de relevância no trabalho com crianças pequenas. Afirmam também que as atividades psicomotoras na Educação Infantil são de suma importância para o desenvolvimento integral das crianças já que possibilitam que elas se desenvolvam para além do físico, como o psíquico, social, dentre outros.

FÁVERO (2015) argumenta que apesar do progresso dos estudos no sentido de destacar a importância da psicomotricidade no desenvolvimento cognitivo, na

aprendizagem da leitura e da escrita e na formação da inteligência, tradicionalmente, a escola tem dado pouca importância à atividade motora das crianças.

Alguns sinais devem ser observados na pré-escola e anos iniciais na escola como dificuldades psicomotoras (tonicidade, lateralidade, postura, estruturação e organização do espaço e do tempo, ritmo, praxia global e fina). Assim, Fonseca (2007) acredita que esses sinais podem comprometer o processo do desenvolvimento normal nas suas fases precoces das crianças, e por via deles implicar diferentes problemas nos estádios da aprendizagem.

Compreender as relações entre Psicomotricidade e Dificuldades de Aprendizagem é um fator relevante para se pensar a utilização da psicomotricidade na construção do conhecimento simbólico, deixando de lado a dissociação corpo-mente, e a fragmentação do desenvolvimento da criança em cognitivo, linguístico e motor. (FÁVERO, 2015 pág. 9018)

Quando pensamos em crianças com dificuldades de aprendizagem, podemos pensar, por exemplo, na disgrafia que hoje é uma dificuldade enfrentada por muitas crianças, jovens e até adultos. Num estudo realizado por Laux, Oliveira e Corazza (2016) tentou-se identificar o número de disgráficos numa população específica de crianças. Na referida pesquisa o número de disgráficos encontrados é menor que o que outros estudos relatavam. A intervenção psicomotora foi elaborada para enfatizar a deficiência na organização temporal apresentada pelos sujeitos e as atividades propostas envolveram atividades rítmicas com bolas, cantigas de roda, montagem de coreografias, atividades recreativas e jogos adaptados entre outros. Segundo os autores A intervenção psicomotora mostrou-se eficaz para melhorar a organização temporal de alguns dos sujeitos.

A disgrafia, um desvio na escrita da criança vem de uma falha no ato motor de se escrever. A criança tem dificuldades em desenhar a letra. Desde pequenas elas já têm interesse em expressar-se pela escrita e essa destreza motora é muito importante e vai se desenvolvendo conforme ela cresce. Ter uma boa coordenação motora nos movimentos fará com que o ato de escrever, desenhar possa ser efetivamente bem-sucedido.

Uma intervenção na disgrafia pode ser feita com a reeducação do grafismo (desenvolvimento psicomotor, desenvolvimento do grafismo, especificidade do

grafismo/criança). Postura, controle corporal, representação mental do gesto, percepção espaço-temporal, coordenação viso motora, lateralização.

Devemos pensar na criança como um ser completo, no seu desenvolvimento e de forma integrada, buscando atender aos aspectos físicos, afetivos, sociais e cognitivos. Para Fávero e Calsa (2003) a sociedade exige do indivíduo o domínio da leitura e da escrita, assim o saber escrever tem uma dimensão que ultrapassa a sala de aula, é indispensável para que o indivíduo se integre e se adapte ao meio social.

“Não se pretende com isto dizer que a psicomotricidade é a solução para todos os problemas de aprendizagem, e nem tão pouco afirmar que um desenvolvimento psicomotor inadequado pode ser a causa de todas as dificuldades escolares. O que se busca é analisar dentre as inúmeras dificuldades de aprendizagem observáveis em sala de aula, aquelas que se relacionam com um fraco desenvolvimento psicomotor.” (FÁVERO e CALSA, 2003 pág. 115)

Os autores se propuseram a um estudo onde a coleta de dados foi realizada com alunos, de ambos os sexos, da 3ª série do ensino fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Paranavaí-PR. Utilizaram uma avaliação psicomotora que consistiu na aplicação de vários testes com o objetivo de verificar o nível de desenvolvimento psicomotor, incluindo as habilidades de coordenação geral, coordenação viso-motora, lateralidade, orientação espacial, orientação temporal e noções de esquema corporal. Com base nos resultados eles perceberam que grande parte dos alunos possui alguma dificuldade na aprendizagem. Pôde-se constatar que os alunos com atraso no desenvolvimento psicomotor demonstraram e que apresentavam dificuldades nas atividades grafo escritas também apresentavam, segundo a professora da classe dificuldades de aprendizagem de ordem geral. Já os alunos que apresentaram resultados psicomotores esperados para a sua idade cronológica, demonstravam capacidade de superar as dificuldades de aprendizagem surgidas no decorrer do ano letivo.

Para Maronesi & et.al (2015) um desenvolvimento psicomotor adequado apresenta gradativamente uma tipologia e qualidade dos movimentos, que se integram numa certa ordem, sendo caracterizado pela precisão (dos 0 aos 7 anos), pela rapidez (dos 7 aos 10 anos) e pela força muscular (dos 10 aos 15 anos). Esses mesmos autores relatam que a criança é um ser dinâmico, complexo, em constante transformação, que apresenta uma sequência regular de crescimento físico e de desenvolvimento neuropsicomotor.

O referido estudo foi o de elaborar uma intervenção para uma criança com atraso na coordenação motora fina, global e no equilíbrio e analisar o impacto no desenvolvimento. O instrumento utilizado foi a Escala de Desenvolvimento Motor aplicada em uma criança de 4 anos. A partir dos resultados obtidos na avaliação foi elaborado um plano de intervenção composto por atividades dirigidas que estimulassem as aquisições acima citadas.

Os resultados obtidos no presente estudo demonstram que ocorreram mudanças positivas confiáveis nos itens psicomotores que passaram por estimulação.

“Os resultados confirmam um efeito positivo do programa de intervenção proposto, tendo as atividades elaboradas e realizadas com a participante do estudo favorecido o aprimoramento desses itens. Além disso, o presente estudo reforça a relevância de programas de estimulação para o desenvolvimento das habilidades psicomotoras de crianças com atrasos no desenvolvimento.” (MARONESI & et.al, 2015, pág. 282).

Okuda & et.al (2011) realizaram um estudo de descrever e comparar o desempenho da coordenação motora fina em escolares com dislexia e com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade utilizando parâmetros de desempenho motor e idade cronológica da Escala de Desenvolvimento Motor. Vemos aqui mais uma preocupação com relação às dificuldades de aprendizagem. Como procedimento, provas de motricidade fina da Escala de Desenvolvimento Motor foram aplicadas.

Concluíram que tanto os escolares com dislexia como os com TDAH deste estudo apresentam atrasos na coordenação motora fina, demonstrando que os participantes da pesquisa apresentam dificuldades em atividades que exijam destreza, quadro característico do transtorno do desenvolvimento da coordenação.

Podemos perceber o quão importante é termos atividades propostas no sentido de promover a melhora nessas dificuldades de aprendizagem e a psicomotricidade se mostra eficiente tanto no que diz respeito à melhora conseguida como em demonstrar essas dificuldades.

Outro estudo realizado por Ramos & et.al (2013) focou especificamente em duas áreas do desenvolvimento motor que são a motricidade fina e a orientação espacial apesar de sabermos que para avaliar o nível de desenvolvimento motor são consideradas áreas motoras específicas, como: motricidade fina, motricidade global, equilíbrio, organização temporal, organização espacial, esquema corporal e lateralidade.

“A área de motricidade fina merece especial atenção nesse grupo avaliado e as atividades físicas a serem desenvolvidas nas oficinas de psicomotricidade deverão enfatizar essa área do desenvolvimento motor.” (RAMOS et.al, 2013)

Segundo Cunha e Ferreira (2019) a geração do século XXI tem vivido o avanço tecnológico de tal forma que diferentes artefatos da tecnologia atual estão à disposição das crianças e as aproximam de telas e botões de aparelhos eletrônicos por longos períodos durante o dia. Os mesmos autores ainda trazem a informação de que:

“Na fase pré-escolar a criança se encontra em pleno desenvolvimento progressivo, suas brincadeiras estão relacionadas com o tipo de movimento que o corpo lhes possibilita. Mas quando não há precisão destes movimentos dentro do que se espera para a faixa etária, o fato merece atenção, sendo possível uma avaliação psicomotora que considera inclusive a coordenação motora fina e o tônus muscular.” (CUNHA e FERREIRA, 2019 pág. 52).

A coordenação motora fina é essencial para o desenvolvimento neuropsicomotor e intelectual da criança. Manipular objetos variados tem papel importante na vida dessa criança que cresce e a á psicomotricidade tem merecido uma reflexão por parte de muitos profissionais de áreas como a educação e a saúde.

Para Cruz, Gamboa e Vento (2021) o domínio psicomotor compreende o desenvolvimento inicial da criança, tirando o melhor recurso de todos os seus recursos preparando a criança para uma nova etapa: a etapa escolar, levando a tomar consciência do seu corpo, a situar-se no tempo, adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos, ao mesmo tempo em que desenvolve a inteligência. Os mesmos autores ainda são enfáticos ao dizer que:

“O desenvolvimento da motricidade grossa é fulcral na infância uma vez que estimula o desenvolvimento cognitivo e psicomotor. Por esse motivo, é essencial estimular a criança a brincar, seja a saltar, jogar à bola, andar skate ou correr.” (CRUZ, GAMBOA e VENTO, 2021 pág. 494)

Os mesmos autores realizaram um estudo sobre A estimulação da psicomotricidade fina em crianças da idade Pré-escolar. (Análise de documentos, entrevistas e provas para avaliação de habilidades motoras manipulativas). Feita a análise dos resultados, percebeu-se que existem carências que se manifestam no desenvolvimento das habilidades psicomotoras manipulativas nas crianças, sendo imperioso que se estimule com eficácia atividades para promover e contribuir ao

melhoramento da psicomotricidade e maior destreza manual e para uma futura escrita nas crianças pesquisadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos colocados e dos relatos de seus respectivos autores podemos reverenciar a ideia de que sim, a psicomotricidade realmente se faz importante no apoio às crianças com relação às dificuldades de aprendizagem. Através de atividades psicomotoras, é possível identificar precocemente dificuldades de aprendizagem e programar intervenções que favoreçam o fortalecimento de habilidades cognitivas, motoras e emocionais das crianças. Procurou-se inserir dados relacionados a trabalhos advindos de revistas acadêmicas e seminários onde a relação entre propostas psicomotoras que envolvem a coordenação de movimentos, lateralidade, orientação espacial, enfim, o domínio psicomotor fossem efetivamente postos como benefícios as crianças com alguma dificuldade de aprendizagem. Embora o número de documentos mencionados aqui seja limitado, sabemos que muitos outros também abordam o assunto, e que essa discussão não se esgota nesse momento.

A atualidade, em que os espaços para atividades motoras estão diminuindo e os dispositivos tecnológicos simplificam a vida das pessoas que passam cada vez mais tempo em ambientes fechados, contribui para o aumento do sedentarismo. As crianças também são prejudicadas nesse sentido.

Vemos então a importância de se conhecer as nossas crianças, suas possibilidades e possíveis causas num eventual fracasso pontual ou mais sério em seu aprendizado. Apesar de não ser o foco principal desse trabalho, é importante frisar que se fazem necessários profissionais capacitados e em condições de trabalhar com os conteúdos e conceitos relacionados à psicomotricidade e aplicá-los de maneira eficaz. Investir na formação é uma estratégia eficaz na promoção de um desenvolvimento pleno de nossos alunos. A psicomotricidade é necessária se revelando como uma aliada no auxílio de muitas pessoas com essas dificuldades.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. **Como Aplicar a Psicomotricidade:** uma atividade multidisciplinar com amor e união. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011. 179 p

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE (Rio de Janeiro). **O que é Psicomotricidade.** Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/>. Acesso em: 1 jan. 2021.

BARBOSA, Franciédina de Almeida Lopes; PEREIRA, Thayse Rayanne Confessor da Silva; MATTÃO, Patrícia. **A Importância da Psicomotricidade para os Alunos com Disgrafia.** Núcleo Interdisciplinar de Pedagogia – ICESP, 2015 p 1440 a 1454. Disponível em: http://nippromove.hospedagemdesites.ws/anais_simposio/arquivos_up/documentos/artigos/e75c985b53df3ac3300fba2fdb38a00c.pdf. Acesso em: 30 jan. 2021.

CRUZ, Maria Alice Antonio João Manuel da; GAMBOA, Juana Daudinot; VENTO, Vilma Guerra. **A Estimulação da Psicomotricidade Fina em Crianças da Idade Pré-Escolar.** Revista Educação e Humanidades, [s. l], v., n. 1, p. 488-504, jan. 2021. ISSN 2675-410X.

CUNHA, Jéssica Camilo Mattos; FERREIRA, Maria Clemência Pinheiro de Lima. **A Hipotonia na Motricidade Fina e sua Relação com a Escrita e com o uso de Aparelhos Eletrônicos.** Revista Educação Ciências e Inovação, [s. l], v. 4, n. 1, p. 1-2, 2019.

FÁVERO, Maria Teresa Martins. **Psicomotricidade e Dificuldades de Aprendizagem: uma revisão sistemática dos últimos 5 anos.** Grupo de Trabalho – Educação na infância – artigo, EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação – PUCPR Educere, Curitiba, out. 2015. ISSN 2176-1396.

FÁVERO, Maria Teresa Martins; CALSA, Geiva Carolina. **As Razões do Corpo: psicomotricidade e disgrafia.** Associação Brasileira de Psicopedagogia: ABP, Paraná, I Encontro Paranaense de Psicopedagogia p. 1-2, nov. 2003.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade. Uma visão Pessoal.** Revista Construção Psicopedagógica, São Paulo, v. 18, p. 42-52, 2010.

_____. **Dificuldades de Aprendizagem: na busca de alguns axiomas.** Revista Psicopedagogia, [s. l], v. 24, p. 135-148, 2007.

_____. **Dislexia, Cognição e Aprendizagem. Uma Abordagem Neuropsicológica das Dificuldades de Aprendizagem na Leitura.** Revista Psicopedagogia, [s. l], v. 26, p. 339-356, 2009.

_____. **Importância das Emoções na Aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica.** Revista Psicopedagogia, [s. l], v. 33, p. 365-384, 2016.

_____. **Papel das Funções Cognitivas, Conativas e Executivas na Aprendizagem. Uma Abordagem Neuropsicopedagógica.** Revista Psicopedagogia, [s./], v. 31, p. 236-253, 2014.

FERNANDES, Cleonice Terezinha., DANTAS, Paulo Moreira Silva., CARVALHAL, Maria Isabel Mourão. **Desempenho Psicomotor de Escolares com Dificuldades de Aprendizagem em Cálculos.** Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 112-138 jan./abr. 2014.

LAUX, Rafael Cunha; OLIVEIRA, Sandra Rogéria de; CORAZZA, Sara Teresinha. **Intervenção Psicomotora em Crianças Disgráficas.** Revista Distúrb Comum, São Paulo, v. 4, n. 28, p. 665-672, 2016.

LE BOUCH, Jean. **Educação Psicomotora.** São Paulo, Editora Artmed, 1987. 357 p

LORDANI, Silvia Fernanda de Souza. **Atividades Psicomotoras para a Educação Infantil: Prevenindo Dificuldades de Aprendizagem – Produção Técnica Educacional.** Universidade Estadual do Norte do Paraná – Programa de Pós-graduação em Ensino, Mestrado Profissional em Ensino – Cornélio Procópio, PR, 2020.

LORDANI, Silvia Fernanda de Souza., SOUTO, Debora Luppi., SAITO, Heloisa Toshie Irie. **Atividades Psicomotoras no Ensino Remoto: Relato de Experiência a partir de Registros na Educação Infantil.** Revista Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 27, p. 1-19, e-22226.012, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24>

MARINHO, Hermínia Regina Bugeste., JUNIOR, Moacir Ávila de Matos., FILHO, Nei Alberto Salles., FINCK, Silvia Christina Madrid. **Pedagogia do Movimento – universo lúdico e psicomotricidade.** 2 ed. Curitiba, editora IBPEX, 2007, 123 p.

MARONESI, Letícia Carrillo, FIGUEIREDO, Mirela de Oliveira., SANTOS, Elisandra dos., GONÇALVES, Sheila Maria Mazer., CAMPOS, Sara Domiciano franco de., **Análise de uma Intervenção Dirigida ao Desenvolvimento da Coordenação Motora Fina, Global e do Equilíbrio.** Cadernos Terapia Ocupacional: UFSCar, São Carlos Sp, v. 23, n. 2, p. 273-284, 2015. ISSN 01044931.

MOURA, Paola Matiko de *et al.* **Coordenação Motora Fina de Escolares com Dislexia e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.** Revista Cefac, [s. /], v. 13, n. 5, p. 876-885, out. 2011. Bimestral.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade – Educação e Reeducação num enfoque Psicopedagógico.** Petrópolis, Editora Vozes, 1997. 150 p

OKUDA, Paola Matiko Martins., LOURENCETTI, Maria Dalva., SANTOS, Lara Cristina Antunes dos., PADULA, Niura Aparecida de Moura Ribeiro., CAPELLINI, Simone Aparecida. **Coordenação Motora Fina de Escolares com Dislexia e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.** Rev. CEFAC. 2011 Set-Out; 13(5):876-885

PESSANHA, Michele dos Santos., CORDEIRO, Lilianny de Souza., PINTO, Fernanda de Oliveira. **A Importância da Psicomotricidade nas Dificuldades de Aprendizagem.**

Revista Interdisciplinar do Pensamento Científico. Nº 2, volume 1, julho/dezembro 2015. D.O.I: <http://dx.doi.org/10.20951/2446-6778/v1n2a2>

PIZZANI, Luciana., SILVA, Rosemary Cristina da., BELLO, Suzelei Faria., HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. A Arte da Pesquisa Bibliográfica na Busca do Conhecimento. Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf., Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012 – ISSN 1678-765X

RAMOS, John Lucas., SCHIMIDT, Raíça Nicoli., BATISTELLA, Pedro Antonio., PANDA, Maria Denise Justo. **Motricidade Fina e Orientação Espacial dos Alunos do Segundo ano da Educação Básica do PIBID/EDUCAÇÃO FÍSICA/UICRUZ** – XV Seminário Internacional de Educação no Mercosul, XII Seminário Interinstitucional III Curso de Práticas, II Encontro Estadual de Formação de Professores – 07 a 10 de maio de 2013.

SILVA, Daniel Vieira. **Educação Psicomotora**. Curitiba, IESDE Brasil – 2009, 72 p

Capítulo 2
O IMPACTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA PRÁTICA
DOCENTE

Emily Perroni de Oliveira
Lídia Nascimento Américo
Suzana da Luz Veríssimo
Aládia Yzis Gonçalves dos Santos
Ana Paula de Lima
Maria Elizabete Oliveira Neto



O IMPACTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA PRÁTICA DOCENTE

Emily Perroni de Oliveira

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/ UFMS- Pedagogia

Lídia Nascimento Américo

Centro Educacional Anhanguera / UNIDERP- Pedagogia

Suzana da Luz Veríssimo

Centro Educacional Anhanguera /UNIDERP- Pedagogia

Aládia Yzis Gonçalves dos Santos

Centro Universitário Leonardo da Vinci/UNIASSELVI

Ana Paula de Lima

Centro Educacional Anhanguera / UNIDERP-- Pedagogia

Maria Elizabete Oliveira Neto

Universidade Paulista/UNIP - Pedagogia

RESUMO

O presente artigo analisa o crescente impacto das avaliações externas em larga escala sobre a prática pedagógica docente no contexto da educação brasileira. A partir de uma revisão bibliográfica de trabalhos que investigam o tema, discute-se como a cultura da avaliação, impulsionada por políticas públicas e reformas educacionais de viés neoliberal, tem reconfigurado o ambiente escolar. O estudo explora a tensão entre a busca por resultados mensuráveis e a autonomia do professor, o consequente estreitamento do currículo e os efeitos sobre a gestão escolar e o processo formativo dos alunos. Evidencia-se que, embora possam oferecer diagnósticos sobre o sistema de ensino, essas avaliações geram pressões que levam à padronização do ensino e à responsabilização do corpo docente pelos resultados, muitas vezes

desconsiderando as complexidades e desigualdades socioeconômicas dos contextos escolares. Conclui-se que a predominância desse modelo avaliativo representa um desafio para a construção de uma educação mais crítica, inclusiva e democrática, apontando para a necessidade de se repensar os instrumentos e os objetivos da avaliação educacional no país.

Palavras-chave: Avaliação Externa. Prática Docente. Políticas Educacionais. Autonomia do Professor.

ABSTRACT

This article analyzes the growing impact of large-scale external evaluations on teaching and pedagogical practices within the Brazilian educational context. Based on a literature review of studies that investigate the topic, it discusses how the culture of evaluation, driven by public policies and neoliberal-oriented educational reforms, has reshaped the school environment. The study explores the tension between the pursuit of measurable results and teacher autonomy, the consequent narrowing of the curriculum, and the effects on school management and the students' formative process. It is evident that, although they can offer diagnoses of the education system, these evaluations create pressures that lead to the standardization of teaching and hold teachers accountable for the results, often disregarding the socioeconomic complexities and inequalities of school contexts. It is concluded that the predominance of this evaluation model represents a challenge to the construction of a more critical, inclusive, and democratic education, pointing to the need to rethink the instruments and objectives of educational evaluation in the country.

Keywords: External Evaluation. Teaching Practice. Educational Policies. Teacher Autonomy.

1. INTRODUÇÃO

A avaliação educacional tem se consolidado, nas últimas décadas, como um dos eixos centrais das políticas públicas para a educação no Brasil. Impulsionada por reformas e acordos com organismos internacionais, a cultura da avaliação em larga escala expandiu-se para além do sistema federal, com estados e municípios desenvolvendo seus próprios instrumentos de aferição da qualidade do ensino. Nesse cenário, surgem sistemas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em âmbito nacional, e iniciativas locais como o Sistema de Avaliação do Ensino Municipal de Itabira (SAEMI), que se tornam ferramentas para o monitoramento e a gestão dos resultados educacionais.

Contudo, a proeminência desses sistemas não ocorre sem controvérsias. A ênfase em testes padronizados e na mensuração de resultados quantificava tem gerado um intenso debate na comunidade acadêmica e, principalmente, no cotidiano das escolas. A lógica gerencialista, que equipara a gestão educacional à administração de uma empresa, introduz no ambiente escolar a competição por metas, o ranqueamento de instituições e a responsabilização dos profissionais da educação, em especial os professores, pelo sucesso ou fracasso dos alunos.

Este artigo propõe-se a analisar criticamente os impactos dessa realidade na prática docente. O problema central que norteia esta investigação é: de que maneira as avaliações externas em larga escala influenciam a organização do trabalho pedagógico, a autonomia do professor e o processo formativo dos estudantes? A hipótese defendida é que a pressão por resultados e a padronização inerente a esses modelos avaliativos conduzem a um estreitamento do currículo e a uma perda da autonomia docente, transformando a prática pedagógica em um treinamento focado na resolução de testes.

O objetivo geral deste trabalho é, portanto, discutir as repercussões das avaliações externas na prática pedagógica, com base em uma análise da literatura recente sobre o tema. Como objetivos específicos, busca-se: a) contextualizar o surgimento das avaliações em larga escala no Brasil; b) analisar a tensão entre a lógica das avaliações externas e a autonomia docente; e c) discutir os principais impactos observados no currículo e na organização do trabalho escolar.

A justificativa para este estudo reside na relevância do tema para a formação de professores e para a reflexão sobre os rumos da educação brasileira. Compreender as dinâmicas impostas pelas avaliações externas é fundamental para desvelar suas implicações e fomentar a busca por práticas avaliativas que valorizem a diversidade, a inclusão e a construção de um conhecimento crítico e contextualizado, em oposição a um modelo que prioriza a performance e a competição.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A ascensão das avaliações externas em larga escala no cenário educacional brasileiro está intrinsecamente ligada a um movimento global de reformas do Estado, marcadamente influenciado por preceitos neoliberais. A partir da década de 1990, em um contexto de redefinição do papel do Estado e de busca por maior eficiência nos

serviços públicos, a educação passa a ser vista sob uma ótica gerencialista. Essa perspectiva, inspirada na administração de empresas privadas, valoriza a mensuração de resultados, a competição e a eficiência, aplicando ao universo escolar uma lógica de mercado (Oliveira, 2020).

Nesse modelo, a avaliação externa emerge como a principal ferramenta para monitorar a "qualidade" da educação, que passa a ser traduzida em indicadores e índices de desempenho. Como aponta a literatura, essa abordagem não é neutra; ela reflete um projeto de sociedade e de educação que prioriza a formação de capital humano para atender às demandas do sistema produtivo, em detrimento de uma formação mais ampla, crítica e cidadã (Silva, 2010). A centralidade conferida a disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática nessas avaliações é um reflexo dessa visão, induzindo a um fenômeno conhecido como "estreitamento curricular", no qual outros saberes e áreas do conhecimento são relegados a um segundo plano (Menegão, 2016).

A ênfase dada pela avaliação em larga escala, aos aspectos cognitivos de Língua Portuguesa e Matemática, tem induzido ao estreitamento curricular, especialmente porque promove situações em que ensinar e aprender para o teste seja a razão principal do fazer docente (Menegão, 2016).

Essa lógica colide diretamente com a autonomia do professor, um princípio fundamental para a construção de uma prática pedagógica contextualizada e significativa. A pressão por resultados, transmitida da gestão para a sala de aula, transforma o professor em um executor de tarefas, cuja principal função passa a ser a de preparar os alunos para os testes. O planejamento, as metodologias e a própria avaliação interna acabam sendo moldados pelas demandas das avaliações externas, limitando a capacidade do docente de adequar o ensino às necessidades e à realidade de seus estudantes (Freire, 1996).

Os estudos analisados revelam um sentimento de descontentamento e pressão entre os professores. A responsabilização pelos resultados, muitas vezes desconsiderando as condições estruturais das escolas e o nível socioeconômico dos alunos, gera um ambiente de cobrança e controle. A autonomia profissional é cerceada, e a prática docente, que deveria ser um ato criativo e reflexivo, corre o risco de se tornar uma rotina de treinamento para testes, como evidenciado em relatos de professores que se veem obrigados a focar em simulados e na resolução de questões de provas anteriores (Paiva, 2024).

Além disso, a divulgação de rankings e a premiação de escolas com base em seus resultados fomentam uma cultura de competitividade que pode aprofundar as desigualdades existentes. Escolas que atendem a públicos com maior capital socioeconômico tendem a apresentar melhores desempenhos, não necessariamente por uma prática pedagógica superior, mas pelas condições de partida de seus alunos. A comparação descontextualizada entre instituições pode, assim, mascarar as verdadeiras necessidades e desafios de cada comunidade escolar, penalizando aquelas que mais precisam de apoio (Oliveira, 2020).

Diante desse quadro, a avaliação externa, que poderia ser um instrumento de diagnóstico para a formulação de políticas públicas mais equitativas, assume um caráter de controle e regulação. A tensão entre a padronização exigida pelos testes e a diversidade inerente ao processo educativo torna-se o principal desafio para a prática docente na contemporaneidade, questionando o próprio modelo de educação que está sendo construído.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a elaboração deste artigo, adotou-se uma abordagem qualitativa, que se alinha à natureza exploratória e interpretativa do fenômeno estudado: os impactos das avaliações externas na prática docente. A pesquisa qualitativa permite uma compreensão aprofundada das percepções, experiências e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos no processo educacional, em contraste com a quantificação de dados que caracteriza as avaliações externas (Oliveira, 2020).

Os dados primários para a análise foram extraídos de uma dissertação de mestrado que investigou o Sistema de Avaliação do Ensino Municipal de Itabira (SAEMI), em Minas Gerais (Oliveira, 2020). A metodologia empregada nesse estudo consistiu na realização de rodas de conversa com um grupo de 39 professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas rodas foram conduzidas em três escolas municipais distintas de Itabira: uma localizada em região central, outra em área periférica e uma terceira em zona rural. A escolha por diferentes contextos socioeconômicos visou captar uma diversidade de percepções sobre o SAEMI e seus impactos (Oliveira, 2020).

As rodas de conversa foram guiadas por questões norteadoras (conforme Apêndice A do trabalho original) e permitiram que as docentes expressassem suas vivências e reflexões sobre como o SAEMI influenciava suas práticas pedagógicas e avaliativas. A opção por essa técnica, em detrimento de grupos focais, deveu-se à busca por um ambiente que favorecesse a livre expressão e a construção coletiva de ideias, sem a pressão de hierarquias ou a necessidade de representatividade de perfis específicos (Oliveira, 2020).

Os dados coletados durante as rodas de conversa foram registrados por meio de gravações em áudio e posterior transcrição, que serviram de base para a análise. A interpretação desses diálogos buscou identificar os principais temas, tensões e posicionamentos das professoras em relação ao sistema de avaliação externa, bem como as estratégias que elas desenvolviam em resposta a essa realidade. A análise de conteúdo dos depoimentos permitiu desvelar as complexidades da relação entre a avaliação externa e a autonomia docente, o currículo e a gestão escolar (Oliveira, 2020).

Complementarmente, este artigo se baseia em uma revisão bibliográfica de outros trabalhos que abordam a temática das avaliações externas, seus impactos e as discussões sobre qualidade da educação, autonomia docente e estreitamento curricular. Essa revisão permitiu contextualizar os achados da pesquisa primária e fortalecer os argumentos apresentados, dialogando com diferentes perspectivas teóricas e empíricas sobre o assunto (Silva, 2010).

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos depoimentos das professoras participantes das rodas de conversa revela uma relação complexa e, por vezes, contraditória com o Sistema de Avaliação do Ensino Municipal de Itabira (SAEMI). De um lado, as docentes reconhecem o potencial do sistema como uma ferramenta de diagnóstico, capaz de fornecer um panorama das dificuldades de aprendizagem dos alunos e de orientar o planejamento de intervenções pedagógicas. A agilidade na correção e a possibilidade de participação nesse processo são apontadas como aspectos positivos, que aproximam o professor dos resultados e conferem maior legitimidade ao sistema (Oliveira, 2020).

Por outro lado, emergem fortes críticas aos procedimentos e às consequências da avaliação. A principal tensão reside na pressão por resultados, que se manifesta de

diversas formas no cotidiano escolar. As professoras relatam que a cobrança por um bom desempenho no SAEMI gera um ambiente de estresse tanto para os alunos quanto para o corpo docente, transformando a avaliação em um fim em si mesma, e não em um meio para a melhoria da aprendizagem (Oliveira, 2020).

Essa pressão leva a uma série de práticas que comprometem a autonomia docente e a qualidade do ensino. Uma das consequências mais diretas é o estreitamento curricular, com a priorização dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento de outras áreas do saber. O planejamento das aulas passa a ser pautado pelas habilidades exigidas na prova, e o tempo que deveria ser dedicado a uma formação mais ampla e diversificada é consumido por simulados e treinamentos para o teste (Menegão, 2016).

Outro ponto crítico levantado pelas professoras é o distanciamento da avaliação em relação à realidade dos alunos, especialmente nas escolas da zona rural. As docentes denunciam que as provas não consideram o contexto sociocultural e as vivências dos estudantes, o que pode gerar uma interpretação equivocada dos resultados e reforçar as desigualdades. A ausência de um levantamento do nível socioeconômico dos alunos no SAEMI impede uma análise mais justa e contextualizada do desempenho das escolas, mascarando as disparidades de condições de ensino e aprendizagem (Oliveira, 2020).

As professoras também questionam o papel do SAEMI na sua formação e prática avaliativa. Embora reconheçam que o sistema pode apontar dificuldades, elas não o veem como um instrumento que contribui para uma reflexão mais profunda sobre a avaliação. Pelo contrário, a lógica padronizada e objetiva do teste se choca com a necessidade de práticas avaliativas mais processuais, contínuas e que considerem a subjetividade e a integralidade do aluno. As docentes sugerem a utilização de outros instrumentos, como jogos e atividades lúdicas, que poderiam avaliar a aprendizagem de forma mais significativa e menos punitiva (Oliveira, 2020).

Portanto, os resultados indicam que, embora as avaliações externas como o SAEMI possam oferecer dados relevantes para a gestão educacional, seus impactos na prática docente são majoritariamente negativos. A pressão por resultados, o estreitamento curricular, a perda da autonomia e a descontextualização da avaliação são desafios que precisam ser enfrentados para que esses sistemas possam, de fato, contribuir para a melhoria da qualidade da educação, sem comprometer a construção de um ambiente escolar mais democrático, inclusivo e significativo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar os impactos das avaliações externas em larga escala na prática pedagógica docente, a partir de uma revisão bibliográfica e da análise de um estudo de caso sobre o SAEMI. Os resultados da investigação confirmam a hipótese de que a crescente centralidade das avaliações externas, embora apresente o discurso de melhoria da qualidade educacional, impõe desafios significativos à autonomia do professor e à construção de uma educação mais contextualizada e crítica.

Verificou-se que a cultura da avaliação, influenciada por uma lógica gerencialista e neoliberal, reconfigura o ambiente escolar, transformando-o em um espaço de competição e busca por resultados quantificáveis. Essa dinâmica gera uma intensa pressão sobre os professores, que se veem compelidos a adaptar suas práticas pedagógicas e o currículo às demandas dos testes padronizados. O estreitamento curricular e a perda da autonomia docente emergem como consequências diretas desse processo, limitando a capacidade do professor de atuar de forma criativa e alinhada às necessidades reais de seus alunos.

Além disso, a análise revelou que as avaliações externas, ao desconsiderarem as particularidades dos contextos socioeconômicos das escolas, podem perpetuar e até aprofundar as desigualdades educacionais. A comparação de resultados entre instituições com realidades distintas, sem uma análise contextualizada, tende a mascarar os verdadeiros desafios e a responsabilizar indevidamente os profissionais da educação (Oliveira, 2020).

Em resposta ao problema de pesquisa – de que maneira as avaliações externas em larga escala influenciam a organização do trabalho pedagógico, a autonomia do professor e o processo formativo dos estudantes? – conclui-se que tais avaliações exercem uma influência predominante, que, embora possa oferecer diagnósticos pontuais, tende a padronizar o ensino, reduzir a autonomia do professor e desviar o foco do processo formativo integral para a mera preparação para testes. A prática pedagógica, nesse cenário, corre o risco de se tornar um treinamento, comprometendo a formação de sujeitos críticos e autônomos.

É imperativo, portanto, que se repense o papel e a concepção das avaliações educacionais no Brasil. É fundamental buscar modelos que, além de diagnosticar,

valorizem a diversidade dos processos de ensino-aprendizagem, promovam a autonomia docente e considerem as múltiplas dimensões da qualidade educacional. A construção de uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva exige que a avaliação seja um instrumento a serviço da aprendizagem e do desenvolvimento humano, e não um mecanismo de controle e ranqueamento.

6. REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, D. T. de. **Impactos da avaliação externa na prática pedagógica de professoras dos anos iniciais**: Uma análise do sistema de avaliação do ensino municipal de Itabira (SAEMI), Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MENEGÃO, Rita de Cássia. **Avaliação externa e o estreitamento curricular**: os impactos nas práticas pedagógicas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

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

PAIVA, Taís Monteiro de; SANTOS, Rodiney Marcelo Braga dos. **Traçando conexões: avaliação externa e a busca por uma educação especial na perspectiva inclusiva**. Regae: Rev. Gest. Aval. Educ., Santa Maria, v. 13, n. 22, e88647, 2024.

FERRAROTTO, Luana. **As repercussões das avaliações externas em larga escala na organização do trabalho pedagógico: uma possibilidade de discussão a partir do estágio supervisionado**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 38, e36707, 2022.

Capítulo 3
O EDUCADOR DOS ANOS INICIAIS: LUDICIDADE E
PEDAGOGIA CRÍTICA NA CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO

Jaqueline Almeida Silva

Perla Alves

Camila Albertin Maiolli

Frank Vitorino Romero



O EDUCADOR DOS ANOS INICIAIS: LUDICIDADE E PEDAGOGIA CRÍTICA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Jaqueline Almeida Silva

Centro Educacional Anhanguera / UNIDERP—Pedagogia

Perla Alves

Centro Educacional Anhanguera / UNIDERP—Pedagogia

Camila Albertin Maiolli

Centro Educacional Anhanguera / UNIDERP—Pedagogia

Frank Vitorino Romero

Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Tatuí – FAFICILE ASSETA - Educação Artística

RESUMO

O presente artigo propõe uma análise sobre o papel do educador nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, articulando duas dimensões cruciais para a formação integral do aluno: a **ludicidade** como ferramenta pedagógica e a **pedagogia crítica** de Paulo Freire como fundamento para uma prática docente dialógica e emancipadora. A pesquisa, de natureza bibliográfica, baseia-se na literatura que discute a importância do lúdico na transição da Educação Infantil e na BNCC, bem como na relevância da filosofia freiriana para a construção de um currículo que valorize o protagonismo e a criticidade dos estudantes. Argumenta-se que a superação dos desafios educacionais, como o fracasso escolar e a baixa proficiência, passa necessariamente pela qualificação da prática docente, que deve ser intencional, reflexiva e comprometida com a apropriação de saberes socialmente válidos por meio de uma abordagem prazerosa e questionadora.

Palavras-chave: Anos Iniciais; Educador; Ludicidade.

INTRODUÇÃO

A educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental representa um momento fundamental na trajetória escolar das crianças brasileiras. Trata-se de uma etapa em que se consolidam as aprendizagens básicas de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático, mas também em que se formam as atitudes, valores e disposições frente ao conhecimento e à escola. Contudo, essa etapa educacional tem enfrentado desafios significativos que revelam a urgência de transformações nas práticas docentes. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) indicam que apenas 42,8% dos alunos que concluem o 3º ano do Ensino Fundamental apresentam as habilidades esperadas em matemática, enquanto 43,9% ficam abaixo do desempenho esperado em leitura. Esses números alarmantes sugerem que não basta expandir o acesso à educação; é necessário garantir a qualidade do processo educativo.

A transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais constitui um momento crítico e frequentemente problemático. Enquanto a Educação Infantil se pauta pela ludicidade, pelas interações significativas e pelo desenvolvimento integral da criança, os Anos Iniciais frequentemente enfatizam a alfabetização formal, as atividades escritas e o cumprimento de um currículo rígido. Essa ruptura abrupta pode impactar negativamente a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, criando uma dicotomia artificial entre "brincar" e "aprender". Observações empíricas em escolas revelam que muitas vezes as crianças são deixadas a brincar livremente no parque, sem que o educador conduza atividades lúdicas dirigidas que potencializem a aprendizagem. Esse esvaziamento do papel do educador reflete uma compreensão equivocada da ludicidade, reduzindo-a a mero passatempo, quando, na verdade, ela é uma ferramenta pedagógica poderosa para a construção do conhecimento.

Paralelamente, a filosofia educacional de Paulo Freire oferece um referencial teórico robusto para repensar a prática docente nos Anos Iniciais. Freire compreende a educação como um ato político e dialógico, em que educador e educando são sujeitos da aprendizagem, não meros transmissores e receptores de conhecimento. A pedagogia freiriana enfatiza a curiosidade epistemológica, o questionamento, o diálogo e a apropriação crítica de saberes como meios para a emancipação e a transformação social. Quando aplicada aos Anos Iniciais, essa perspectiva permite que o educador conduza

uma prática que não apenas transmite conteúdos, mas que desenvolve o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de leitura do mundo.

A articulação entre ludicidade e pedagogia crítica oferece um caminho promissor para a qualificação da prática docente nos Anos Iniciais. O lúdico, enquanto mediador do prazer e da significação na aprendizagem, pode ser potencializado quando integrado a uma perspectiva crítica que valoriza o diálogo, a curiosidade e o protagonismo dos alunos. Nesse sentido, o educador assume um papel central: não apenas como transmissor de conteúdos, mas como mediador intencional de processos de aprendizagem que combinam a alegria do brincar com a profundidade do questionamento crítico.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece essa importância ao estabelecer que o professor deve criar ambientes de aprendizagem que integrem o lúdico e promovam o desenvolvimento integral das crianças. Contudo, a implementação dessa orientação depende de educadores qualificados, com formação teórica e prática que os capacite a planejar e executar atividades lúdicas intencionais, comprometidas com os fins educativos. Isso implica em uma formação continuada que não se limite a técnicas pedagógicas, mas que aprofunde a compreensão sobre o desenvolvimento infantil, a importância do lúdico e os fundamentos de uma educação crítica e emancipadora.

Diante desse contexto, o presente artigo busca investigar como o educador pode qualificar sua prática nos Anos Iniciais, articulando a ludicidade e a pedagogia crítica de Paulo Freire. O objetivo é contribuir para a compreensão de que o papel do educador vai além da transmissão de conteúdos; trata-se de um papel político e transformador, em que o professor é responsável por criar condições para que as crianças aprendam de forma significativa, prazerosa e crítica. Para tanto, o artigo se estrutura em uma revisão de literatura que examina, em primeiro lugar, o papel do educador e a ludicidade no processo de ensino-aprendizagem, e, em segundo lugar, a docência como ato político e dialógico na perspectiva freiriana.

O Papel do Educador e a Ludicidade no Processo de Ensino-Aprendizagem dos Anos Iniciais

A transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental representa um momento crítico no desenvolvimento da criança, frequentemente marcado por uma ênfase excessiva na alfabetização formal e no esvaziamento das práticas lúdicas. O educador, nesse contexto, possui o papel fundamental de garantir a continuidade do desenvolvimento infantil, integrando o lúdico que engloba o brincar, o jogo e a brincadeira não apenas como recreação, mas como uma ferramenta pedagógica intencional. Conforme demonstram pesquisas na área, a ludicidade funciona como uma forma de aprendizagem que combina diversão com o desenvolvimento de habilidades e destrezas, atuando como suporte fundamental para estimular o desenvolvimento social, cognitivo e intelectual das crianças (CHAVES; RIPA, 2022).

Nessa perspectiva, as atividades lúdicas deixam de ser meros momentos de recreação e passam a ser compreendidas como ferramentas estratégicas para potencializar a aprendizagem no contexto escolar. Contudo, para que isso ocorra, é imprescindível que o educador compreenda a ludicidade em sua profundidade pedagógica, reconhecendo-a como algo muito mais do que um simples passatempo ou descanso entre aulas.

A compreensão conceitual da ludicidade é essencial para que o educador possa implementá-la de forma intencional. O termo "lúdico" refere-se àquilo que diverte, que está relacionado a jogos e brinquedos, mas essa definição simplista mascara a profundidade pedagógica do conceito. Segundo análises lexicais, o brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, permitindo que a criança explore o mundo, teste hipóteses, desenvolva habilidades sociais e cognitivas, e construa significados sobre a realidade (MICHAELIS, 2008).

O jogo, diferentemente, é uma forma de brincar estruturada por regras, que desenvolve a capacidade de seguir normas, de cooperar com outros e de lidar com ganhos e perdas. A brincadeira, por sua vez, é a ação de brincar em sua manifestação mais espontânea, envolvendo diversão e, muitas vezes, a dramatização de papéis e situações. Quando o educador compreende essas distinções conceituais e as integra intencionalmente ao planejamento pedagógico, o lúdico deixa de ser um momento

isolado de "descanso" entre aulas e se torna um espaço privilegiado e estratégico de aprendizagem significativa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância da ludicidade ao estabelecer orientações para que o professor crie ambientes de aprendizagem que promovam o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2018). O documento enfatiza que a transição entre etapas educacionais deve ser realizada com atenção especial ao bem-estar emocional e ao desenvolvimento das crianças, evitando rupturas abruptas que possam impactar negativamente sua aprendizagem.

Nessa perspectiva, a ludicidade não é vista como algo que deve ser abandonado nos Anos Iniciais, mas como um elemento que deve ser mantido e ressignificado em função dos novos objetivos educacionais. O educador, portanto, assume a responsabilidade de planejar atividades que combinem intencionalmente o lúdico com os objetivos de aprendizagem, garantindo que as crianças aprendam de forma significativa e prazerosa. Essa tarefa complexa implica em uma formação teórica e prática que capacite o educador a identificar quais recursos são lúdicos, como integrá-los ao currículo de forma coerente e como avaliar se as atividades lúdicas estão contribuindo efetivamente para a aprendizagem e o desenvolvimento integral.

A necessidade de formação continuada do educador é evidente quando se observa as práticas em muitas escolas brasileiras. Frequentemente, o lúdico é reduzido a momentos de recreação sem qualquer intencionalidade pedagógica, ou é completamente abandonado em nome da "seriedade" da alfabetização (MOURÃO; ESTEVES, 2013). Essa dicotomia reflete uma compreensão equivocada de que brincar e aprender são atividades antagônicas, quando, na verdade, são complementares e potencialmente integráveis.

O educador que compreende a ludicidade como ferramenta pedagógica estratégica é capaz de criar atividades que são simultaneamente divertidas e educativas, que desenvolvem habilidades de leitura e escrita enquanto promovem o desenvolvimento social e emocional das crianças. Exemplos práticos dessa integração incluem jogos de palavras que trabalham fonética, dramatizações de histórias que desenvolvem compreensão textual e oralidade, construção de objetos com materiais diversos que estimulam criatividade e raciocínio lógico, e atividades em grupo que envolvem resolução de problemas e cooperação. Essas abordagens transformam a aprendizagem em um processo mais significativo e motivador para as crianças.

A pesquisa acadêmica sobre a ludicidade nos Anos Iniciais tem demonstrado consistentemente que as atividades lúdicas intencionais contribuem para melhores resultados de aprendizagem (VOLKEN, 2014). Estudos realizados em mestrados e doutorados nos últimos anos indicam que crianças que participam de atividades lúdicas dirigidas apresentam melhor desempenho em leitura e escrita, maior engajamento nas aulas e melhor comportamento social.

Pesquisas também revelam que a ludicidade funciona como mecanismo de redução da ansiedade e do medo associados ao processo de alfabetização, criando um ambiente mais acolhedor e motivador para a aprendizagem (CHAVES; RIPA, 2022). O educador que utiliza o lúdico de forma intencional e bem planejada consegue manter a alegria e o entusiasmo das crianças pela aprendizagem, evitando que a escola se torne um lugar de obrigação e tédio, transformando-a em um espaço de descoberta e prazer.

Contudo, a ludicidade intencional nos Anos Iniciais enfrenta obstáculos significativos que precisam ser reconhecidos e enfrentados. Muitos educadores não recebem formação adequada sobre como integrar o lúdico ao currículo, resultando em práticas que ou ignoram completamente a ludicidade ou a utilizam de forma superficial e desarticulada dos objetivos pedagógicos (MOURÃO; ESTEVES, 2013). Além disso, a pressão por resultados em avaliações padronizadas frequentemente leva os educadores a priorizar atividades escritas e exercícios mecânicos em detrimento de atividades lúdicas que poderiam ser mais significativas.

A falta de recursos materiais, de espaço adequado e de tempo para planejamento também são fatores limitantes em muitas escolas brasileiras. Diante desses desafios estruturais e formativos, é fundamental que as políticas educacionais e os programas de formação de professores reconheçam a importância estratégica da ludicidade e ofereçam suporte efetivo para que os educadores possam usá-la de forma coerente e intencional. Isso inclui não apenas a formação teórica sobre o conceito de ludicidade, mas também a prática colaborativa de planejamento de atividades lúdicas, a reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica e o acesso a recursos que permitam a realização de atividades criativas e significativas.

A valorização do contexto da criança, envolvido na ludicidade, é outro aspecto crucial frequentemente negligenciado nas práticas escolares. O educador deve reconhecer que cada criança traz consigo experiências, interesses e formas de brincar que são únicas e culturalmente situadas, resultado de suas vivências familiares e

comunitárias (CHAVES; RIPA, 2022). Integrar essas experiências ao processo de ensino-aprendizagem significa criar uma educação que é significativa e relevante para a vida das crianças, não uma educação desconectada de suas realidades e necessidades. Isso implica em uma escuta atenta e genuína às crianças, em uma observação cuidadosa de suas brincadeiras e interesses, e em uma disposição de adaptar o currículo para incorporar essas dimensões culturais e pessoais.

O educador que consegue fazer isso consegue criar um ambiente de aprendizagem que é simultaneamente alegre, significativo e educativo, em que as crianças se sentem valorizadas em sua integralidade e motivadas a aprender.

Em síntese, o papel do educador nos Anos Iniciais é fundamental e insubstituível para garantir que a ludicidade seja integrada de forma intencional e significativa ao processo de ensino-aprendizagem. Isso requer uma compreensão profunda do conceito de ludicidade em suas múltiplas dimensões, uma formação teórica e prática que capacite o educador a planejar e executar atividades lúdicas de qualidade, e um compromisso ético com a valorização da criança e de seu desenvolvimento integral. A ludicidade não é um luxo, um privilégio ou um passatempo, mas uma ferramenta pedagógica essencial e estratégica para criar uma educação de qualidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A Docência como Ato Político

A prática pedagógica nos Anos Iniciais deve ser compreendida como um ato político e intencional, conforme a perspectiva de Paulo Freire. A docência, nesse sentido, transcende a mera transmissão de conteúdo, pautando-se no diálogo, na troca de experiências e no protagonismo de professores e alunos (MARTINS FILHO, 2019). O pensamento freiriano é fundamental para iluminar ações docentes que buscam uma educação democrática, solidária e inclusiva, onde o currículo está a serviço do ser humano, e não o contrário.

Freire compreende que somos seres da aprendizagem, que aprendemos sempre na relação que estabelecemos uns com os outros, e essa compreensão é revolucionária porque inverte a lógica tradicional da educação (FREIRE, 1996). Na perspectiva tradicional, o professor é visto como detentor do conhecimento e o aluno como um receptáculo passivo de informações. Para Freire, em contraste, tanto professor quanto

aluno são sujeitos da aprendizagem, capazes de aprender e de ensinar, de questionar e de ser questionados, participando ativamente da construção do conhecimento.

A pedagogia de Paulo Freire é fundamentada na ideia de que a educação é um ato político, inseparável da luta pela transformação social (FREIRE, 1987). Freire argumenta que não é possível separar a educação da política, pois toda prática educativa é uma prática política, seja ela consciente ou não, intencional ou não. Quando o educador ensina com qualidade, quando as crianças conseguem se alfabetizar, produzir bons textos, desenvolver a oralidade, aprender a leitura e a escrita, e consequentemente dominar os conhecimentos históricos, matemáticos, sociais, geográficos e científicos, essas crianças estão se tornando cidadãos no sentido de apropriação dos saberes socialmente válidos (MARTINS FILHO, 2019).

Essa apropriação não é neutra ou desinteressada; ela é um ato político que capacita as pessoas a ler o mundo de forma crítica e a agir sobre ele para transformá-lo em uma realidade mais justa. A docência, portanto, é um exercício de autonomia, tanto para o professor quanto para o aluno, e um compromisso ético com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

A pedagogia da pergunta é um princípio central na filosofia freiriana e é particularmente relevante para os Anos Iniciais (FREIRE, 1989). Freire alerta que a pergunta e o estímulo à curiosidade devem estar presentes em todos os níveis e modalidades de ensino, funcionando como motor do processo educativo. Nos Anos Iniciais, isso significa criar um ambiente em que as crianças são encorajadas a fazer perguntas, a questionar o que aprendem, a discutir ideias com colegas e com o professor, desenvolvendo uma atitude investigativa frente ao conhecimento.

O educador, nesse contexto, não é aquele que fornece todas as respostas prontas e acabadas, mas aquele que estimula as perguntas, que cria oportunidades para que as crianças investiguem, experimentem e construam suas próprias compreensões de forma ativa (MARTINS FILHO, 2019). Atividades como rodas de conversa, dramatizações, contação de histórias, tempestades de ideias e debates são formas concretas de implementar a pedagogia da pergunta nos Anos Iniciais.

Essas atividades desenvolvem a oralidade, estimulam o pensamento crítico e reflexivo, permitem que as crianças expressem suas ideias e vivências, e criam um ambiente de aprendizagem que é genuinamente dialógico e democrático.

A relação dialógica entre professor e aluno é central na pedagogia freiriana e constitui o fundamento de uma educação verdadeiramente humanizadora. Freire enfatiza que o diálogo não é uma técnica de ensino entre muitas outras, mas uma atitude fundamental frente ao mundo e aos outros, uma forma de estar e de se relacionar (FREIRE, 1996). O diálogo implica em uma escuta genuína e respeitosa, em uma disposição autêntica de aprender com o outro, em um reconhecimento profundo da humanidade e da dignidade do outro.

Nos Anos Iniciais, isso significa que o professor deve estar atento às vozes das crianças, deve ouvi-las de verdade, deve reconhecer que elas têm algo importante a dizer e a contribuir. Muitas vezes, as práticas curriculares tradicionais levam em conta apenas a voz do professor, aquele que detém o conhecimento empacotado, o conhecimento "enlatado", desejando que todos aprendam de uma única forma padronizada (MARTINS FILHO, 2019). Freire critica essa abordagem autoritária, argumentando que ela é opressora e alienante, negando a humanidade dos alunos.

Em contraste, uma prática pedagógica dialógica reconhece que todos têm voz, que todos podem contribuir para a construção do conhecimento, que o currículo não é algo fixo e imutável, mas algo que pode ser questionado, discutido e ressignificado a partir das experiências, perspectivas e saberes dos alunos.

A esperança é outro elemento fundamental na pedagogia freiriana e é essencial para a docência transformadora nos Anos Iniciais. Freire alerta que precisamos de esperança como o peixe precisa de água despoluída, ou seja, como uma condição vital para a sobrevivência e o florescimento (FREIRE, 2011). A esperança não é um sentimento passivo ou ilusório, mas uma atitude ativa e crítica frente ao mundo, uma crença fundamentada de que as coisas podem ser diferentes, de que a transformação é possível através da ação humana.

Nos Anos Iniciais, a esperança significa acreditar que cada criança é capaz de aprender, de se desenvolver plenamente, de se tornar um cidadão crítico e emancipado, independentemente de suas condições sociais de origem. Significa acreditar que a educação pode fazer a diferença, que a escola pode ser um espaço de transformação social e não apenas de reprodução de desigualdades.

Quando o educador age com esperança, ele transmite essa esperança às crianças, criando um ambiente em que a aprendizagem é vista como uma possibilidade real, não como uma imposição ou uma fatalidade (MARTINS FILHO, 2019). Essa esperança é

particularmente importante em contextos de desigualdade social, em que muitas crianças enfrentam desafios significativos fora da escola. O educador que age com esperança consegue criar um espaço de acolhimento e possibilidade, em que as crianças se sentem valorizadas em sua integralidade e capazes de aprender e de transformar.

A apropriação de saberes socialmente válidos é um objetivo central da educação freiriana e não deve ser confundida com uma educação "bancária" ou passiva. Freire não defende uma educação que ignore os conhecimentos científicos, históricos e culturais acumulados pela humanidade ao longo dos tempos. Ao contrário, ele defende que esses saberes sejam apropriados de forma crítica, reflexiva e contextualizada, não de forma passiva e acrítica (FREIRE, 1987).

Isso significa que o educador deve ensinar com qualidade e rigor, garantindo que as crianças aprendam os conteúdos essenciais, mas de uma forma que estimule o questionamento, a reflexão e a conexão com a realidade vivida das crianças. Por exemplo, ao ensinar história, o educador não deve apenas transmitir datas e fatos desconectados, mas deve ajudar as crianças a compreender como os eventos históricos estão conectados com suas vidas hoje, como as decisões de pessoas no passado afetam o presente, como elas podem agir para construir um futuro diferente e mais justo (MARTINS FILHO, 2019). Essa abordagem torna a aprendizagem mais significativa e desenvolve o pensamento crítico e a consciência histórica.

Portanto, a docência como ato político na perspectiva freiriana oferece um referencial teórico e prático robusto e transformador para a educação nos Anos Iniciais. Uma docência que se pauta no diálogo autêntico, na curiosidade epistemológica estimulada, no protagonismo real de alunos e professores, na apropriação crítica de saberes socialmente válidos, na esperança fundamentada e na indignação ética frente às injustiças é uma docência transformadora, capaz de contribuir para a emancipação das crianças e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

CONCLUSÃO

O educador dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental encontra-se na encruzilhada entre a necessidade de garantir a apropriação dos conhecimentos básicos e o imperativo de promover o desenvolvimento integral da criança. A síntese entre a ludicidade como mediadora do prazer e da significação na aprendizagem e a pedagogia

crítica de Paulo Freire como fundamento para o diálogo e a emancipação oferece um caminho robusto para a qualificação da prática docente. É por meio da intencionalidade pedagógica, que utiliza o jogo e a brincadeira para além da recreação, e do compromisso político com a curiosidade e o questionamento, que o professor pode, de fato, contribuir para a superação do fracasso escolar e formar cidadãos capazes de ler o mundo de forma crítica.

A formação continuada e a reflexão constante sobre a prática são essenciais para que o educador possa exercer seu papel em sua plenitude. Isso implica em investimentos em programas de formação que não apenas transmitam técnicas pedagógicas, mas que aprofundem a compreensão sobre o desenvolvimento infantil, a importância da ludicidade, os fundamentos de uma educação crítica e emancipadora, e as possibilidades de articulação entre essas dimensões. Implica também em políticas educacionais que valorizem o trabalho do educador, que ofereçam condições adequadas de trabalho, que permitam tempo para planejamento e reflexão, e que reconheçam o educador como um profissional fundamental para a transformação social.

Transformando a escola em um espaço de aprendizagem significativa, interativa e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e democrática, o educador não apenas cumpre seu papel profissional, mas exerce um ato político de resistência e esperança. Nessa perspectiva, a educação nos Anos Iniciais deixa de ser vista como uma etapa meramente preparatória para as séries seguintes e passa a ser compreendida como um momento fundamental de formação integral, em que as crianças aprendem não apenas conteúdos, mas também formas de estar no mundo, de relacionar-se com os outros, de questionar a realidade e de agir para transformá-la. O educador que consegue articular ludicidade e pedagogia crítica é um educador que está contribuindo para a construção de um futuro mais esperançoso para suas crianças e para a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 out. 2025.

CHAVES, Delma Köhler; RIPA, Roselaine. O papel do educador dos anos iniciais do ensino fundamental: discutindo a ludicidade no processo de ensino-aprendizagem. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, v. 3, n. 11, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47820/recima21.v3i11.2287>. Acesso em: 30 out. 2025.

FLACH, Simone de Fátima. Ensino fundamental no Brasil: previsões legais e ações governamentais para a ampliação do atendimento, da duração e do tempo escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 88, p. 739-762, jul./set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000300009>. Acesso em: 30 out. 2025.

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

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

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar 2011. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 30 out. 2025.

MARTINS FILHO, Lourival José. Anos iniciais do ensino fundamental e Paulo Freire: docentes em diálogo. **CAMINE: Caminhos da Educação**, Franca, v. 11, n. 1, p. 80-87, 2019. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/2867>. Acesso em: 30 out. 2025.

MICHAELIS. **Dicionário Michaelis**: inglês-português. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

MOURÃO, Luciana; ESTEVES, Vera Vergara. Ensino Fundamental: das competências para ensinar às competências para aprender. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 497-512, jul./set. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000300009>. Acesso em: 30 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://www.unesco.org/>. Acesso em: 30 out. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

TORRES, Rosa Maria. **Melhorar a Qualidade da Educação Básica**: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 2000. p. 125-194.

VOLKEN, Carin Simone. **Brincar e Aprender**: a importância do lúdico na educação infantil. Curitiba: CRV, 2014.

Capítulo 4
A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA FORMAÇÃO
DOCENTE

Frank Vitorino Romero
Camila Albertin Maiolli
Joyce Aparecida Faria
Aretuza Burcci Conrado



A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE

Frank Vitorino Romero

Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Tatuí – FAFICILE ASSETA - Educação Artística

Camila Albertin Maiolli

Centro Educacional Anhanguera / UNIDERP- Pedagogia

Joyce Aparecida Faria

Universidade Luterana Do Brasil- ULBRA – Pedagogia

Aretuza Burcci Conrado

Faculdade Campos Elíseos-FCE-Pedagogia

A ludicidade tem sido compreendida, em muitos contextos, como sinônimo de brincadeira ou jogo, frequentemente associada apenas ao universo infantil. No entanto, essa visão limitada tem sido contestada por estudos recentes que defendem a ludicidade como uma dimensão essencial da existência humana e um elemento estruturante da prática educativa. Sob uma perspectiva mais ampla, ela é compreendida como uma experiência subjetiva de plenitude, integração e envolvimento afetivo com o processo de aprender e ensinar. De acordo com Luckesi (2014, apud Mineiro & D'Ávila, 2019), a ludicidade não deve ser reduzida a uma simples atividade ou ferramenta pedagógica. Trata-se de um estado interno de inteireza, alegria e satisfação, que emerge quando o indivíduo se envolve integralmente com a experiência vivida. Esse estado subjetivo é marcado pela sensação de plenitude e pela harmonia entre razão e emoção, o que torna o processo de aprendizagem mais significativo. Assim, a ludicidade se distancia de um caráter utilitarista e passa a ser vista como um modo de ser e estar no mundo, capaz de transformar as relações educativas em experiências mais humanas e sensíveis. No campo da educação, a ludicidade assume papel fundamental na formação docente. Como

destacam Mineiro e D'Ávila (2019), é por meio da vivência lúdica que o educador pode desenvolver uma prática pedagógica mais criativa, reflexiva e afetiva. Os autores afirmam que o professor que compreende o valor do lúdico em sua própria formação é capaz de mediar aprendizagens que unem emoção e cognição, promovendo um ambiente de ensino prazeroso e participativo. Essa postura requer sensibilidade, planejamento e abertura para novas linguagens que valorizem o saber sensível, em oposição a uma prática tecnicista e mecanizada. Além disso, Moraes (2014, apud Mineiro & D'Ávila, 2019) argumenta que a ludicidade se articula à transdisciplinaridade, favorecendo o desenvolvimento integral do sujeito e possibilitando novas formas de pensar e sentir. Ela amplia a percepção de mundo e incentiva o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, aproximando o ensino da vida cotidiana. Essa visão complexa reforça a ideia de que o ato educativo não se limita à transmissão de conteúdos, mas se constitui como um processo de criação e descoberta contínua, permeado por experiências de prazer, liberdade e expressão. Portanto, a ludicidade, entendida como dimensão humana e pedagógica, ultrapassa a concepção de jogo e recreação. Ela se apresenta como uma linguagem mediadora, que promove o encontro entre o saber e o sentir, entre o ensinar e o aprender. Ao integrar o lúdico na formação e na prática docente, o educador se torna capaz de proporcionar experiências educativas mais significativas, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes e contribuindo para uma educação mais sensível, criativa e transformadora.

Referências

MINEIRO, Márcia; D'ÁVILA, Cristina. **Ludicidade: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e208494, 2019.

LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e formação do educador.** *Revista Entreideias*, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13–23, jul./dez. 2014.

Capítulo 5
A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Leiliane Silveira

Rosimeire Silva de Paula

Natália Oliveira dos Santos

Edilainy Barboza Lopes Miguel

Fabiana Araujo Vanin Lopes



A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Leiliane Silveira

Centro Universitario Internacional- UNINTER- Pedagogia

Rosimeire Silva de Paula

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Pedagogia

Natália Oliveira dos Santos

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Pedagogia

Edilainy Barboza Lopes Miguel

Faculdades Integradas de Naviraí- FINAV- Pedagogia

Fabiana Araujo Vanin Lopes

Universidade de Cuiabá/ UNIC - Ciências Biológicas

A discussão sobre a qualidade da educação no Brasil é um tema de grande relevância, especialmente em um cenário de constantes transformações sociais, políticas e econômicas. A busca por uma educação de qualidade ultrapassa os limites da sala de aula e envolve dimensões complexas que abrangem tanto fatores intraescolares quanto extraescolares. Compreender a qualidade educacional significa, portanto, entender o papel da escola dentro de um sistema que reflete as desigualdades estruturais da sociedade brasileira. Dourado e Oliveira (2009) apontam que a qualidade da educação é um conceito polissêmico, ou seja, assume diferentes significados conforme o contexto histórico e social. Para os autores, essa qualidade não pode ser reduzida a indicadores quantitativos, como notas em avaliações externas, mas deve considerar o desenvolvimento humano, social e cultural dos estudantes. Assim, a escola deve ser

entendida como um espaço de formação integral, comprometida com a transformação social e com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Os autores também destacam que a educação de qualidade depende de condições estruturais adequadas, como infraestrutura, gestão democrática e valorização docente. Nesse sentido, Dourado e Oliveira (2009) defendem que “a construção de uma escola de qualidade socialmente referenciada requer articulação entre políticas públicas, financiamento adequado e a participação efetiva da comunidade escolar”. Tal perspectiva reforça que a escola não atua isoladamente, mas está inserida em um conjunto de fatores que influenciam diretamente seu funcionamento. Além das dimensões internas à escola, é preciso reconhecer que fatores externos, como desigualdade social, pobreza e falta de acesso à cultura e à saúde, interferem significativamente no desempenho educacional. Dourado e Oliveira (2009) ressaltam que a qualidade da educação “envolve dimensões intra e extraescolares”, abrangendo tanto os recursos pedagógicos e humanos disponíveis quanto as condições socioeconômicas e culturais dos alunos e suas famílias. Portanto, garantir educação de qualidade requer políticas integradas que contemplem não apenas o ambiente escolar, mas também o contexto de vida dos estudantes. Outro ponto fundamental discutido pelos autores é a necessidade de fortalecer a gestão democrática como princípio para uma escola de qualidade. A participação dos professores, alunos, pais e funcionários nas decisões pedagógicas e administrativas fortalece o sentimento de pertencimento e contribui para um ambiente escolar mais colaborativo e produtivo. Segundo Dourado e Oliveira (2009), a democratização da gestão escolar é um dos caminhos para o fortalecimento da autonomia institucional e para a construção de um projeto pedagógico coerente com as necessidades da comunidade. A valorização do professor também é um aspecto essencial para a consolidação da qualidade educacional. Os autores defendem que a formação inicial e continuada, aliada a planos de carreira justos e boas condições de trabalho, são fatores indispensáveis para que o docente possa desempenhar seu papel de forma plena e satisfatória. A falta de investimento na valorização docente compromete diretamente a aprendizagem dos estudantes e a eficiência das políticas educacionais. Ademais, os autores chamam a atenção para a importância do financiamento público adequado, que deve ser visto como investimento e não como gasto. Uma educação de qualidade exige recursos financeiros que garantam infraestrutura adequada, materiais didáticos atualizados e políticas de inclusão social. Sem esse suporte, torna-se inviável concretizar o direito à educação com equidade e

eficiência. Portanto, pensar em qualidade é pensar em inclusão, participação, financiamento, gestão democrática e compromisso ético com a formação cidadã.

Referência

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios.** *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

Capítulo 6
EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO NA SOCIEDADE DA
INFORMAÇÃO

Ana Paula dos Santos Batista
Jaqueline Sant'Anna de Faria Santo
Maria Madalena Freitas Barbosa
Lucilene Oliveira Pereira Arias
Otávio Junior Laranjeira



EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

Ana Paula dos Santos Batista

Faculdades Integradas de Naviraí-FINAV- Normal superior educação infantil

Jaqueline Sant'Anna de Faria Santo

Faculdades Integradas de Naviraí- FINAV- Geografia e Pedagogia

Maria Madalena Freitas Barbosa

Universidade Federal Mato Grosso do Sul-UFMS – Pedagogia

Lucilene Oliveira Pereira Arias

Centro Educacional Anhanguera /UNIDERP- Pedagogia

Otávio Junior Laranjeira

Centro Universitário Leonardo da Vinci UNIASSELVI- Pedagogia

A sociedade contemporânea é marcada por rápidas transformações impulsionadas pelas tecnologias da informação e comunicação. Nesse cenário, a educação assume um papel fundamental como ferramenta para preparar o cidadão para lidar com as constantes mudanças culturais, econômicas e sociais. Como observa Castells (1999), a sociedade atual é caracterizada pelo predomínio da informação e do conhecimento, sendo a educação o meio essencial para desenvolver as competências necessárias à plena participação nesse novo contexto. Assim, o processo educativo deixa de ser um simples transmissor de conteúdos para se tornar um espaço de construção crítica e colaborativa do saber. A escola, que antes era vista como o único espaço legítimo de aprendizagem, hoje precisa se reinventar diante das novas formas de acesso ao conhecimento. Com a internet, o aluno tornou-se um sujeito ativo, capaz de buscar, selecionar e produzir informações. Segundo Lévy (1999), a educação deve ajudar as pessoas a se adaptarem às

novas formas de comunicação e colaboração da era digital, desenvolvendo habilidades como pensamento crítico, criatividade e trabalho em equipe. Essa perspectiva evidencia a importância da formação integral do sujeito, indo além do domínio técnico e contemplando também valores éticos, sociais e culturais. O professor, por sua vez, assume um novo papel nesse processo. De transmissor de informações, ele passa a ser mediador e facilitador da aprendizagem. Para Hargreaves (2003), a educação deve preparar os alunos para se adaptarem às incertezas do mundo contemporâneo, estimulando a autonomia, a empatia e a capacidade de resolver problemas. Essa visão implica uma mudança profunda nas práticas pedagógicas, que precisam valorizar metodologias ativas e o aprendizado significativo, em que o aluno atribui sentido ao que aprende, relacionando o conteúdo escolar às suas experiências pessoais. Nesse contexto, a educação também se apresenta como um instrumento de democratização do conhecimento. A sociedade da informação exige cidadãos críticos, capazes de analisar e filtrar o grande volume de dados que circula diariamente. Como ressalta Costa Júnior (2023), é necessário que o ensino promova aprendizagens significativas, baseadas na relação entre o novo e o conhecimento prévio do aluno, de modo a formar indivíduos capazes de agir com consciência e responsabilidade. Assim, o processo educativo contribui não apenas para o desenvolvimento individual, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e participativa. Dessa forma, pode-se afirmar que a educação é a principal aliada no enfrentamento dos desafios da sociedade da informação e do conhecimento. Ela deve ser compreendida como um processo contínuo, que ultrapassa os muros da escola e se estende por toda a vida. Castells (2003) destaca que o verdadeiro poder da revolução tecnológica está na capacidade humana de aplicar o conhecimento à geração de novos saberes, o que reforça a necessidade de uma educação que estimule a reflexão, a inovação e a cooperação. Em síntese, investir em uma educação transformadora é investir no futuro em que o conhecimento é o principal instrumento de emancipação e cidadania.

Referências

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____, Manuel. *A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

COSTA JÚNIOR, João Fernando. A importância da educação como ferramenta para enfrentar os desafios da sociedade da informação e do conhecimento. **Revista Convergências**, v. 1, n. 1, p. 127-144, 2023.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança**. Porto: Porto Editora, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

Capítulo 7
FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA

Vanesse Nunes de Oliveira
Aládia Yzis Gonçalves dos Santos
Luciana da Silva Rodrigues Shon
Lucilene Oliveira Pereira Arias
Edilainy Barboza Lopes Miguel



FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Vanesse Nunes de Oliveira

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- - Pedagogia

Aládia Yzis Gonçalves dos Santos

Centro Universitário Leonardo da Vinci/UNIASSELVI

Luciana da Silva Rodrigues Shon

Centro Universitário Cidade Verde/ UNICEV- Pedagogia

Lucilene Oliveira Pereira Arias

Centro Educacional Anhanguera /UNIDERP- Pedagogia

Edilainy Barboza Lopes Miguel

Faculdades Integradas de Naviraí- FINAV- Pedagogia

A inclusão escolar é um dos maiores desafios enfrentados pela educação contemporânea, exigindo não apenas adaptações estruturais e pedagógicas, mas, sobretudo, uma formação docente comprometida com a diversidade. A formação de professores, nesse contexto, desempenha papel essencial na efetivação de práticas inclusivas que respeitem as diferenças e promovam a aprendizagem de todos os alunos. Como afirmam Tavares, Santos e Freitas (2016), a lacuna na formação docente ainda é uma das dificuldades mais significativas para o êxito da inclusão escolar, visto que muitos professores ingressam na sala de aula sem preparo suficiente para lidar com as múltiplas necessidades dos estudantes com deficiência. A formação inicial, embora fundamental, ainda se mostra insuficiente para preparar os futuros docentes a atuar em contextos inclusivos. Muitos cursos de licenciatura não oferecem disciplinas específicas ou experiências práticas voltadas à educação especial. Isso faz com que o professor se

sinta inseguro ao lidar com situações cotidianas que envolvem alunos com deficiência, o que gera sentimentos de angústia e impotência. Tavares, Santos e Freitas (2016) apontam que essa deficiência na formação provoca um distanciamento entre teoria e prática, dificultando o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes. Assim, a formação docente precisa ser repensada, de modo a incluir conhecimentos técnicos, pedagógicos e humanos que contemplem a diversidade. Além disso, a formação continuada se apresenta como um recurso essencial para o aprimoramento das práticas inclusivas. Por meio de cursos, especializações e capacitações, o professor tem a oportunidade de atualizar seus conhecimentos e refletir sobre suas experiências, ampliando sua compreensão acerca da inclusão. Segundo Vitaliano (2007), a formação docente deve ir além da dimensão técnica, abrangendo também aspectos éticos, políticos e sociais, capazes de formar profissionais reflexivos e comprometidos com a transformação da realidade educacional. Essa perspectiva reforça a importância de um processo formativo que seja permanente, crítico e colaborativo. É necessário também reconhecer o papel da prática pedagógica no processo de formação. A teoria, por si só, não garante uma atuação inclusiva; é na interação com o aluno, no cotidiano escolar, que o professor constrói saberes e desenvolve competências. A prática deve ser compreendida como espaço de experimentação e reflexão, onde o docente aprende com a diversidade e encontra alternativas para promover o aprendizado de todos. A formação docente, portanto, precisa articular teoria e prática de maneira indissociável, proporcionando vivências reais em contextos de inclusão e estimulando o desenvolvimento de atitudes empáticas e colaborativas. A inclusão escolar, mais do que uma exigência legal, é uma questão ética e humana. Garantir o direito à educação de qualidade para todos exige um olhar sensível e preparado por parte dos profissionais da educação. Para isso, é imprescindível investir em políticas públicas voltadas à formação docente, tanto inicial quanto continuada, que contemplem as demandas da educação inclusiva e promovam uma prática pedagógica mais justa e efetiva. Somente com professores bem formados será possível transformar a escola em um espaço de igualdade e respeito às diferenças.

REFERÊNCIAS

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, out./dez. 2016.

VITALIANO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 3, p. 399-414, 2007.

Capítulo 8
LUDICIDADE E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO

Rosimeire Silva de Paula

Leiliane Silveira

Lídia Nascimento Américo

Ana Paula dos Santos Batista

Vanderléia Rodrigues de Souza

Maria Elizabete Oliveira Neto



LUDICIDADE E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO

Rosimeire Silva de Paula

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- - Pedagogia

Leiliane Silveira

Centro Universitário Internacional- UNINTER- Pedagogia

Lídia Nascimento Américo

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- - Pedagogia

Ana Paula dos Santos Batista

Faculdades Integradas de Naviraí-FINAV- Normal Superior Educação Infantil

Vanderléia Rodrigues de Souza

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- - Pedagogia

Maria Elizabete Oliveira Neto

Universidade Paulista/UNIP - Pedagogia

A ludicidade é um dos elementos mais importantes na formação integral da criança. Brincadeiras, jogos e brinquedos constituem-se em meios de aprendizagem e socialização, possibilitando que o educando desenvolva habilidades cognitivas, afetivas e motoras de forma prazerosa. Conforme apontam Santos, Saramago e Oliveira (2023), o brincar é mais do que uma simples atividade recreativa: trata-se de um recurso pedagógico fundamental para a construção do conhecimento e o desenvolvimento social. Desse modo, o lúdico deve ser compreendido como parte essencial do processo educativo, sendo uma ponte entre o aprender e o viver. De acordo com Vygotsky (1998), as atividades lúdicas possibilitam que a criança exerça funções mentais superiores,

como memória, imaginação e atenção voluntária, em um ambiente de interação social. Para o autor, o brincar é o espaço em que a criança experimenta situações fictícias, recria papéis sociais e compreende regras, internalizando valores e comportamentos. Essa concepção reforça o papel da ludicidade como um mediador entre o mundo real e o imaginário, no qual o aprendizado ocorre de forma significativa e contextualizada. Assim, o jogo e a brincadeira não são apenas passatempos, mas instrumentos que estimulam o desenvolvimento cognitivo e emocional. Kishimoto (2011) complementa essa ideia ao afirmar que o jogo possui uma função educativa e cultural, variando conforme o contexto social em que se insere. A autora ressalta que, ao brincar, a criança aprende a lidar com desafios, a respeitar regras e a conviver com o outro, construindo uma visão mais ampla da realidade. Essa perspectiva evidencia que o lúdico ultrapassa a dimensão do entretenimento, tornando-se um recurso metodológico essencial no ensino, especialmente na Educação Infantil. O uso de jogos pedagógicos permite ao professor criar situações de aprendizagem em que o aluno se envolve ativamente, desenvolvendo autonomia e senso crítico. Além disso, o brincar é uma atividade que favorece o desenvolvimento emocional e social. Segundo Maluf (2003), a ludicidade estimula a socialização, a cooperação e o respeito mútuo, possibilitando que a criança compreenda melhor suas emoções e aprenda a lidar com frustrações. Ao interagir com colegas, a criança exercita a empatia e a solidariedade, preparando-se para uma convivência mais harmoniosa. Assim, a ludicidade não apenas contribui para o aprendizado de conteúdos, mas também para a formação de valores e atitudes que sustentam a cidadania. O professor, nesse contexto, assume o papel de mediador do processo lúdico. Como destaca Dallabona e Mendes (2004), o educador deve planejar e conduzir atividades que unam prazer e conhecimento, promovendo um ambiente em que o brincar se torne uma experiência de descoberta e crescimento. O lúdico, quando bem aplicado, transforma a sala de aula em um espaço de criação e experimentação, permitindo que o aluno construa o saber de forma ativa. Desse modo, o ato de brincar se consolida como um caminho essencial para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento integral da criança. Portanto, a ludicidade é uma ferramenta pedagógica indispensável na Educação Infantil, pois favorece a aprendizagem, estimula o pensamento crítico e fortalece as relações sociais. Como afirma Vygotsky (1984), é por meio do jogo e da interação com o outro que a criança se desenvolve e internaliza conhecimentos, transformando-se em sujeito ativo de seu próprio aprendizado.

Promover o brincar na escola é, portanto, reconhecer a importância de uma educação que une prazer, criatividade e conhecimento, formando indivíduos mais autônomos, sensíveis e conscientes de seu papel na sociedade.

REFERÊNCIAS

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. O lúdico na Educação Infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG**, v. 1, n. 4, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

MALUF, A. C. M. **Brincar: prazer e aprendizado**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SANTOS, Anderson O.; SARAMAGO, Guilherme S.; OLIVEIRA, Camila R. **A ludicidade: objetos, significados e desenvolvimento infantil**. Cadernos da FUCAMP, v. 21, n. 53, p. 86-99, 2023.

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

_____, Lev S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Capítulo 9
METODOLOGIAS ATIVAS E O PAPEL DO PROFESSOR
MEDIADOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Otávio Junior Laranjeira
Fabiana Araujo Vanin Lopes
Aládia Yzis Gonçalves dos Santos
Lídia Nascimento Américo
Jaqueline Sant'Anna de Faria Santo
Emily Perroni de Oliveira
Maria Elizabete Oliveira Neto



METODOLOGIAS ATIVAS E O PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Otávio Junior Laranjeira

Centro Universitário Leonardo da Vinci UNIASSELVI- Pedagogia

Fabiana Araujo Vanin Lopes

Universidade de Cuiabá/ UNIC - Ciências biológicas

Aládia Yzis Gonçalves dos Santos

Centro Universitário Leonardo da Vinci/UNIASSELVI

Lídia Nascimento Américo

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Pedagogia

Jaqueline Sant'Anna de Faria Santo

Faculdades Integradas de Naviraí- FINAV- Geografia e Pedagogia

Emily Perroni de Oliveira

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/ UFMS- Pedagogia

Maria Elizabete Oliveira Neto

Universidade Paulista/UNIP - Pedagogia

O estudo desenvolvido por Costa, Santos e Venturi (2023) investiga as concepções de professores da Educação Básica sobre o uso das Metodologias Ativas (MA), refletindo sobre os desafios e possibilidades que emergem em um cenário educacional ainda marcado por práticas conservadoras e instrucionistas. De acordo com os autores, apesar dos avanços proporcionados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino

brasileiro ainda se encontra em processo de transição entre um modelo centrado na transmissão de conteúdos e outro que valoriza a construção do conhecimento de forma crítica e participativa. Nesse contexto, as Metodologias Ativas se destacam por promover a autonomia do estudante, o protagonismo no processo de aprendizagem e a integração entre teoria e prática. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada por meio da aplicação de questionários a professores e egressos das áreas de Biologia e Física, vinculados a um programa de pós-graduação. A análise textual discursiva das respostas revelou duas categorias principais: “Fazeres dos sujeitos – ensinante e aprendente” e “Sistematização didático-metodológica – Metodologias Ativas”. A primeira evidencia o reposicionamento dos papéis tradicionais na sala de aula, destacando o professor como mediador e o estudante como sujeito ativo na construção do saber. Já a segunda categoria apresenta exemplos práticos de aplicação das MA, como a “rotação por estações” e a “sala de aula invertida”, que proporcionam maior engajamento, colaboração e reflexão sobre os conteúdos trabalhados. Os resultados indicam que, embora os docentes reconheçam o potencial transformador das Metodologias Ativas, muitos ainda associam essas práticas apenas a técnicas inovadoras, sem compreender sua dimensão filosófica e pedagógica mais profunda. Os autores ressaltam, portanto, a necessidade de formação docente contínua, voltada não apenas à aplicação instrumental das MA, mas ao desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva frente ao processo de ensino e aprendizagem. Essa formação deve permitir ao professor compreender que a adoção das MA não se resume à substituição de métodos tradicionais, mas representa uma mudança paradigmática que valoriza a aprendizagem significativa, a autonomia intelectual e a integração entre saberes científicos e experiências cotidianas. Nesse sentido, as Metodologias Ativas assumem um papel essencial na promoção de práticas educacionais que incentivam a curiosidade, o diálogo e a resolução de problemas, favorecendo uma aprendizagem interdisciplinar e contextualizada. Ao aproximar o conteúdo escolar da realidade dos alunos, essas metodologias contribuem para formar sujeitos críticos, criativos e capazes de atuar de maneira transformadora na sociedade. Assim, conforme salientam Costa, Santos e Venturi (2023), a efetiva implementação das MA na Educação Básica depende de políticas de formação docente que assegurem o domínio conceitual, didático e reflexivo dessas estratégias, garantindo uma educação mais participativa, inclusiva e significativa para todos.

Referências:

COSTA, Leoni Ventura; SANTOS, Sandra Aparecida dos; VENTURI, Tiago. Metodologias Ativas na Educação Básica: compreensões de professores de Ciências da Natureza. **Revista Insignare Scientia**, v. 6, n. 6, p. 379-394, 2023.

BACICH, Lilian; MORAN, José. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, v. 17, n. 25, p. 45-47, 2015.



AUTORES



Aládia Yzis Gonçalves dos Santos

Centro Universitário Leonardo da Vinci/UNIASSELVI

Ana Paula de Lima

Centro Educacional Anhanguera / UNIDERP-- Pedagogia

Ana Paula dos Santos Batista

Faculdades Integradas de Naviraí-FINAV- Normal superior educação infantil

Aretuza Burcci Conrado

Faculdade Campos Elíseos-FCE-Pedagogia

Camila Albertin Maiolli

Centro Educacional Anhanguera / UNIDERP- Pedagogia

Edilainy Barboza Lopes Miguel

Faculdades Integradas de Naviraí- FINAV- Pedagogia

Emily Perroni de Oliveira

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/ UFMS- Pedagogia

Fabiana Araujo Vanin Lopes

Universidade de Cuiabá/ UNIC - Ciências Biológicas

Frank Vitorino Romero

Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Tatuí – FAFICILE ASSETA - Educação Artística

Jaqueline Almeida Silva

Centro Educacional Anhanguera / UNIDERP—Pedagogia

Jaqueline Sant’Anna de Faria Santo

Faculdades Integradas de Naviraí- FINAV- Geografia e Pedagogia

Joyce Aparecida Faria

Universidade Luterana Do Brasil- ULBRA – Pedagogia

Leiliane Silveira

Centro Universitario Internacional- UNINTER- Pedagogia

Lídia Nascimento Américo

Centro Educacional Anhanguera / UNIDERP- Pedagogia

Luciana da Silva Rodrigues Shon

Centro Universitário Cidade Verde/ UNICEV- Pedagogia

Lucilene Oliveira Pereira Arias

Centro Educacional Anhanguera /UNIDERP- Pedagogia

Maria Elizabete Oliveira Neto

Universidade Paulista/UNIP - Pedagogia

Maria Madalena Freitas Barbosa

Universidade Federal Mato Grosso do Sul-UFMS – Pedagogia

Natália Oliveira dos Santos

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Pedagogia

Otávio Junior Laranjeira

Centro Universitário Leonardo da Vinci UNIASSELVI- Pedagogia

Perla Alves

Centro Educacional Anhanguera / UNIDERP—Pedagogia

Rosimeire Silva de Paula

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Pedagogia

Suzana da Luz Veríssimo

Centro Educacional Anhanguera /UNIDERP- Pedagogia

Vanderléia Rodrigues de Souza

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- - Pedagogia

Vanesse Nunes de Oliveira

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- - Pedagogia

Vilmar Rodrigues dos Santos

Professor Especialista em Pedagogia do Movimento, Psicomotricidade, Ludopedagogia e Ensino em EAD, Licenciado Pleno em Educação Física. Professor Efetivo na Escola Estadual Toufic Joulain e na Escola Estadual Ricardina Campello Fonseca Rodrigues em Carapicuíba – SP. e-mail: vilmarr@prof.educacao.sp.gov.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2198-4988>



Educação Infinita: Ensino e Aprendizagem explora a ideia de que a educação não tem um ponto final, mas sim um processo contínuo de crescimento e transformação. O livro discute como a aprendizagem pode ir além das salas de aula tradicionais, incorporando novas metodologias, tecnologia e abordagens interdisciplinares para tornar o ensino mais dinâmico e acessível. Ao destacar a importância do pensamento crítico, da criatividade e da autonomia do estudante, a obra incentiva uma visão mais ampla sobre como adquirimos conhecimento e o compartilhamos ao longo da vida.

Além de refletir sobre os desafios e oportunidades no cenário educacional moderno, o livro propõe estratégias para tornar a aprendizagem mais significativa, tanto para educadores quanto para alunos. Com exemplos práticos, discussões teóricas e insights inspiradores, Educação Infinita convida leitores a enxergarem o ensino como um processo vivo e em constante evolução. Seja na escola, no trabalho ou no dia a dia, o aprendizado contínuo é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento pessoal e coletivo.



ISBN 978-655492143-5

