

REVISTA CICEP EVOLUÇÃO

JULHO DE 2026 V.5 N.7

DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/07/2026

ISSN: 27645363



SL EDITORA

Revista Evolução CICEP

Nº 07

Julho 2026

Publicação

Mensal (julho)

SL Editora

Rua Iru, 27, casa 6 – Vila Formosa - 03363-060

São Paulo – SP – Brasil

www.sleditora.com

Editor Chefe

Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico e capa

Lucas Sanches Limonge

Diagramação e Revisão

Luiz Cesar Limonge

Responsável Intelectual pela Publicação

Centro Institucional de Cursos Educacionais Profissionalizantes (CICEP)

Revista Evolução CICEP – Vol. 5, n. 07 (2026) - São Paulo: SL Editora, 2026 – Mensal

Modo de acesso: <https://www.revistaevolucaocicep.com.br/>

ISSN 2764-5363 (online)

Data de publicação: 15/07/2026

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

O LÚDICO NO CONTEXTO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM INFANTIL

HUGO SANTOS COSTA 04

IMPACTOS DO RACISMO ESTRUTURAL NA EDUCAÇÃO: O DIREITO A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

MARLI MARTINS GONÇALVES SILVA..... 21

INCLUSÃO, APRENDIZAGEM E PERTENCIMENTO: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E NEUROPSICOPEDAGOGIA

VIVIANE FAULSTICH ARBEX 33

O CINEMA BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO E SEU USO EM SALA DE AULA

LUCIANA VERGNIASSI DOS SANTOS..... 44

O LÚDICO NO CONTEXTO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM INFANTIL

HUGO SANTOS COSTA

RESUMO

Este artigo tem por objetivo realizar uma reflexão teórica em relação ao tema do brincar para as crianças com base em ações educacionais, apresentar evidências sobre as contribuições que a brincadeira oferece ao desenvolvimento infantil e à aprendizagem no contexto escolar.

A brincadeira tem função importante no desenvolvimento social e intelectual, pois, cria oportunidades para a criança reproduzir suas situações como conflitos, emoções trazidas em seu dia a dia. Para tanto, a estimulação do brincar e das brincadeiras devem ser constantes e incentivados a oportunidade desta criança criar seu próprio espaço lúdico.

Pelo brincar a criança expressa seus sentimentos, sejam eles de alegrias ou frustrações, este papel é fundamental para se estabelecer uma relação de um adulto confiante em suas atitudes, ou seja, um adulto capaz de estar maduro frente à realidade da vida adulta.

Palavras-chave: Brincar, brincadeira, brinquedo, aprendizagem, desenvolvimento.

ABSTRACT

This article aims to carry out a theoretical reflection on the theme of playing for children based on educational actions, present evidence on the contributions that play offers to child development and learning in the school context.

Play has an important role in social and intellectual development, as it creates opportunities for children to reproduce situations such as conflicts, emotions brought in their daily lives. Therefore, the stimulation of play and games must be constant and the opportunity for this child to create their own playful space should be encouraged.

Through playing, the child expresses his feelings, whether of joy or frustrations, this role is fundamental to establish an adult relationship confident in their attitudes, that is, an adult capable of being mature in the face of reality of adult life.

Keywords: Play, kidding, toy, learning, development.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo realizar una reflexión teórica sobre el tema del juego para los niños basado en acciones educativas, presentar evidencias sobre los aportes que ofrece el juego al desarrollo y aprendizaje infantil en el contexto escolar.

El juego tiene un papel importante en el desarrollo social e intelectual, ya que crea oportunidades para que los niños reproduzcan situaciones como conflictos, emociones traídas en su vida diaria. Por ello, la estimulación del juego y los juegos debe ser constante y se debe fomentar la oportunidad de que este niño cree su propio espacio lúdico.

A través del juego, el niño expresa sus sentimientos, ya sea de alegría o de frustración, este rol es fundamental para establecer una relación de adulto

confiado en sus actitudes, es decir, un adulto capaz de ser maduro ante la realidad de la vida adulta.

Contraseñas: Jugar, juegos, juguete, aprendizaje, desarrollo

1. INTRODUÇÃO

As crianças e os adultos estão sempre em busca do novo, de aprender coisas novas e de descobrir algo ainda desconhecido por si mesmo. O ser humano, segundo Dallabona (s/a. p. 1) “[...] nasceu para aprender, para descobrir e apropriar-se dos conhecimentos, desde os mais simples até os mais complexos, e é isso que lhe garante a sobrevivência e a integração na sociedade como ser participativo, crítico e criativo”.

Esse interesse pelo novo, pela descoberta identifica-se nas crianças das escolas estaduais, municipais e particulares, os professores os quais sentem a necessidade de buscar atualização constante para conseguir interagir e transmitir o conhecimento necessário para seus alunos.

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas tanto nas instituições escolares, como em casa, sejam elas voltadas às brincadeiras ou as aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta.

A brincadeira tem função importante no desenvolvimento social e intelectual, pois, cria oportunidades para a criança reproduzir suas situações como conflitos, emoções trazidas em seu dia a dia. Para tanto, a estimulação do brincar e das brincadeiras devem ser constantes e incentivados a oportunidade desta criança criar seu próprio espaço lúdico.

2. DESENVOLVIMENTO DO ARTIGO

Ao consultarmos um dicionário, deparamo-nos com diversos significados para a palavra brincar, e todos eles nos passam a ideia de diversão, distração, agitação, faz de conta. A brincadeira é o lúdico em ação.

Quando empregamos o termo lúdico, referimo-nos a uma dimensão humana que abrange sentimentos e ações livres e espontâneas. Esse termo também nos remete à ideia de descontração, brincadeira, prazer e alegria. Huizinga (2000) atrela lúdico ao termo jogo, afirmando que o jogo é um dos principais elementos da cultura e que sua presença está na vida humana desde os mais remotos tempos. “Já há muitos anos que vem crescendo em mim a convicção de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (HUIZINGA, 2000, p. 3).

O brinquedo exerce o papel de aproximar a fantasia infantil com a realidade social da criança, assim, aprimorando experiências ao seu mundo e preparando melhores resultados na aprendizagem. As brincadeiras são excelentes oportunidades para nutrir a linguagem verbal se torne mais fluente e haja maior interesse pelo conhecimento de palavras novas.

A variedade de situações que o brinquedo possibilita pode favorecer ao desenvolvimento integral da criança. É pelo brinquedo que ela desenvolve a imaginação, a confiança, o controle, a criatividade, a cidadania, suas frustrações, a cooperação e o relacionamento interpessoal. Ele pode ser considerado como objeto suporte da brincadeira.

Kishimoto (2007) aponta algumas modalidades de brincadeiras na educação infantil que poderá nos ajudar a criar relações entre o lúdico e aprendizagem, são elas: brinquedo educativo, brincadeiras tradicionais infantis, brincadeiras de faz-de-conta e brincadeiras de construção.

O brinquedo educativo visto como um recurso que ensina, desenvolve e educa de maneira prazerosa, como exemplo temos o quebra-cabeça, os brinquedos de tabuleiro, os de encaixe. Sempre com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse material em situações de ensino- aprendizagem e de desenvolvimento infantil, ao permitir: a ação intencional (afetividade); a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras; a construção de representações mentais e trocas sociais, ou seja, as interações entre diferentes.

A partir desse panorama dado por Kishimoto (2007), entendemos que o uso do brinquedo ou jogo educativo dentro da educação física propicia ao educador almejar vários de seus objetivos, tendo em vista que este abrange tanto objetivos motores, cognitivos e psicossociais. É possível considerar o brinquedo educativo como conteúdo de nossas aulas, não necessariamente objeto somente das horas livres ou passatempo como é empregado pela maioria dos professores.

Existem estruturas pré-existentes que definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira, e a criança as aprende antes de utilizá-las em outros espaços, seja sozinha ou mesmo com outras crianças. Entretanto a colocação feita por Brougère (2002), não é de atrelar a gênese do jogo a criança e sim de existir uma cultura pré-existente que define o jogo e faz sua existência possível, mesmo em atividades solitárias, portanto uma atividade cultural que supõe estruturas de aprendizagem que a criança assimila em cada nova atividade lúdica.

Brincar é importante em todas as fases da vida, mas na infância ele é ainda mais essencial: não é apenas um entretenimento, mas, também, aprendizagem. A criança, quando brinca, expressa sua linguagem por meio de gestos e atitudes, as quais estão repletas de significados, visto que ela investe sua afetividade nessa atividade. Por isso a brincadeira deve ser encarada como algo sério e que é fundamental para o desenvolvimento infantil.

É uma atividade essencial ao ser humano. O homem sempre brincou sem distinção de regras, entre adultos, crianças e animais no decorrer da história. Dessa maneira, a ludicidade adquiriu um espaço de excelência na formação humana.

As crianças utilizam o brinquedo para externar suas emoções, construindo um mundo a seu modo e, dessa forma, questionam o universo dos adultos. Elas já nascem em um meio pautado por regras sociais e o seu eu deve adaptar-se a essas normas. Na brincadeira, ocorre o processo contrário: são as normas que se encaixam em seu mundo. Não é uma tentativa de fuga da realidade, mas, sim, uma busca por conhecê-la cada vez mais.

No brincar, a criança constrói e recria um mundo onde seu espaço esteja garantido. As pressões sofridas no cotidiano de uma criança são compensadas por sua capacidade de imaginar; assim, fantasias de super-heróis, por exemplo, são construídas. (MELO & VALLE, 2005).

É uma atividade predominante explorada na infância e cada dia mais desperta uma atenção relevante no campo científico, com o intuito de caracterizar as suas peculiaridades, identificar as suas relações com o desenvolvimento e com a saúde e, entre outros objetivos, intervir nos processos de educação e de aprendizagem das crianças.

Segundo Huizinga (1980), o elemento lúdico é algo presente desde a gênese da civilização e desempenha papel importante na criação da cultura e no desenvolvimento humano em sua totalidade. O lúdico é um fenômeno social, anterior à cultura, fruto das relações da sociedade humana que, em sua essência, promove divertimento, fascinação, distração, excitação, tensão, alegria, arrebatamento, ação e emoções que perpassam as necessidades imediatas da vida humana.

Pode-se dizer que com o desenvolvimento de diversas habilidades, o homem primitivo avançou em seu processo civilizatório. Construiu instrumentos de caça e pesca, suas casas e utensílios domésticos, entre outros milhares de objetos que serviram e até hoje servem para sua própria manutenção e sobrevivência. O homem tornou-se o que é hoje por meio de seu fazer e de seu pensar.

Ao nos apropriarmos do termo “lúdico”, nos remetemos a uma dimensão humana que abrange sentimentos e ações livres e espontâneas. Esse termo também ratifica a ideia de descontração, brincadeira, prazer e alegria. Huizinga (2000) atrela lúdico ao termo jogo, afirmando que o jogo é um dos principais elementos da cultura e que sua presença está na vida humana desde os mais remotos tempos. “Já há muitos anos que vem crescendo em mim a convicção de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (HUIZINGA, 2000, p. 3).

O brincar e o jogar são atos indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual e sempre estiveram presentes em qualquer povo, desde os mais remotos tempos. Como relata Vygotsky (1987), aprendizagem e desenvolvimento estão estritamente relacionados, sendo que as crianças se inter-relacionam com o meio objeto e social, internalizando assim o conhecimento advindo do processo de construção. Através do brincar e o jogar, a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios e participar na construção de um mundo melhor.

A criança, “como todo ser humano, é um sujeito social e histórico que faz parte de uma organização familiar que está inserida numa sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico” (RCNEI, 1998, p.21). Como “sujeito social e histórico”, a criança participa da construção de sua identidade social. Inserida na sociedade, ela interage com o meio – pessoas, objetos, animais, elementos do ambiente – e não só é moldada por ele, mas também o modifica.

Segundo Gusso e Schuartz (2005) “o desenvolvimento da criança é resultado da interação de uma aprendizagem natural, mas paralelamente estimulada, que ocorre por meio da experiência adquirida no ambiente e com a própria capacidade inata da criança”.

Giacometti, Barcelos e Dias (2013) nos dizem que “não há como negar o benefício dos jogos para o desenvolvimento infantil”. Nas obras da pesquisadora Tizuko Morchida Kishimoto, essa importância é constantemente relembrada. Ela nos diz que “para a criança, o brincar é a atividade principal do dia a dia” (KISHIMOTO, 2010).

Aberastury (1972), complementa enfatizando que a brincadeira infantil é um meio de pôr para fora os medos, as angústias e os problemas que a criança enfrentou. Por meio do brinquedo, ela revive de maneira ativa tudo o que sofreu de maneira passiva, modificando um final que lhe foi penoso, consentindo relações que seriam proibidas na vida real.

O brincar, segundo Piaget, Vygotsky, Bruner e Kishimoto:

A partir dos estudos da epistemologia genética de Piaget (1978), o desenvolvimento cognitivo e aprendizagem da criança se dá pela brincadeira e pela imitação, que obedece a estágios estruturais, no qual a imaginação criadora surge em forma de jogo, instrumento preliminar de pensamento e enfrentamento da realidade.

Segundo o autor, a brincadeira é concebida como conteúdo da inteligência, tida como conduta livre, espontânea, que a criança expressa por vontade própria e pelo prazer que proporciona. Assim, como conduta lúdica, demonstra o nível de estágio cognitivo em que a criança está, devido ao predomínio de um tipo de jogo diferenciado: jogo de exercício (motor), jogo de expressão (linguagem), jogo simbólico (faz de conta, representação), jogo de construção (montagem) e jogo de regra (passo a passo, normatização).

Na perspectiva de Vygotsky (1989), que concebe o mundo como resultado de processos histórico-sociais que alteram, não só o modo de vida da sociedade, mas também o modo de pensar do homem, o jogo infantil e as brincadeiras são resultados de processos sociais. Neste sentido, o brincar é uma atividade sociocultural livre e origina-se nos valores, hábitos e normas de uma determinada comunidade ou grupo social.

Sua natureza é sociocultural, na medida que as crianças brincam com aquilo que elas já sabem ou imaginam que sabem sobre as formas de relacionar-se, de amar e de odiar, de trabalhar, de viver em grupos e sozinhas, de interagir com a natureza e com os fenômenos físicos, de um determinado grupo social, que pode ser sua família, a comunidade à qual pertencem e/ou outras realidades.

Desse modo, de acordo com o autor, a brincadeira, na fase pré-escola, é atividade de suma importância, porque favorece a socialização do indivíduo e promove as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico e na personalidade da criança.

Para Bruner (1986), a brincadeira da criança aparece como um processo relacionado a comportamentos naturais e sociais. Desta maneira, o autor identifica a estrutura do jogo à linguagem, interação que serve de microcosmo para a comunicação e o estabelecimento de uma realidade compartilhada entre indivíduos. O brincar está associado à natureza infantil social da criança; é uma forma de linguagem própria da infância, pois absorve em si a necessidade de comunicar e compartilhar de uma vida simbólica com outros (crianças e adultos).

Para Kishimoto, o brincar infantil deve ser livre, espontâneo e, em relação à sua utilização na educação infantil ela nos diz: “Todo período da educação infantil é importante para a introdução de brincadeiras. [...] a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade” (KISHIMOTO, 2010).

Os educadores em sua grande maioria fazem com que as atividades lúdicas estejam presentes somente em recreações ou situações de desgaste de energia, a fim de fazer com que os educandos se concentrem em atividades didáticas dirigidas, ou seja, não se reconhece a real contribuição das atividades lúdicas (jogos, brincadeiras e brinquedo) no desenvolvimento dos educandos da educação infantil.

Ao professor mediador caberia, por exemplo, fazer uma observação e acompanhamento de cada criança, verificando “quais foram são seus brinquedos preferidos, com quem brincou, como brincou, o que fez de novo em cada semana, se interagiu com a diversidade dos objetos e pessoas de seu agrupamento e de outros, se brincou de faz de conta com guias simples ou complexos, com quem e o que fez” (KISHIMOTO, 2010).

Assim, o termo brincar é adotado como um laboratório do pensamento infantil constituído por uma linguagem simbólica singular apoiada em brinquedos, objetos de uso cotidiano, materiais de construção e baseada em regras que estejam diretamente associadas à infância. O brincar funciona como cenário no qual a criança se constitui como sujeito que atua e cria a partir de seu potencial de desenvolvimento, elaborando seu próprio conhecimento.

O papel do brincar emerge na sociedade contemporânea para resgatar os valores mais essenciais dos seres humanos, sendo eles todos fundamentais e indissociáveis, tais como: Ser potencial na cura psíquica e física; forma de comunicação entre iguais e entre as várias gerações; instrumento de desenvolvimento e ponte para a aprendizagem; possibilidade de resgatar o patrimônio lúdico-cultural nos diferentes contextos socioeconômicos; desafio desse novo século no uso do tempo livre; potencialidade criativa; inserção em uma sociedade regrada; oportunidade de convivência com os outros, de se colocar no lugar do outro (empatia); de ganhar hoje e perder amanhã; de liderar e ser conduzido; de falar e de ouvir; incentivo ao trabalho solidário, em equipe, a uma postura mais cooperativa e ecológica; caminho do conhecimento e descoberta de potenciais ocultos; estímulo à autonomia, à livre escolha, à transformação e à tomada de decisões. Nesse sentido, fica clara a contribuição das suas múltiplas nuances na perspectiva de formação total e global das nossas crianças, jovens e mesmo adultos.

No Brasil, os termos brincar, brinquedo e brincadeira são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação neste campo e um desconhecimento do delineamento histórico em que estes termos foram construídos que englobam valores, modos de vida, num dado espaço que traduz uma cultura e expressa uma linguagem própria.

O elemento lúdico ou atividade lúdico-recreativa engloba o brinquedo, o jogo, o brincar e a brincadeira. Cada um destes elementos tem uma determinada conceituação, que envolve flexibilidade e prazer.

O brinquedo é compreendido como qualquer objeto sobre o qual se debruça a ação da atividade lúdica do brincar por meio da espontaneidade, imaginação, fantasia e criatividade do brincante.

O brincar e o jogo, por sua vez, são compreendidos como atividades de mesma natureza; no entanto, o brincar se constitui em ação, brincadeira, divertimento, imitação, faz de conta, expressão livre; já o jogo, se constitui num espaço de

vivência diverso do universo habitual, no qual a fantasia e a realidade se cruzam e existe um conjunto de regras e normas determinadas que, caso quebradas, podem destruir este universo, um lugar de exercitação de habilidades adquiridas por experiência e vivência.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil ressalta a importância do brincar, trazendo a relação do jogo com o desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo das crianças.

Consta em seu texto que um dos princípios que embasam a “qualidade das experiências oferecidas para o exercício da cidadania” é “o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil”. (BRASIL, 1998).

Esse direito é constitucional e vigora como lei desde 1990, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90). Em seu Art. 16º, Inciso IV, esta lei nos diz que a criança tem direito a “brincar, praticar esportes e divertir-se”.

O brincar prepara para futuras atividades de trabalho: evoca atenção e concentração, estimula a autoestima e ajuda a desenvolver relações de confiança consigo e com os outros. Colabora para que a criança trabalhe sua relação com o mundo, dividindo espaços e experiências com outras pessoas.

“Nenhuma criança brinca só para passar o tempo, sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos.” (GARDNEI *apud* FERREIRA; MISSE BONADIO, 2004).

Todos esses benefícios do brincar devem ser reforçados no meio escolar. Como já foi dito, a brincadeira facilita o aprendizado e ativa a criatividade, ou seja, contribui diretamente para a construção do conhecimento.

Portanto os professores devem estar atentos para essa prática lúdica e aprimorar uma contextualização para as brincadeiras. Por meio da observação

do brincar, os educadores são capazes de compreender as necessidades de cada criança, os seus níveis de desenvolvimento, a sua organização e, a partir daí, de planejar ações pedagógicas.

Segundo Melo e Valle (2005), é por meio do brinquedo e de sua ação lúdica que a criança expressa sua realidade, ordenando e desordenando, construindo e desconstruindo um mundo que lhe seja significativo e que corresponda às necessidades intrínsecas para seu desenvolvimento global. O brincar estimula a criança em várias dimensões, como a intelectual, a social e a física. A brincadeira a leva para novos espaços de compreensão que a encorajam a prosseguir, a crescer e a aprender.

Segundo Canário (2006, p. 59-60) “Nas últimas décadas e em todo o mundo, face os problemas enfrentados pelos contextos escolares, a mudança e a inovação educativa ganharam um papel central nas preocupações daqueles que ensinam ou gerem tais sistemas [...]”. O jogo, o brinquedo e as brincadeiras são utilizados principalmente pela educação infantil e nos últimos anos a concepção de jogo, brinquedo e brincadeira sofreram várias mudanças, no passado as brincadeiras eram mais voltadas para socialização e para estreitar os laços coletivos.

Nesta época os pais participavam mais ativamente da vida de seus filhos, seja em suas brincadeiras, festas ou no próprio lazer delas, mas esta participação ao longo do tempo foi sofrendo grandes perdas, pois o trabalho ou a vida profissional dos adultos ganhou uma propensão maior no dia a dia do ser humano o que modificou a sua participação e envolvimento nos jogos e nas brincadeiras dos seus filhos.

Os meios de comunicação como, por exemplo: a televisão, os celulares e a internet ganharam uma propensão muito grande dentro do ambiente familiar, fazendo com que desde pequenos fossemos interagindo e usando essa tecnologia como a principal fonte de lazer.

Com a inclusão da tecnologia, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras comuns do tempo dos nossos pais ou ainda de nossos avós, como por

exemplo: a amarelinha, o pega-pega, entre outros, foram deixados de lado, trocados por vídeo game, brinquedos eletrônicos, jogos em computadores, celulares, entre tantos outros que fazem parte atualmente das brincadeiras e do dia a dia das crianças.

Como afirma Chaves (2014, p. 5) “observa-se que cada vez mais o contato das crianças com jogos, brincadeiras e brinquedos tradicionais vem perdendo espaço para equipamentos de alta tecnologia, tais como: videogames, computadores, tablets, televisores e brinquedos eletrônicos”.

Em momento algum, o brincar, dever ser confundido como um passatempo ou tampouco ser visto como uma falta de seriedade pelos profissionais que deles usam para interagir e passar conhecimento para seus alunos. É deverasmente necessário que os profissionais da educação, segundo Bueno (2010, p. 21) “[...] tenham em mente que é através das ações, do fazer, pensar e brincar, que o ser humano vai construir seu conhecimento e desenvolver suas estruturas psíquicas para se relacionar com o mundo concreto.” Ou seja, é através do jogo, do brinquedo e das brincadeiras que a criança consegue criar, imaginar, fazer de conta, experimentar, medir, aprender, entre outros. Desta forma, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras são extremamente importantes para o desenvolvimento da criança e a sua compreensão sobre o mundo que a cerca.

A forma como o fenômeno é abordado traz influências na compreensão dos resultados de pesquisas. Para tanto, faz-se necessário, discutir as diversas concepções existentes sobre a definição dos termos e dos conceitos brinquedo, brincadeira e jogo.

O brincar precisa materializar-se, desprender-se, libertar-se dos discursos, passar da reflexão à vivência, ser trazido do espontaneísmo à consciência do brincar como linguagem simbólica, essencial ao desenvolvimento humano, para uma visão mais ampla permeada por práticas e atitudes do educador frente ao grupo infantil; ser assumido como atividade lúdica em todas as propostas educacionais.

A criança fala e se expressa através de seu brincar, entretanto, estamos vivendo uma cultura de muitos brinquedos e menos brincadeiras; muita tecnologia e pouco artesanato; muita impessoalidade e pouco respeito à individualidade; mais solidão da criança do que troca; uma cultura mais competitiva do que cooperativa; uma cultura lúdica violenta, impassível, indiferente, com medo.

Vivemos em uma cultura em crise entre aquilo que não mais se adequa às atuais gerações e inúmeras dúvidas a respeito de como restituir ou recriar uma ludicidade mais saudável.

No momento atual encontramos diversas pesquisas que demonstram que os professores de forma geral, tanto das escolas públicas quanto privadas, encontram muitas dificuldades para transmitir os conteúdos básicos para seus alunos, e isto incluem os profissionais de educação física, sendo que os mesmos são cobrados em relação as atividades e técnicas usadas para repassar os conhecimentos para seus alunos.

O educador deve ter consciência de que um trabalho interessante, de qualidade, certamente terá grandes resultados no que diz respeito ao desenvolvimento psicomotor e intelectual de seu aluno. Deve-se elaborar um plano de aula adequado, com utilização de atividade didática diferenciada com o objetivo de estimular a clientela que participará de trabalho.

O trabalho com o faz-de-conta é muito significativo. Talvez seja o ato de brincar mais complexo que exista. Ao encontrar este mundo imaginário, a criança se transforma, toma características que não possui e se remete ao mundo de fantasias que poderão ser realizadas no instante que desejar. A escola assume um importante papel no desenvolvimento de criação da criança que, ao se utilizar do faz-de-conta, trabalha com a emoção e o movimento.

Graças ao faz-de-conta, a criança pode imaginar, imitar, criar ou jogar simbolicamente e, assim, pouco a pouco, vai reconstruindo em esquemas

verbais ou simbólicos tudo aquilo que desenvolveu em seu primeiro ano de vida. Com isso, pode ampliar seu mundo, estendendo ou aprofundando seus conhecimentos para além de seu próprio corpo; pode encurtar tempos, alargar espaços, substituir objetos, criar acontecimentos. Além disso, pode entrar no universo de sua cultura ou sociedade aprendendo costumes, regras e limites. (MACEDO, 2004, pg. 10).

Da mesma forma como anteriormente ela adquiriu as habilidades de andar, falar, escalar alturas etc. através da prática repetitiva, ela vai usar o “faz-de-conta” o jogo imaginativo, para se introduzir no mundo dos adultos.

O ensino da leitura e da escrita, bem como o desenvolvimento do vocabulário, pode ser considerado uma extensão da brincadeira da criança, pois esse aprendizado implica a assimilação da realidade através do poder do símbolo, da imaginação.

Precisamos criar ou recriar caminhos e novas possibilidades para que o brincar recupere seu status na atualidade dentro da instituição de Educação Infantil e na consciência de cada educador.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo, brinquedo e brincadeiras na educação são “instrumentos” que podem ser utilizados por todos os profissionais da área da educação, independentemente da sua área de conhecimento e atuação.

Vários são os jogos, brinquedos e brincadeiras que podem ser usadas durante as aulas e em diversas disciplinas, o que necessita de forma geral é um cuidado e atenção por parte do professor no momento de escolher e de explicar as regras para seus alunos, mas nada que comprometa a sua utilização em sala de aula.

Através deste estudo podemos confirmar a importância do jogo, brinquedo e das brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem, pois vários estudos

demonstraram que a atitude de brincar é fundamental para a criança, através dela é possível demonstrar sentimentos, emoções, adquirir conhecimentos, entre outros.

Sendo assim, o brincar proporciona aprendizagem e integra os alunos socialmente. Pelo brincar a criança tem descobertas que acarretam o aprendizado.

Pois, o brinquedo e a brincadeira introduzem a criança em um universo de sentidos não somente de ações, valorizando o imaginário da criança para a fantasia com o real, tornando o mundo representado mais desejável pela criança, pois possibilita que a mesma saia do real para descobrir outro mundo, através da imaginação pelo brincar.

Pelo brincar a criança expressa seus sentimentos, sejam eles de alegrias ou frustrações, este papel é fundamental para se estabelecer uma relação de um adulto confiante em suas atitudes, ou seja, um adulto capaz de estar maduro frente à realidade da vida adulta.

Vale ressaltar, que o lúdico não é uma única alternativa na formação do sujeito, mas torna-se um auxiliar indispensável nos resultados deste processo.

Como a cada dia as crianças estão mais cedo nas escolas, cabe as instituições analisar se não estão queimando etapas fundamentais na formação destes futuros cidadãos.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. D. & SOMMERHALDER, A. O Brincar: linguagem da infância, linguagem do infantil. Rio Claro: Motriz, v. 12, n° 2, mai/ago 2006, p. 125-132.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal 8069 de 13/07/1990.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília: MEC, 1998.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: Kishimoto, T. M. [org]. O *brincar e suas teorias*. São Paulo: Editora Pioneira, 2002.

BRUNER, J. Juego, pensamiento e language. in: *Perspectivas*, 16 (1) 1986 p. 79-86.

FERREIRA, Carolina; MISSE, Cristina; BONADIO, Sueli. Brincar na educação infantil é coisa séria. *Akrópolis, Umuarama*, v. 12, n. 4, p. 222-223, out./dez. 2004.

FRIEDMAN, Adriana. ET AL. O direito de brincar: a brinquedoteca. 4ª Ed. São Paulo: Edições Sociais: Abrinq, 1998.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 2004.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: a brincadeira como elemento da cultura*. Trad. de João Paulo Monteiro, 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KISHIMOTO, Tizuco M. Jogo, brincadeira e a educação. 12ª Ed. São Paulo: Cortes, 2009.

MACEDO, Lino.; OLIVEIRA, Zilma.; Rumo a Maturidade. *Revista Nova Escola*. São Paulo:ed. Abril,2006.p.6. *Revista Nova Escola Educação Infantil Edição Especial nº9/2006*.

MELO, Luciana; VALLE, Elizabeth. O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil. *Psicologia Argumento, Curitiba*, v. 23, n. 40, p. 43-48, jan./mar. 2005.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. São Paulo: Zahar, 1978.

RODULFO, R. O Brincar e o Significante: um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce. Porto Alegre: ArtMed, 1990.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

IMPACTOS DO RACISMO ESTRUTURAL NA EDUCAÇÃO: O DIREITO A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

MARLI MARTINS GONÇALVES SILVA¹

RESUMO

O racismo estrutural constitui um dos principais obstáculos para a efetivação do direito à educação de qualidade no Brasil. Embora a Constituição Federal de 1988 assegure a educação como direito de todos e dever do Estado, persistem desigualdades raciais que afetam significativamente o acesso, a permanência e o desempenho escolar da população negra. O presente artigo tem como objetivo analisar os impactos do racismo estrutural na educação brasileira, identificando suas manifestações históricas, sociais e institucionais e discutindo seus reflexos no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica, utilizando contribuições de autores que abordam as relações étnico-raciais, a educação inclusiva e os direitos humanos. Os resultados apontam que o racismo estrutural influencia diretamente a trajetória escolar de estudantes negros, contribuindo para índices mais elevados de evasão, discriminação e exclusão social. Conclui-se que a construção de uma educação de qualidade exige a implementação de políticas públicas efetivas, formação docente adequada e práticas pedagógicas comprometidas com a igualdade racial e a valorização da diversidade cultural.

Palavras-chave: Racismo estrutural; Educação; Igualdade racial; Direitos humanos; Educação de qualidade.

ABSTRACT

Structural racism constitutes one of the main obstacles to the realization of the right to quality education in Brazil. Although the 1988 Federal Constitution guarantees education as a right for all and a duty of the State, racial inequalities persist that significantly affect access, retention, and school performance of the Black population. This article aims to analyze the impacts of structural racism on Brazilian education, identifying its historical, social, and institutional manifestations and discussing its reflections on the teaching and learning process. The research is based on a literature review, using contributions from authors who address ethnic-racial relations, inclusive education, and human rights. The results indicate that structural racism directly influences the school trajectory of Black students, contributing to higher rates of dropout, discrimination, and social exclusion. It is concluded that the construction of quality education requires the implementation of effective public policies,

¹ Graduada em Pedagogia pela faculdade UNINOVE.

adequate teacher training, and pedagogical practices committed to racial equality and the appreciation of cultural diversity.

Keywords: Structural racism; Education; Racial equality; Human rights; Quality education.

1.INTRODUÇÃO

A educação é reconhecida como um direito fundamental e um instrumento essencial para a promoção da cidadania, da igualdade e do desenvolvimento social. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação deve garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Entretanto, apesar dos avanços legais e das políticas educacionais implementadas nas últimas décadas, persistem profundas desigualdades que comprometem a efetivação desse direito, especialmente para a população negra.

Entre os diversos fatores que contribuem para essas desigualdades destaca-se o racismo estrutural, compreendido como um conjunto de práticas, valores e mecanismos sociais que reproduzem privilégios para determinados grupos raciais e desvantagens para outros. Diferentemente das manifestações individuais de preconceito, o racismo estrutural está incorporado às instituições e às relações sociais, influenciando oportunidades e condições de vida.

No contexto educacional, o racismo estrutural manifesta-se por meio da exclusão histórica da população negra do acesso ao ensino, da invisibilidade de suas contribuições culturais e científicas nos currículos escolares, da discriminação cotidiana e da desigualdade nas condições de aprendizagem. Tais fatores afetam não apenas o desempenho acadêmico dos estudantes negros, mas também sua autoestima, identidade e perspectivas futuras.

Diante dessa realidade, torna-se fundamental compreender como o racismo estrutural interfere na garantia do direito à educação de qualidade. Este artigo busca analisar os impactos desse fenômeno no sistema

educacional brasileiro, destacando seus aspectos históricos, sociais e pedagógicos, bem como refletir sobre estratégias capazes de promover uma educação antirracista e inclusiva.

2 O RACISMO ESTRUTURAL E SUAS BASES HISTÓRICAS

Para compreender os impactos do racismo estrutural na educação é necessário analisar suas origens históricas. O racismo no Brasil está diretamente relacionado ao processo de colonização e ao sistema escravista que perdurou por mais de três séculos. Durante esse período, milhões de africanos foram submetidos à escravidão, privados de direitos e excluídos dos espaços de participação social.

Para Munanga (2020), o racismo não se manifesta apenas em atitudes individuais, mas também por meio de práticas e estruturas sociais que historicamente dificultam o acesso da população negra a direitos e oportunidades.

A abolição da escravidão em 1888 não foi acompanhada por políticas públicas capazes de integrar a população negra à sociedade em condições de igualdade. Ao contrário, os ex-escravizados permaneceram marginalizados, sem acesso à educação, moradia, emprego e outras oportunidades fundamentais para a ascensão social.

Segundo Almeida (2019), o racismo estrutural não se limita a atitudes preconceituosas individuais, mas constitui um elemento organizador das relações sociais. Ele está presente nas instituições, nas políticas públicas e nas práticas cotidianas, reproduzindo desigualdades raciais de forma sistemática.

Além das dificuldades de acesso, a população negra também enfrenta desafios relacionados à qualidade da educação oferecida. Muitas escolas localizadas em regiões periféricas apresentam carências estruturais, falta de recursos pedagógicos e condições inadequadas para o desenvolvimento pleno do processo de ensino-aprendizagem. Essa realidade contribui para a manutenção das desigualdades sociais e raciais, limitando as oportunidades de mobilidade social para grande parcela da população negra.

De acordo com dados e pesquisas sobre educação no Brasil, estudantes negros apresentam, em média, maiores índices de evasão escolar e menores oportunidades de acesso ao ensino superior quando comparados aos estudantes brancos. Esses resultados evidenciam que as desigualdades raciais não são fruto apenas de ações individuais, mas refletem processos históricos e sociais que continuam influenciando as trajetórias educacionais.

Diante desse cenário, torna-se fundamental a implementação de políticas públicas voltadas para a promoção da equidade racial na educação. A valorização da diversidade cultural, a formação continuada dos professores para o enfrentamento do racismo e o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas são medidas essenciais para a construção de uma escola mais democrática. Dessa forma, a educação pode desempenhar um papel transformador, contribuindo para a redução das desigualdades e para a formação de cidadãos conscientes da importância do respeito às diferenças e da promoção da justiça social.

"A educação é um instrumento fundamental para a superação das desigualdades raciais e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática" (GOMES, 2017, p. 45).

Nesse contexto, a escola também foi influenciada por estruturas excludentes. Durante muito tempo, a educação formal esteve restrita às elites, enquanto a população negra enfrentava barreiras para o acesso e a permanência nos espaços escolares. Essas desigualdades históricas continuam refletindo-se nos indicadores educacionais atuais.

3 O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

A educação é reconhecida internacionalmente como um direito humano fundamental. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, estabelece que toda pessoa tem direito à educação. No Brasil, esse direito é garantido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996).

De acordo com Dourado e Oliveira (2009), a qualidade da educação depende não apenas do acesso à escola, mas também das condições de permanência, dos recursos

disponíveis, da formação dos professores e das oportunidades efetivas de aprendizagem oferecidas aos estudantes.

Entretanto, garantir o acesso à escola não é suficiente. A educação de qualidade envolve condições adequadas de aprendizagem, infraestrutura, recursos pedagógicos, formação docente e respeito à diversidade cultural dos estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a necessidade de promover uma educação inclusiva e comprometida com os princípios da equidade. Isso significa reconhecer as diferenças sociais, culturais e raciais existentes na sociedade e desenvolver estratégias para reduzir desigualdades.

"A qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente e que envolve múltiplas dimensões" (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203).

Nesse sentido, o combate ao racismo constitui condição indispensável para a efetivação do direito à educação de qualidade. Quando estudantes sofrem discriminação ou têm sua identidade cultural desvalorizada, o processo educativo é comprometido, prejudicando o desenvolvimento integral dos indivíduos.

4. MANIFESTAÇÕES DO RACISMO ESTRUTURAL NO AMBIENTE ESCOLAR

O racismo estrutural manifesta-se de diferentes formas no ambiente escolar. Muitas vezes, essas manifestações ocorrem de maneira sutil, tornando-se naturalizadas e difíceis de serem identificadas.

Uma das formas mais comuns é a invisibilidade da população negra nos materiais didáticos. Durante décadas, livros escolares apresentaram uma visão eurocêntrica da história, minimizando as contribuições africanas e afro-brasileiras para a formação da sociedade brasileira.

Outra manifestação refere-se às expectativas diferenciadas em relação ao desempenho dos estudantes. Pesquisas apontam que alunos negros frequentemente enfrentam julgamentos e estereótipos que influenciam negativamente suas oportunidades educacionais.

"O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo 'normal' com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares" (ALMEIDA, 2019, p. 50).

Além disso, episódios de discriminação racial, apelidos ofensivos e práticas de exclusão ainda são recorrentes em muitas escolas. Essas situações provocam sofrimento psicológico, prejudicam a autoestima e contribuem para o afastamento dos estudantes do ambiente escolar.

Segundo Almeida (2019), o racismo estrutural está presente nas instituições e nas relações sociais, funcionando como um mecanismo que reproduz desigualdades e privilégios raciais de forma contínua na sociedade.

O racismo também pode ser observado na distribuição desigual de recursos educacionais. Escolas localizadas em regiões com predominância de população negra frequentemente apresentam maiores dificuldades relacionadas à infraestrutura, equipamentos e acesso a tecnologias.

5 IMPACTOS DO RACISMO ESTRUTURAL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Os efeitos do racismo estrutural sobre o processo de aprendizagem são amplos e complexos. A discriminação racial afeta diretamente o desempenho escolar e o desenvolvimento emocional dos estudantes.

Quando crianças e jovens são expostos constantemente a mensagens que desvalorizam sua identidade racial, podem desenvolver sentimentos de inferioridade e insegurança. Isso influencia a participação em sala de aula, a motivação para os estudos e a construção da autoestima.

Além dos impactos psicológicos, o racismo estrutural contribui para a reprodução de desigualdades socioeconômicas. A população negra apresenta índices mais elevados de vulnerabilidade social, o que interfere nas condições de estudo e no acesso a oportunidades educacionais.

O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou

privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. O racismo não é apenas um comportamento individual, mas um processo que integra a organização política, econômica e social das sociedades contemporâneas. (ALMEIDA, 2019, p. 32).

As consequências incluem maiores taxas de evasão escolar, reprovação e distorção idade-série. Esses fatores limitam o acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho, perpetuando ciclos históricos de exclusão social.

Portanto, os impactos do racismo estrutural ultrapassam o espaço escolar, influenciando a trajetória de vida dos indivíduos e comprometendo a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

RACISMO ESTRUTURAL NA EDUCAÇÃO



Fonte: <https://box.novaescola.org.br/etapa/3/educacao-fundamental-2/caixa/214/precisamos-falar-sobre-racismo-estrutural/conteudo/19922>. Acesso: 01 ago. 2026.

6 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Nas últimas décadas, diversas iniciativas foram desenvolvidas para enfrentar o racismo na educação brasileira. Entre elas destaca-se a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas.

Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa obrigatoriedade ao incluir conteúdos relacionados à história e cultura dos povos indígenas. Essas legislações representam importantes avanços na valorização da diversidade cultural e no reconhecimento das contribuições históricas de grupos tradicionalmente marginalizados.

De acordo com Gomes (2017), as políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial na educação são fundamentais para combater as desigualdades históricas e garantir o reconhecimento da diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira.

Outra medida relevante foi a implementação das políticas de ações afirmativas, incluindo o sistema de cotas raciais nas universidades públicas. Essas políticas contribuíram para ampliar o acesso da população negra ao ensino superior e reduzir desigualdades históricas.

Apesar dos avanços, ainda existem desafios significativos. A efetividade dessas políticas depende de investimentos contínuos, formação adequada dos profissionais da educação e compromisso institucional com a promoção da igualdade racial.

7 O PAPEL DA ESCOLA E DOS PROFESSORES NO COMBATE AO RACISMO

A escola desempenha papel fundamental na construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática. Como espaço de formação humana, deve promover valores de respeito, diversidade e justiça social.

Os professores possuem responsabilidade importante nesse processo, pois atuam diretamente na mediação do conhecimento e na formação das identidades dos estudantes. Para isso, é essencial que recebam formação inicial e continuada sobre relações étnico-raciais e educação antirracista.

Práticas pedagógicas que valorizem a cultura afro-brasileira, promovam o diálogo intercultural e combatam estereótipos contribuem para a construção de ambientes escolares mais acolhedores e inclusivos.

Segundo Munanga (2020), a implementação de políticas educacionais que valorizem a história e a cultura afro-brasileira contribui para a desconstrução de preconceitos e para a formação de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

Além disso, é necessário que a escola desenvolva mecanismos de prevenção e enfrentamento às situações de discriminação racial, garantindo proteção e apoio às vítimas.

A educação antirracista não beneficia apenas os estudantes negros. Ela contribui para a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com os princípios democráticos e os direitos humanos.

8 DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A GARANTIA DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Embora existam avanços legislativos e políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial, muitos desafios permanecem. A persistência de desigualdades sociais, a insuficiência de recursos educacionais e a resistência à implementação de práticas antirracistas dificultam a transformação da realidade escolar.

É necessário fortalecer políticas públicas que garantam acesso, permanência e sucesso escolar para todos os estudantes. Também é fundamental ampliar investimentos na formação docente e na produção de materiais didáticos que representem adequadamente a diversidade da sociedade brasileira.

A qualidade da educação deve ser entendida em uma perspectiva ampla, envolvendo múltiplas dimensões e significados. Não se limita apenas ao desempenho dos estudantes em avaliações, mas relaciona-se às condições de acesso, permanência e aprendizagem, considerando fatores intra e extraescolares que influenciam o processo educativo. A construção de uma educação de qualidade para todos exige a articulação de políticas públicas, condições adequadas de ensino e compromisso com a inclusão social.(DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 204).

A participação das famílias, comunidades e movimentos sociais é igualmente importante para a construção de estratégias coletivas de enfrentamento ao racismo.

Somente por meio de ações articuladas será possível garantir uma educação verdadeiramente democrática, inclusiva e comprometida com a justiça social.

9 CONCLUSÃO

O racismo estrutural constitui um dos principais obstáculos para a efetivação do direito à educação de qualidade no Brasil. Suas raízes históricas, associadas ao legado da escravidão e às desigualdades sociais persistentes, continuam influenciando o acesso, a permanência e o desempenho escolar da população negra.

Ao longo deste estudo, verificou-se que o racismo se manifesta de diversas formas no ambiente educacional, incluindo discriminação, invisibilidade cultural, desigualdade de oportunidades e reprodução de estereótipos. Tais fatores comprometem o desenvolvimento acadêmico e emocional dos estudantes, contribuindo para a manutenção de ciclos de exclusão social.

Também foi possível identificar avanços importantes, como a implementação de legislações voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira e a adoção de políticas de ações afirmativas. Contudo, esses avanços ainda não são suficientes para eliminar as desigualdades existentes.

Além disso, é importante reconhecer que o combate ao racismo no contexto educacional não é responsabilidade exclusiva da escola, mas de toda a sociedade. Famílias, gestores públicos, instituições de ensino e demais setores sociais devem atuar de forma articulada para promover uma cultura de respeito à diversidade e valorização das diferenças étnico-raciais. A educação antirracista deve ser compreendida como um compromisso permanente, capaz de transformar práticas, discursos e relações sociais historicamente marcadas pela exclusão.

Nesse sentido, torna-se fundamental fortalecer ações que incentivem a representatividade da população negra nos espaços educacionais, bem como ampliar o acesso a recursos e oportunidades que garantam condições efetivas de aprendizagem para todos os estudantes. A construção de ambientes escolares acolhedores e democráticos contribui para o desenvolvimento da autoestima, do sentimento de pertencimento e da participação ativa dos alunos no processo educativo.

Por fim, reafirma-se que a superação das desigualdades raciais na educação constitui um desafio contínuo, que exige comprometimento político, investimento público e mobilização social. Somente por meio de ações concretas e permanentes será possível assegurar uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de promover a cidadania, a equidade e a justiça social para as atuais e futuras gerações.

Conclui-se que a construção de uma educação de qualidade exige o enfrentamento efetivo do racismo estrutural por meio de políticas públicas, práticas pedagógicas inclusivas e formação docente comprometida com a promoção da igualdade racial. Somente assim será possível garantir uma educação que respeite a diversidade e contribua para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. ***Racismo estrutural***. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/1996 e estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Inclui no currículo oficial da rede de ensino a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios.** *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.*** 66. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GOMES, Nilma Lino. ***Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.*** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. ***A difícil democracia.*** São Paulo: Boitempo, 2016.

UNESCO. ***Educação para a igualdade racial no Brasil.*** Brasília: UNESCO, 2021.

INCLUSÃO, APRENDIZAGEM E PERTENCIMENTO: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E NEUROPSICOPEDAGOGIA

VIVIANE FAULSTICH ARBEX²

RESUMO

Refletir sobre Educação Inclusiva é refletir sobre o próprio sentido da educação. Ao longo da minha trajetória profissional, acompanhando crianças, famílias e educadores, tenho observado que a inclusão não se resume ao cumprimento de legislações ou à oferta de serviços especializados. Ela se concretiza quando cada estudante é reconhecido em sua singularidade, encontra oportunidades reais de participação e tem suas potencialidades valorizadas no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Inclusão; Escola; Criança.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um princípio que garante o direito de todos os estudantes à educação, independentemente de suas características, condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais ou culturais. No Brasil, esse processo foi fortalecido por diversos documentos legais e políticas públicas que defendem a participação de todos os alunos em ambientes educacionais comuns, com igualdade de oportunidades e respeito às diferenças.

A garantia desse direito encontra respaldo na Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e

² Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, especialista em Psicopedagogia, Psicomotricidade e Transtorno do Espectro Autista (TEA), e pós-graduanda em Neuropsicopedagogia. Há mais de vinte anos dedica sua trajetória profissional à educação, atuando especialmente nas áreas de Educação Infantil, Educação Inclusiva, desenvolvimento humano e formação continuada de educadores. Acredita na educação como instrumento de transformação social e na inclusão como princípio fundamental para a construção de uma escola mais humana, equitativa e acessível.

da família (artigos 205, 206 e 208), assegurando igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Da mesma forma, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) reafirma o direito à educação, ao desenvolvimento integral e à proteção contra qualquer forma de discriminação.

FUNDAMENTAÇÃO E PERCURSO REFLEXIVO

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas da educação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Seu objetivo é oferecer recursos, serviços e estratégias que possibilitem o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Esse público é composto por estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação.

A base legal da Educação Especial encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que define a modalidade como sendo oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. O artigo 59 da LDB determina que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades desses estudantes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, consolidou importantes avanços ao estabelecer que a Educação Especial deve atuar de forma complementar e suplementar ao ensino regular. Entre seus objetivos estão a transversalidade da Educação Especial em todos os níveis de ensino, a garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a formação de professores, a acessibilidade e a participação da família e da comunidade no processo educativo.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço fundamental da Educação Inclusiva. Sua função é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras e favoreçam a participação dos alunos. O AEE não substitui o ensino regular; ele complementa ou suplementa a escolarização, sendo ofertado geralmente em salas de recursos multifuncionais ou centros especializados.

A efetivação do Atendimento Educacional Especializado depende do trabalho colaborativo entre professores da sala comum, profissionais da

Educação Especial, equipes gestoras, famílias e demais serviços de apoio. Essa articulação favorece a identificação de barreiras, a elaboração de estratégias pedagógicas acessíveis e a construção de percursos educacionais que promovam a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

A organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado também são orientadas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Essa normativa define o AEE como serviço complementar ou suplementar ao ensino regular e orienta os sistemas de ensino quanto à promoção da acessibilidade, à eliminação de barreiras e à garantia da participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Outro instrumento frequentemente utilizado para o planejamento educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial é o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). O PDI é um documento pedagógico que auxilia no planejamento das estratégias de ensino para alunos com necessidades educacionais específicas, considerando suas potencialidades, dificuldades, objetivos e formas de aprendizagem. Ele contribui para a realização de adaptações curriculares adequadas à realidade de cada estudante.

As adaptações curriculares são modificações realizadas no currículo, nos métodos de ensino, nos recursos pedagógicos e nas formas de avaliação, com o objetivo de garantir a aprendizagem e a participação dos alunos. Essas adaptações respeitam as diferenças individuais e necessidades promovendo uma educação mais equitativa e acessível. Além das adaptações curriculares, destaca-se o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), uma abordagem fundamentada nas Neurociências que propõe a construção de currículos flexíveis desde o planejamento inicial. O DUA busca oferecer múltiplas formas de engajamento, representação dos conteúdos e expressão das aprendizagens, beneficiando todos os estudantes e reduzindo barreiras ao acesso ao currículo. Quando o planejamento considera a diversidade desde o início, deixa de ser necessário pensar adaptações apenas posteriormente. Essa mudança de perspectiva favorece ambientes mais acolhedores, amplia as oportunidades de participação e reconhece que as diferenças fazem parte da condição humana e da própria dinâmica dos processos educativos.

No cenário internacional, importantes documentos influenciaram a construção das políticas inclusivas brasileiras. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (1990), defendeu a universalização do acesso à educação. Já a Declaração de Salamanca (1994) estabeleceu que todas as crianças devem aprender juntas sempre que possível, independentemente de suas diferenças ou dificuldades, tornando-se um dos principais marcos da educação inclusiva mundial.

Outro documento de grande relevância é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006. No Brasil, a Convenção foi promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009 e possui status de emenda constitucional, constituindo um dos mais importantes marcos legais da garantia dos direitos das pessoas com deficiência.

No Brasil, o Decreto nº 7.611/2011 reforçou a garantia de um sistema educacional inclusivo, o aprendizado ao longo da vida, a não exclusão dos estudantes com deficiência e a oferta dos apoios necessários para sua participação efetiva no ambiente escolar.

A Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Entre os direitos garantidos está a possibilidade de acompanhante especializado para estudantes com TEA matriculados em classes comuns do ensino regular, quando comprovada a necessidade.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) ampliou a proteção dos direitos das pessoas com deficiência, reafirmando o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino e proibindo que escolas privadas cobrem valores adicionais para oferecer recursos de acessibilidade e apoio educacional.

Complementando a proteção dos direitos das pessoas com TEA, a Lei nº 13.977/2020, conhecida como Lei Romeo Mion, instituiu a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), documento que visa facilitar o acesso prioritário a serviços públicos e privados, contribuindo para a efetivação dos direitos e da inclusão social.

Mais recentemente, o Governo Federal instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), por meio do Decreto nº 12.686/2025,

fortalecendo a garantia do direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. A política reafirma a oferta da Educação Especial de forma transversal em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, prevê o combate ao capacitismo, amplia ações de acessibilidade, fortalece a formação continuada dos profissionais da educação e institui a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva como estratégia de cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Em complemento a esse processo, a Portaria MEC nº 421/2026 regulamentou a implementação da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, estabelecendo diretrizes para a formação de profissionais, o fortalecimento dos serviços de apoio, a produção de materiais acessíveis, o monitoramento das ações inclusivas e a ampliação da articulação entre os sistemas de ensino.

Ao longo da história, a sociedade desenvolveu diferentes formas de compreender a deficiência. Inicialmente predominava a exclusão, quando pessoas com deficiência eram afastadas do convívio social. Posteriormente surgiu a segregação, caracterizada pelo atendimento em instituições separadas. Em seguida, a integração passou a permitir a presença desses alunos em escolas comuns, desde que se adaptassem ao sistema existente. Atualmente, a inclusão busca adaptar a escola para atender a todos os estudantes, valorizando a diversidade e garantindo a participação de todos. Essa compreensão está alinhada ao Modelo Social da Deficiência, que entende que as limitações enfrentadas pelas pessoas não decorrem exclusivamente de suas condições individuais, mas também das barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais presentes na sociedade. A legislação brasileira e os referenciais contemporâneos da Educação Inclusiva destacam que as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes muitas vezes não estão em suas características individuais, mas nas barreiras presentes no ambiente escolar. Essas barreiras podem ser arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, tecnológicas, instrumentais, programáticas ou atitudinais, exigindo ações permanentes para sua identificação e eliminação.

Na prática escolar, isso significa deslocar o olhar daquilo que a criança não consegue fazer para aquilo que a escola ainda precisa transformar.

Quando compreendemos que muitas dificuldades surgem das barreiras existentes no ambiente e não apenas das características individuais dos estudantes, ampliamos as possibilidades de participação, aprendizagem e pertencimento.

Dessa forma, a responsabilidade pela inclusão passa a ser compartilhada por toda a comunidade, que deve promover condições de acessibilidade e participação para todos.

A consolidação da Educação Inclusiva exige não apenas avanços legais e institucionais, mas também a ampliação dos conhecimentos sobre o desenvolvimento humano, a aprendizagem e os processos cognitivos envolvidos na escolarização. Nesse cenário, diferentes áreas do conhecimento contribuem para compreender as singularidades dos estudantes e promover práticas pedagógicas mais acessíveis e eficazes.

Nesse contexto, destaca-se também a Neuropsicopedagogia, campo transdisciplinar de conhecimento fundamentado nas Neurociências, na Pedagogia e na Psicologia Cognitiva. Seu objeto de estudo é a relação entre o funcionamento do sistema nervoso e a aprendizagem humana. A Neuropsicopedagogia contribui para a identificação, compreensão e intervenção nas dificuldades de aprendizagem, auxiliando educadores e famílias na construção de estratégias que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes.

Os estudos da Neuropsicopedagogia também consideram a neuroplasticidade, capacidade do cérebro de reorganizar suas conexões ao longo da vida em resposta às experiências e aprendizagens. Esse conhecimento reforça a importância das intervenções pedagógicas intencionais, da mediação qualificada e da oferta de oportunidades diversificadas de aprendizagem para o desenvolvimento dos estudantes.

Dessa forma, a Neuropsicopedagogia contribui para a compreensão das singularidades do processo de aprendizagem, auxiliando na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, acessíveis e fundamentadas cientificamente. Mais do que explicar como o cérebro aprende, a Neuropsicopedagogia convida educadores a compreenderem que cada criança possui ritmos, percursos e formas singulares de construir conhecimentos. Essa

compreensão favorece intervenções mais humanizadas, respeitosas e alinhadas às necessidades reais dos estudantes.

REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE INCLUSÃO, APRENDIZAGEM E PERTENCIMENTO

A Educação Inclusiva fundamenta-se nos princípios dos Direitos Humanos, da equidade e da justiça social. Mais do que garantir o acesso à escola, busca assegurar condições efetivas de participação, aprendizagem, pertencimento e desenvolvimento, reconhecendo a diversidade humana como elemento constitutivo da sociedade e das práticas educativas.

Os avanços recentes da legislação brasileira evidenciam o fortalecimento da compreensão da Educação Inclusiva como direito humano fundamental. As políticas mais atuais reforçam a necessidade de eliminar barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais, tecnológicas e atitudinais, garantindo acesso, permanência, participação, aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes, em ambientes educacionais cada vez mais acessíveis, equitativos e democráticos.

Portanto, a Educação Inclusiva representa um importante avanço social e educacional. Ela promove o *respeito às diferenças, assegura direitos fundamentais e possibilita que todos os estudantes desenvolvam suas potencialidades em ambientes escolares democráticos, acessíveis e acolhedores.*

Falar sobre Educação Inclusiva é falar sobre o reconhecimento da dignidade humana. Embora os avanços legais tenham sido fundamentais para a garantia de direitos, a inclusão se concretiza diariamente nas relações estabelecidas entre crianças, educadores, famílias e comunidade. É no cotidiano da escola que os princípios legais ganham vida, transformando-se em oportunidades reais de participação, aprendizagem e pertencimento. Acredito que uma escola verdadeiramente inclusiva não é aquela que apenas recebe todos os estudantes, mas aquela que cria condições para que todos aprendam, participem, sejam respeitados e sintam que pertencem ao espaço que ocupam.

A construção de uma escola inclusiva ultrapassa a simples inserção do estudante no espaço escolar. Trata-se de um compromisso ético, pedagógico e social que exige a eliminação de barreiras, a valorização das diferenças e a garantia de oportunidades equitativas para todos. Nesse processo, a Educação Especial, a Educação Inclusiva e a Neuropsicopedagogia atuam de forma

complementar, contribuindo para que cada estudante tenha suas potencialidades reconhecidas e desenvolvidas, participando plenamente da vida escolar e da sociedade. Dessa forma, a inclusão deixa de ser apenas um direito legalmente assegurado e passa a constituir uma prática cotidiana de respeito à diversidade, promoção da cidadania e defesa dos direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se, portanto, que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva não se esgota na publicação de decretos ou na adaptação de espaços físicos. Ela se materializa no território sutil do cotidiano, onde os olhares clínicos e pedagógicos se unem para transformar barreiras em pontes de aprendizagem. Ao integrar os amparos legais da Educação Especial, o desenho universal proposto pela Educação Inclusiva e a compreensão científica trazida pela Neuropsicopedagogia, supera-se a ideia de que todos os estudantes aprendem da mesma forma. Diante do exposto, constata-se que o êxito do processo inclusivo está diretamente relacionado à união entre rigor científico, responsabilidade pedagógica e compromisso ético.

A Neuropsicopedagogia, ao revelar os caminhos da neuroplasticidade, reforça aquilo que os direitos humanos já afirmavam: todos os sujeitos são capazes de aprender e se desenvolver quando lhes são oferecidas condições adequadas, oportunidades reais de participação e mediações pedagógicas respeitosas. Todo cérebro é singular e capaz de se desenvolver quando estimulado por mediações intencionais e ambientes acolhedores.

Quando deixamos de atribuir o fracasso escolar apenas ao estudante e passamos a observar as barreiras existentes ao seu redor, damos um passo importante para construir uma sociedade que enxerga a diversidade como força, e não como deficiência. O horizonte que se desenha não é o de uma escola que meramente tolera as diferenças, mas o de uma comunidade viva que se reconfigura para que cada estudante não apenas acesse, mas sinta que o ato de aprender e pertencer são um direito fundamental para sua dignidade humana. Que as conquistas históricas e as recentes atualizações da política nacional sirvam de combustível para que toda a comunidade educativa assuma a sua parcela na construção de uma escola onde o pertencer seja, finalmente, universal.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 2009.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Estatuto da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, CIPTEA, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Regulamenta a implementação da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York: ONU, 2006.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: UNESCO, 1994.

O CINEMA BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO E SEU USO EM SALA DE AULA

LUCIANA VERGNIASSI DOS SANTOS³

Resumo

O cinema nacional pode e deve ser instrumento poderoso para reflexões diversas em sala de aula. Trechos de filmes (ou produções inteiras) podem ser aliados poderosos para a introdução/produção de conteúdos e para incitar debates, projetos e trabalhos de cunho ético, político, filosófico, sociológico. Curtas metragens são especialmente viáveis em sala de aula; dada a curta duração dos filmes, propiciam a exibição e a reflexão em sequência em uma mesma aula. Há curtas brasileiros excelentes.

Palavras-chave: Cultura; Cinema; Aprendizagem; Educação.

O cinema brasileiro alcançou um patamar de projeção notável nos dois últimos anos. "Ainda Estou Aqui" (2024), de Walter Salles, e "O Agente Secreto" (2025), de Kleber Mendonça Filho, levaram a produção audiovisual brasileira a conquistar prêmios e ganhar reconhecimento mundo afora em um nível que num passado recente apenas "Central do Brasil" (1998) havia conseguido. Cinema é arte e é cultura; cinema faz refletir, cinema faz pensar, faz aprender e questionar. Os dois grandes filmes de Walter e de Kleber são grandes instigadores, verdadeiros convites para a busca histórica do nosso país, para traçar a construção da sociedade brasileira.



³ professora de ensino fundamental 2 da rede pública municipal de SP; sou formada em Letras, tendo vários cursos de cinema no currículo.

Geralmente, os curtas retratam o início da carreira dos cineastas. Há os excelentes curtas de Juliana Rojas e Marco Dutra enquanto eram ainda estudantes da ECA na USP: "Três Planos Nove Planos" (1999), "Dancing Queen" (1999); já em uma fase de maior produção, fizeram "Notívago" (2003), "O Lençol Branco" (2004). Há também os maduros e premiados "Um Ramo" (2007) e "O Duplo" (2012).

Em "Um Ramo", a atriz Helena Albergaria vive uma mulher às voltas com pequenos brotos de planta que nascem em seu corpo. Em "O Duplo", a atriz Sabrina Greve encarna uma professora que se depara com seu doppelganger: uma pessoa idêntica à ela, mas que agrega apenas seu lado mau. Muito bem dirigidos, "Um Ramo" e "O Duplo" já evidenciam as características do cinema maduro da dupla de cineastas. Fixando-se principalmente no campo do fantástico, os curtas de Marco Dutra e Juliana Rojas propiciam debates acerca de gênero narrativo e permitem traçar paralelos com obras literárias afins.

O próprio Kleber Mendonça Filho dirigiu curtas no início da carreira. São dele "Vinil Verde" (2004), "Eletrodomestica" (2005) e "Recife Frio" (2009). "Vinil Verde" conta a história de mãe e filha que sofrem as consequências de um ato proibido- a garota passa a ouvir a canção de um disco verde, que amaldiçoa sua mãe. De temática incomum à Kleber Mendonça, foi sua estreia nos curtas.

"Eletrodomestica" mostra uma mãe com dois filhos na correria da rotina: preparar almoço, lavar roupa, auxiliar com os deveres de escola. Tudo com a ajuda dos mais variados eletrodomésticos possíveis e onipresentes na vida urbana e que, no filme, às vezes assumem fins inusitados: TV, forno, liquidificador, aspirador, microondas, máquina de lavar roupas. Premiada, "Eletrodomestica" contém o embrião de "O Som ao Redor", longa que Kleber dirigiria anos mais tarde, em 2012.

Apesar de os três curtas serem ambientados em Recife, é "Recife Frio" que traz a cidade como verdadeiro personagem: inexplicavelmente, Recife é atingida por uma onda incessante de frio típico de países nórdicos. Pingüins aparecem nas praias, pousadas perdem turistas, desabrigados morrem de frio e até as lembrancinhas típicas do Nordeste (aquelas que os turistas

compram pra trazer para os familiares) recebem adaptações- ótima cena esta, com muito humor. Trata-se de um ótimo curta que pode ser trabalhado em uma pluralidade de nuances, principalmente geográficas e linguísticas.

Vários curtas metragens estão disponibilizados gratuitamente no YouTube. Todos podem ser explorados em sala de aula por vários ângulos de estudo: costumes, regionalismos, variações linguísticas. E as temáticas variadas sugerem debates e propiciam projetos acerca da história do Brasil em níveis políticos e sociais.

Os longas podem e devem igualmente ser utilizados, seja na íntegra ou em recortes que suscitem aspectos aos quais o professor queira dar destaque.

Um exemplo de filme que pode ser potencialmente utilizado é "Animal Político" (2016), do pernambucano Tião- apelido do jovem diretor Bruno Bezerra.

Para surpresa e deleite do público, o protagonista é uma vaca, que leva a vida como se fosse um humano: vai à restaurantes, à praia, à aula de ioga, faz esteira na academia, pega metrô, frequenta balada e churrasquinho, fuma e conversa com amigas, paquera moças, vai ao mercado. Diz ter tido uma infância feliz (mostrada em cena de festinha de aniversário filmada em VHS como toda boa família com criança dos anos 80 teve uma coleção); clama ser uma "pessoa simples, sem luxo", mas que às vezes gosta de umas comprinhas no shopping e sai carregada de sacolas. A própria vaca - que, propositalmente não é definida nem como homem nem como mulher, é apenas "um humano"- é o narrador de sua história, na voz do ator Rodrigo Bolzan.

Mas eis que durante uma festa de fim de ano, em momento reflexivo, a vaca começa a questionar a razão de sua vida... E não pára mais. Embarca numa jornada em busca de autoconhecimento e respostas para questões existencialistas. Tem que haver mais do que isso, afinal. Ela sai em peregrinação pelo deserto, em um lance quase bíblico, a fim de encontrar um sentido mais profundo em tudo.

Trata-se de um cinema de estranhamento que bebe na fonte do surrealismo; trata-se de um exemplar do cinema de quebra sim, no conteúdo e na forma, e altamente autoral também.

Cabe até a presença de um "curta-dentro-do-longa". À determinada altura,

quando a vaca sai em sua peregrinação, a narrativa é cortada para uma segunda história, "A Pequena Caucasiana". Neste mini-filme, a atriz Elisa Heidrich vive uma naufraga perdida numa ilha desde a infância. Nua, calçando apenas botas pretas desde a infância (e que parecem terem crescido com ela!), a moça passa seus dias caçando para se alimentar, comendo jóias (!) de sua família aristocrata quando nada mais resta e lendo um manual da ABNT (que, junto com as jóias, naufragara com ela). O que liga as duas histórias além do fato da vaca também encontrar um manual da ABNT no fim de sua peregrinação e nele enxergar -no lance de maior ironia possível- todas as respostas? Dois personagens tirados de seus ambientes naturais- um por vontade própria, outro pelo destino?

O apelo visual do filme de Tião é forte, havendo citações às artes plásticas - é nítida a influência do surrealista René Magritte e seu quadro "O Filho do Homem" (1964) nas cenas dos dois humanos vestidos com terno e sem cabeças a peregrinar pelo deserto no início do filme. É explícita a homenagem à Stanley Kubrick na cena com os macacos (homens com fantasias propositalmente mal acabadas) no deserto, animadíssimos em volta do monólito - em cena praticamente recriada de "2001-Uma Odisséia no Espaço.

São várias as interpretações e citações filosóficas. Talvez as indagações da vaca encontrem algum conforto na própria tela de Magritte, da qual o filme fez uma releitura; o ser humano sempre tem interesse no que está escondido e no que o visível não nos mostra, de acordo com a própria explicação de René Magritte.

Tião já havia feito curtas antes deste seu primeiro longa: "Muro" (2008) e "Sem Coração" (2014), ambos premiados em Cannes. "Animal Político" participou de vários festivais de cinema ao redor do mundo e ganhou o prêmio especial no festival de cinema de Bordeaux. Trata-se de um filme que pode ser explorado em sala de aula de forma altamente reflexiva, artística e filosófica, podendo ser material para aulas do ensino fundamental ao médio.

O cinema nordestino -especialmente o pernambucano- oferece um menu à parte. Rico em aspectos regionais, oferece material para quase todos os componentes de ensino, ainda que algumas cenas adultas devam ser evitadas.

"Amor, Plástico e Barulho" (Brasil, 2013), com direção da pernambucana Renata Pinheiro, é um exemplo. No filme, a atriz Maeve Jinkings faz o papel de uma cantora de banda do mesmo estilo da banda "Aviões do Forró", e o filme se desenvolve neste recorte peculiar da cultura nordestina, meio a bastidores precários, vidas errantes sem perspectiva, competição entre membros das bandas, o ir e vir da rotina meio a shows animados em locais decadentes, viagens, bebedeiras, tédio, frustrações. Mais que isso, o filme é um dos bons exemplares das boas surpresas que o cinema pernambucano têm mostrado nos tempos atuais. Oferece um leque amplo de estudo linguístico, comportamental, geográfico.

E em boa parte destes filmes há a presença da atriz brasileira Maeve Jinkings. "Boi Neon", um dos melhores filmes brasileiros já feitos, também conta com a presença da atriz. Lançado em 2015, com direção do pernambucano Gabriel Mascaro, traz o ator Juliano Cazarre na pele de um vaqueiro chegado em moda que, nos intervalos das vaquejadas, gosta de costurar peças de roupa de gosto exótico para a personagem de Maeve se apresentar no palco para animar os peões. Em uma cena antológica, ela dança com uma roupa apertada e minúscula com uma máscara de cabeça de cavalo. Ainda que o filme deva ser exibido apenas em partes ao público infanto juvenil, há aspectos que propiciam o contato com a cultura nordestina profunda.

"Aquarius" (2016), com Sônia Braga e dirigido por Kleber Mendonça Filho, conta a história da personagem de Sônia Braga (Clara) uma moradora de Recife. Clara passa o filme resistindo às investidas de uma construtora, que quer tomar seu prédio para construir um novo empreendimento. Ótimo enredo, Sônia Braga grande, ótima fotografia, locações lindas do litoral de Recife. Maeve Jinkings faz o papel da filha de Sônia. Filme merecidamente premiado e reconhecido, discute o coronelismo moderno, eco de um Brasil não tão distante assim, e insere também a questão da diferença de classes, em uma grande cena de Clara caminhando na praia, onde os "ricos" e os "pobres" são fisicamente divididos por um desague de esgoto.

"O Som ao Redor" (2013) é outro filme de Kleber Mendonça que toca nos mesmos botões. Aqui, novamente Maeve Jinkings, no papel de uma dona de casa levando a rotina em casa com os dois filhos enquanto o marido trabalha

fora. Outro filme brasileiro bem cotado, "O Som ao Redor" traz recortes da vida de uma vizinhança em Recife, discute mais uma vez a questão de propriedade, posse, privado e público em níveis íntimos e coletivos (tema que Mendonça Filho acentuou em "Aquarius").

"Açúcar" (2017), é outro filme com temática muito convidativa ao debate, principalmente no âmbito da História. Dirigido por Renata Pinheiro (em parceria com Sérgio Oliveira), conta a trama de uma herdeira de um latifundiário de engenho de cana que volta à casa grande. Hostilizada pelos empregados (que agora se dedicam a cultivar flores para serem exportadas), a personagem expõe o atrito histórico entre colonizadores e colonizados no Brasil. Ao mesmo tempo demonstrando repulsa, preconceito e uma atração carnal pelos negros empregados, a personagem entra num espiral de indagações morais e existenciais representada por alegorias de imagens fortes, em belos takes no meio da mata, na cena noturna na água, na cena de abertura onde a personagem aparece chegando ao local dentro de um barco a vela que desliza pelo mato, nas distorções de foco, na fotografia com jogo de luzes entre luz e penumbra.

Em matéria de Sudeste, os filmes da cineasta paulistana Carolina Markowicz são parte fundamental do que representa o cinema brasileiro e o Brasil enquanto sociedade contemporânea. A exemplo do excelente cinema feito no Nordeste, Carolina busca em recônditos profundos o material inquietante e pulsante deste cinema autêntico, urgente, quase sem filtros, esse cinema repleto de elementos que recusam romantismo. Carolina cava fundo pelos cantos no Sudeste do Brasil, desmascarando a pobreza (moral, física, material), a hipocrisia, o cinismo, o preconceito e a podridão humana.

São vitais seus dois mais recentes trabalhos. Em "Carvão" (2022), Carolina ambienta a ação em um interior longínquo e esquecido do estado de São Paulo, onde a degradação moral de uma família se faz cada vez mais sensorialmente palpável e dolorosa a cada cena. Em "Pedágio" (2023), a diretora filma em Cubatão -cidade litorânea paulista, pólo petroquímico notório-, para acompanhar mais personagens em queda livre social e moral. Vale notar a relevância da escolha das áreas onde as ações tomam lugar - é notória a capacidade dos dois longas de situar o espectador quase que de modo imersivo, seja no isolamento acachapante do meio do mato em

"Carvão", seja no meio das torres fumegantes que expõem toxicidade, nos tubos condutores que partem serra acima ou nas veias das cabines de cobrança em "Pedágio". É possível sentir a realidade em que seus personagens se movem e suas motivações- cáusticas, corrompidas, -, frutos do desespero perante um meio limitativo e paradigmático. São grandes fontes para debates éticos.

A tempo: há dois excelentes curtas de Markowicz disponíveis no YouTube: o gracioso e surpreendente "Edifício Tatuapé Mahal" (2014), acompanha a jornada de um boneco de maquete argentino em São Paulo; e em "O Órfão" (2018), um garoto é devolvido ao orfanato após evidenciar tendências homossexuais. Instigantes para debate de costumes, de preconceitos, de classe social.

Há ainda um exemplar belíssimo que expõe a vida em plena bacia do Amazonas e que permite um debate profundo sobre sociedade e etarismo.

"O Último Azul", (2025) do diretor recifense Gabriel Mascaro, traz a atriz Denise Weinberg interpretando Tereza, uma idosa num Brasil distópico onde cidadãos acima de 75 anos são literalmente recolhidos pelo carro do "cata velho" e mandados para uma misteriosa comunidade isolada do resto da sociedade. Com Rodrigo Santoro muito bem no papel de um barqueiro, que ajuda Tereza a embarcar numa jornada de "fuga" do destino forçado, o filme aborda a temática da crueldade social perante o envelhecimento humano. É uma delícia acompanhar as cenas do perambular de Tereza em meio às casas de palafita ou descobrir os pequenos prazeres do longa, como por exemplo, a razão por trás do título do filme. "O Último Azul" conquistou o Urso de Prata (Grande Prêmio do Júri) no 75º Festival de Cinema de Berlim. E como não citar a mais recente investida de transposição da obra de Clarice Lispector para as telas de cinema? O que sempre leva a uma inevitável questão: Como filmar Clarice Lispector? Como transpor para imagens os fluxos de pensamento imersivos que marcam sua literatura, a ausência de diálogos ou de ações propriamente ditas? Suzana Amaral realizou o feito no merecidamente premiado "A Hora da Estrela" (1985), que marcaria a carreira da atriz Marcelia Cartaxo como a sofrida e sonhadora nordestina Macabea para sempre. Em 2024, o diretor Luiz Fernando Carvalho lança sua leitura fílmica (ele recusa o termo adaptação, prefere se referir ao filme como uma

espécie de encontro entre literatura e cinema) de uma obra ainda mais desafiadora daquela escolhida há quase 40 anos por Suzana: "A Paixão Segundo G. H." (1964), mais hermética, mais pesadamente marcada pelo diálogo interior da personagem G. H., defendida com ardor e entrega por Maria Fernanda Cândido. Levando para a tela palavras fielmente retiradas do livro, é admirável o esforço de recriar toda a experiência epifânica de G.H., seja na locação certa

-uma cobertura retrô de impressionante força cênica até os mínimos detalhes-, seja na montagem que mistura às vezes na mesma frase diferentes momentos de G.H., seja na música, na escolha massiva de closes que se assemelham ao clássico "A Paixão de Joana d' Arc" (Carl Theodor Dreyer, 1928) ou no uso de uma lente fílmica especialmente desenvolvida para o longa, a chamada "lente G.H.", que mescla focos nítidos com áreas "borradas" de desfoque, misturando real com imaginário, consciente com inconsciente (destaque para a cena de abertura e as cenas da barata).

"A Paixão Segundo G. H" é uma das maiores obras já escritas sobre o choque da descoberta nuclear do outro e de si mesmo. Cabem leituras filosóficas, éticas, sociais e raciais, nuances que o filme de Carvalho consegue instigar, talvez aproximando o cinema ao limite do possível do universo clariciano. Fonte inegável de trabalho comparativo em sala de aula, especialmente no ensino médio, cruzando as páginas da obra de Clarice com suas leituras cinematográficas.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BALLERINI, Franchiesco. CINEMA BRASILEIRO

NO SÉCULO 21: Reflexões de cineastas, produtores, distribuidores, exibidores, artistas, críticos e legisladores sobre os rumos da cinematografia nacional. SP. SUMMUS Editorial, 2012.

BARROS, Ernesto/ PEREIRA, Germana. História ilustrada dos 100 anos do cinema em Pernambuco. Tangram Cultural Recife, PE. 2024.

BERNARDET, Jean-Claude. Cinema brasileiro: propostas para uma história. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Companhia das Letras. SP. 2009.

DALBONI, Melina. Diário de um filme: a paixão segundo G.H. Editora Rocco. RJ, 2024.

