

**A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL
COMO FOMENTADORA DO
DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO**



**NORMAS INSTITUCIONAIS E
PARTICIPAÇÃO FAMILIAR:
CORRESPONSABILIDADE EDUCATIVA
EM CONTEXTO AMAZÔNICO**



SCIENTIFIC MAGAZINE

**LAS TECNOLOGÍAS, IMPULSORES DE LAS DISTINTAS MODALIDADES
EDUCATIVAS. UNA RETROSPECTIVA DE CÓMO LA TECNOLOGÍA IMPULSÓ
A GENERAR INNOVACIONES EN LAS MODALIDADES EDUCATIVAS.**

SITE: [HTTPS://SCIENTIFICMAGAZINE.ORG/EN](https://scientificmagazine.org/en)
SCIENTIFICMAGAZINE20@GMAIL.COM
DOI: 10.29327/218457
ISSN: 2177-8574



ISSN: 2177-8574

SCIENTIFIC MAGAZINE

V. 34. - Nº 172/Janeiro/Fevereiro/ 2026



<https://scientificmagazine.org/en>

E-mail: scientificmagazine20@gmail.com _

ISSN: 2177-8574 (on-line)

DOI: [10.29327/218457](https://doi.org/10.29327/218457)



R454

Revista Scientific Magazine [recurso eletrônico] / [Editores chefe] Prof.^a Mestre Fabiana Catellan Erich, Prof^o Dr. Walmir Chagas - Ano: 2026, SCIENTIFIC MAGAZINE - V. 34. - Nº 172/Janeiro/Fevereiro/ 2026.

São Paulo -SP.

E-mail: scientificmagazine20@gmail.com_

100 Fls. Color.

Publicação: Mensal

Modo de acesso: <http://scientificmagazine.org/en>

ISSN: 2177-8574 (on-line)

DOI: [10.29327/218457](https://doi.org/10.29327/218457)

Ano de publicação: 2025

1.Educação. 2. Ciência. 3.Pesquisa. 4. Tecnologias.

SCIENTIFIC MAGAZINE

Ano: 2025/ SCIENTIFIC MAGAZINE - V. 34.
- Nº 172/Janeiro/Fevereiro/ 2026 -São Paulo. SP.

Publicação: Mensal –

DOI: [10.29327/218457](https://doi.org/10.29327/218457)

Publicação contínua

E-mail: scientificmagazine20@gmail.com

ISSN: 2177-8574

Versão online

Resumo português

Resumo inglês

Anual: 2006-2008. Semestral: 2009-2016.

Quadrimestral: 2017- Mensal: 2018, 2019,

2020, 2021, 2022, 2023, 2024

PERIODICIDADE

Mensal

IDIOMA

A revista aceita artigos em português e espanhol, as línguas oficiais do MERCOSUL

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Rubens Ranzinny

Aparício Francis Ribeiro

SITE DA REVISTA

<http://scientificmagazine.org/en>

CONTATO:

E-mail: scientificmagazine20@gmail.com

<http://scientificmagazine.org/en>

DIRETORES

Prof. Ms. Mauricio Furlanetto

Prof. Dr. Jonas Ferreira Soutto

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Paulo César Ribamar Martins

Prof. Dr. Fabio Marques Barros

Prof. Dr. José Contenatto

Prof. Dr. Luiz Paulo Barbosa

Prof. Dr. Marcos Silvestre Trivellato

Prof. Ms. Demetrio Casanova Mamani

Prof. Ms. Fábio Sabino de Sousa

Prof. Ms. Jair Pereira da Cruz

Profª Ms. Mara Cristina da Conceição

Profa. Doutoranda Rosana Erenice X. da Silva Lucas

Profa. Dra. Paula Lerner Marques

Profa. Dra. Maria Antônia Costa Pereira

Dra. Juliana Luz Rodrigues

SECRETÁRIOS/EDUCACIONAIS

Ms. André Luís

Ms. Francisca Lira Schummer

RELAÇÕES PÚBLICAS

Fabiana Catellan Erich

Walmir Chagas

Luiz Carlos Fabian

REVISÃO:

Joel Farias Pettiere

Angela Costa Filage

Marcondes Ferreira Lopes

ORGANIZAÇÃO:

Me Lucimeire Cruz da Costa Nunes

Prof.^a Me. Rozecrei Rosa

Prof.^a Me. Idênis Glória Belchior

Prof.^a Esp. Sherryda Pires Santiago

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof.^o Me. Pablo Geovanni Moreira Batista

Prof.^o Dr. Antonio Carlos Cortez Pinheiro

Prof.^a Me. Lucimeire Cruz da Costa Nunes

Prof.^a Esp. Kilza da Silva Sousa

Prof.^a Adriana Ramos Sebastião

Prof.^a Isaura do Prado Almeida

Prof.^a Esp. Laurenir Ramos Cebalho Ribeiro

Prof.^o Dr. Arnaldo José Medina Tumino

Prof.^a Me Ivanilda Pinto de Holanda

Prof.^o Dr. Crispín Centurió González

APRESENTAÇÃO

A Revista Scientific Magazine celebrou 15 anos de publicação ininterrupta, período durante o qual se consolidou, não só nos círculos acadêmicos latino-americanos, mas também em todas as universidades ou institutos de pesquisa dedicados aos estudos, como veículo de disseminação de diversas tendências teóricas por meio dos trabalhos publicados em suas páginas.

Os artigos abrangem as áreas de Ciências da Saúde, Ciências Biológicas, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas e Sociais. A amplitude dos temas abordados leva-nos a concluir que o escopo desta revista deve limitar-se, primordialmente, à análise dos problemas inerentes aos amplos campos do conhecimento científico.

O propósito principal desta revista é servir como ferramenta de trabalho para todos aqueles interessados em busca de um veículo para pesquisas sérias e abrangente e, ao mesmo tempo, um meio de disseminação de documentação básica e informações gerais.

Esta Revista, que hoje apresentamos, é fruto do esforço coletivo dos editores que esperam contar com a colaboração de setores mais amplos e indivíduos interessados. Com isso, desejamos expressar que ela está aberta a todos que desejam participar, com seriedade e rigor científico, do estudo das realidades presentes e das perspectivas futuras, independentemente de sua posição.

As conquistas que alcançamos diariamente graças ao trabalho árduo e altruísta de todos os membros de nossa comunidade científica merecem ser reconhecidas. Profissionais da área, que, encontrarão nesta Revista um espaço para apresentar seus trabalhos, opiniões e perspectivas sobre um de nossos bens mais preciosos: o conhecimento.

Conselho Editorial

SUMÁRIO

A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL COMO FOMENTADORA DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO	7
Pablo Geovanni Moreira Batista	7
NORMAS INSTITUCIONAIS E PARTICIPAÇÃO FAMILIAR: CORRESPONSABILIDADE EDUCATIVA EM CONTEXTO AMAZÔNICO.....	28
Antonio Carlos Cortez Pinheiro	28
NARRATIVAS INFANTIS E PROTAGONISMO: Caminhos da Alfabetização por Projetos	40
Lucimeire Cruz da Costa Nunes.....	40
A LUDICIDADE DOS GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA.....	53
Kilza da Silva Sousa	53
Adriana Ramos Sebastião.....	53
Isaura do Prado Almeida.....	53
Laurenir Ramos Cebalho Ribeiro.....	53
LAS TECNOLOGÍAS, IMPULSORES DE LAS DISTINTAS MODALIDADES EDUCATIVAS. UNA RETROSPECTIVA DE CÓMO LA TECNOLOGÍA IMPULSÓ A GENERAR INNOVACIONES EN LAS MODALIDADES EDUCATIVAS.....	62
Arnaldo José Medina Tumino	62
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA ALFABETIZAÇÃO: o Encontro entre Afetividade e Metodologias Ativas.....	86
Lucimeire Cruz da Costa Nunes.....	86
A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	101
Ivanilda Pinto de Holanda	101
IMPACTO DE LA APLICACIÓN DE LA LEY 7264, “HAMBRE CERO”, EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS RURALES DEL DISTRITO DE CAAGUAZÚ, PARAGUAY, PERIODO 2025.	117
Crispín Centurió González.....	117

A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL COMO FOMENTADORA DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

Pablo Geovanni Moreira Batista ¹

RESUMO

O desenvolvimento econômico de um município é um processo que contribui para o progresso de uma esfera sociopolítica, considerando diferentes aspectos de melhoria e buscando superar problemas fundamentais que refletem um impacto nas instituições públicas locais. Sua importância exige que as autoridades competentes estabeleçam objetivos voltados para a superação desse problema social, trabalhando em conjunto e planejando metas e diretrizes que serão utilizadas como indicadores para que os gestores municipais melhorem as características dos cidadãos, com base em uma série de indicadores relacionados a aspectos sociais, econômicos, ambientais e institucionais. O município, enquanto ente federativo dotado de autonomia política, administrativa e financeira, possui papel fundamental na efetivação dos princípios constitucionais voltados ao desenvolvimento econômico e social. Os gestores municipais devem concentrar em suas metas administrativas estratégias de implementação, eficiência e transparência na gestão de recursos públicos. A abordagem deste estudo está diretamente relacionada ao desenvolvimento econômico, à natureza dos gastos públicos e às políticas de distribuição da receita municipal. O objetivo geral desta pesquisa procura analisar a atuação do gestor municipal de Campos Belos-GO na promoção do desenvolvimento econômico, à luz do Direito Constitucional Econômico. Foi desenvolvido um estudo qualitativo, descritivo, com revisão bibliográfica. O problema do estudo procura questionar: Quais são os limites e as possibilidades jurídicas e institucionais da atuação do gestor municipal de Campos Belos-GO na promoção do desenvolvimento econômico local, à luz dos princípios do Direito Constitucional Econômico? O resultado do estudo apresentou que a gestão municipal procura o consenso social e econômico como prática e aplicação das políticas públicas que conecta fluidamente a sociedade civil e o Estado numa cultura de diálogo, que permite o desenvolvimento econômico local, pois torna-se uma estratégia ideal para contribuir com o progresso do município no contexto da superação dos problemas fundamentais que afetam a administração públicas local.

Palavras-chave: Desenvolvimento Econômico e Social. Fomento Municipal; Administração Pública.

ABSTRACT

The economic development of a municipality is a process that contributes to the progress of a socio-political sphere, considering different aspects of improvement and seeking to overcome fundamental problems that reflect an impact on local public institutions. Its importance requires that the competent authorities establish objectives aimed at overcoming this social problem, working

Graduação: Bacharel em Direito pelo Centro Universitário Euro-Americano – UNIEURO (2005).

Pós-Graduação: em Direito Penal pelo Centro Jurídico – FORTIUM / DF. **Mestrado:** em Direito Constitucional Econômico- UNIALFA – FADISP – CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIAS.
pablogiovanni@gmail.com

together and planning goals and guidelines that will be used as indicators for municipal managers to improve the characteristics of citizens, based on a series of indicators related to social, economic, environmental, and institutional aspects. The municipality, as a federative entity endowed with political, administrative, and financial autonomy, plays a fundamental role in the implementation of constitutional principles aimed at economic and social development. Municipal managers must focus their administrative goals on strategies for implementation, efficiency, and transparency in the management of public resources. The approach of this study is directly related to economic development, the nature of public spending, and municipal revenue distribution policies. The general objective of this research is to analyze the performance of the municipal manager of Campos Belos-GO in promoting economic development, in light of Economic Constitutional Law. A qualitative, descriptive study with a literature review was developed. The study's problem seeks to question: What are the legal and institutional limits and possibilities of the municipal manager's actions in Campos Belos-GO in promoting local economic development, in light of the principles of Economic Constitutional Law? The study's results showed that municipal management seeks social and economic consensus as a practice and application of public policies that fluidly connect civil society and the State in a culture of dialogue, which allows for local economic development, as it becomes an ideal strategy to contribute to the municipality's progress in the context of overcoming the fundamental problems affecting local public administration.

Keywords: Economic and Social Development. Municipal Promotion. Public Administration.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com Moura e Dias (2021), um dos instrumentos legais mais relevantes de que dispõe o município para fomentar o desenvolvimento econômico é a Lei Orgânica Municipal, considerada a “constituição local”, pois estabelece normas próprias relacionadas à política tributária, ao ordenamento urbano e aos incentivos a setores produtivos estratégicos do município.

Complementarmente, os municípios elaboram e aprovam o Plano Diretor, obrigatório para localidades com mais de 20 mil habitantes, o qual orienta o ordenamento territorial e o uso do solo, constituindo-se em base legal para a instalação de atividades econômicas e para a expansão da infraestrutura urbana, elementos essenciais ao desenvolvimento local (Brasil, 2001).

A Lei de Uso e Ocupação do Solo, derivada do Plano Diretor, configura-se como um instrumento jurídico fundamental para classificar áreas destinadas a usos industriais, comerciais ou residenciais, estabelecendo critérios para a

instalação de empreendimentos produtivos e contribuindo para a criação de um ambiente favorável à geração de empregos e à atração de investimentos (Conselho Nacional de Desenvolvimento Urbano, 2023).

No âmbito tributário, a Constituição Federal atribui aos municípios a competência para instituir e arrecadar tributos como o Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU), o Imposto Sobre Serviços de Qualquer Natureza (ISSQN) e o Imposto sobre Transmissão de Bens Imóveis (ITBI), os quais podem ser utilizados como instrumentos de política econômica local, inclusive por meio da concessão de incentivos fiscais legalmente previstos (Brasil, 1966; Brasil, 1988).

Além da arrecadação tributária, como aponta Alves (2025), os municípios podem instituir incentivos fiscais por meio de leis específicas, tais como a redução de alíquotas do ISSQN ou a concessão de isenções de IPTU e ITBI, desde que tais medidas estejam vinculadas a objetivos claros, como a atração de investimentos, a geração de empregos e o fortalecimento do ambiente de negócios local.

Outro instrumento relevante de acordo com Silva e Costa (2024), é a formalização de protocolos de intenções e contratos de investimento com empresas privadas, celebrados por meio de leis ou decretos municipais, nos quais são estabelecidos compromissos relacionados à aplicação de recursos, criação de postos de trabalho e concessão de benefícios fiscais, fortalecendo a cooperação entre o setor público e o privado no desenvolvimento econômico local.

Integram ainda o arcabouço legal municipal os decretos de desburocratização, destinados à simplificação dos processos de abertura de empresas, à redução de exigências administrativas e à agilização de licenças e autorizações, contribuindo para a criação de um ambiente de negócios mais competitivo e atrativo no âmbito municipal (Minas Gerais, 2025).

O município também pode instituir, por meio de leis locais e em consonância com o Plano Diretor, como discorrem Oliveira e Ferreira (2023), zonas de desenvolvimento econômico e industrial, voltadas à atração de

investimentos estratégicos e ao fortalecimento de setores produtivos prioritários, favorecendo a formação de polos de emprego e crescimento econômico.

A figura do Agente de Desenvolvimento Local, prevista na Lei Complementar nº 128/2008, vinculada à Lei Geral da Micro e Pequena Empresa, constitui-se em importante instrumento de articulação entre o poder público municipal e o setor produtivo, promovendo ações integradas voltadas ao fortalecimento da economia local (Brasil, 2008).

Embora não seja específica da área econômica, a Lei nº 14.133/2021, que traz a abertura para o novo regime de licitações e contratos administrativos, confere maior segurança jurídica às parcerias e contratações públicas, permitindo que o município utilize esses mecanismos em programas e projetos voltados ao desenvolvimento econômico local (Brasil, 2021).

Diante disso, observa-se que o conjunto de instrumentos legais à disposição da administração pública municipal para a promoção do desenvolvimento econômico é amplo e diversificado, abrangendo mecanismos tributários, urbanísticos, contratuais e de planejamento estratégico, os quais, quando adequadamente articulados, podem impulsionar a competitividade, a geração de emprego e a atração de investimentos, não apenas em Campos Belos /GO, mas em qualquer município brasileiro (Brasil, 2001).

Entre os principais instrumentos legais disponíveis à administração municipal para incentivar a atividade econômica, encontram-se os incentivos fiscais. O Código Tributário Nacional (Lei nº 5.172/1966 - CTN) e a própria Constituição Federal autorizam os municípios a instituírem e arrecadar impostos como: o Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza (ISS - Art. 156, III, CF/88) e o Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU - Art. 156, I, CF/88). A Lei Municipal que institui o Código Tributário de Campos Belos define as alíquotas, as bases de cálculo e, crucialmente, permite a concessão de benefícios fiscais como isenções, anistias ou subsídios, previstos em lei (por exemplo, por meio de lei municipal específica), para estimular setores prioritários, atrair novos negócios ou promover a formalização (Campos Belos, 2021). A Lei Complementar Federal nº 123/2006 (Estatuto Nacional das Microempresas e Pequenos Negócios) também

prevê um marco para que o município incentive essas empresas por meio de simplificações tributárias (SIMPLES Nacional) e regras de licitação diferenciadas (Brasil, 2006).

O planejamento territorial e urbano é igualmente essencial segundo Fernandes (2020). O Plano Diretor Municipal (PDM), exigido pelo Estatuto da Cidade (Lei Federal nº 10.257/2001) para municípios com mais de 20.000 habitantes (Art. 41) e obrigatório para todos, segundo a jurisprudência do Supremo Tribunal Federal, é o principal instrumento.

O Plano Diretor Municipal de Campos Belos (PDM), estabelecido por lei municipal, deve definir zonas de interesse econômico (como zonas industriais, comerciais e turísticas), estabelecer regras de uso e ocupação do solo favoráveis ao desenvolvimento e prover a infraestrutura necessária (logística, saneamento, energia) para atrair e consolidar atividades econômicas. Instrumentos como Consórcio de Operações Urbanas (Art. 32, Estatuto Municipal) e Áreas Especiais de Interesse Social (AEIS) podem ser utilizados, se previstos no PDM, para revitalizar áreas e estimular investimentos públicos e privados coordenados.

Por fim, a capacidade de fomentar parcerias e promover a colaboração é crucial. A administração municipal segundo Martins e Luca (2022), pode celebrar convênios de cooperação técnica e financeira com o Estado de Goiás, o Governo Federal, entidades privadas e organizações da sociedade civil (Art. 241, CF/88; Lei Federal nº 13.019/2014 - Marco Regulamentar para Organizações da Sociedade Civil - MROSC). Além disso, a criação ou o fortalecimento de um Conselho Municipal de Desenvolvimento Econômico (CMDE), embora sua existência dependa de uma lei municipal específica, proporciona um espaço legítimo para a participação dos setores produtivos e da sociedade civil na formulação e no acompanhamento das políticas públicas de desenvolvimento econômico, garantindo maior governança e alinhamento com as demandas locais como consta na Lei Federal nº 13.019/2014.

A gestão municipal também pode ser definida como as ações realizadas pelos governos locais para melhorar as condições culturais, econômicas, sociais e ambientais de sua jurisdição. Cabe ressaltar que a gestão municipal visa ao

desenvolvimento das pessoas que vivem em sua jurisdição. Essa gestão vai além do aspecto econômico e da satisfação das necessidades básicas. Além disso, a gestão municipal de pequeno porte, como a de Campos Belos-GO, que é regida por uma ordem jurídica, autodeterminada e independente, que possui uma estrutura organizacional e de gestão cujo objetivo é o desenvolvimento de atividades específicas para o benefício de seus habitantes.

Portanto, o objetivo geral do estudo procura analisar a atuação do gestor municipal de Campos Belos-GO na promoção do desenvolvimento econômico, à luz do Direito Constitucional Econômico. Para dar sustentação no estudo foram elaborados os objetivos específicos: Identificar os instrumentos jurídicos disponíveis ao município para fomentar o desenvolvimento econômico; Avaliar como esses instrumentos têm sido aplicados na gestão municipal de Campos Belos-GO entre 2021 e 2024; Investigar os principais entraves e limitações enfrentados pelo gestor municipal nesse processo;

2. GESTÃO PÚBLICA MUNICIPAL E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

Segundo Alves (2025), a gestão pública municipal é um conjunto de ações implementadas com o objetivo de alcançar o desenvolvimento político, o desenvolvimento econômico equitativo, o desenvolvimento social inclusivo e o desenvolvimento ambiental sustentável, visando melhorar o bem-estar e a qualidade de vida dos habitantes dentro de sua jurisdição.

A gestão pública municipal, de acordo com Estrada (2019), na busca do desenvolvimento local, em sua atuação, é um processo que diz respeito a todas as pessoas do país, pois envolve situações que afetam o bem-estar da população, ou seja, a qualidade de vida de todos, e, como tal, está ligada ao desenvolvimento nacional.

A gestão municipal envolve o conjunto de ações realizadas pelas entidades municipais para alcançar os objetivos e metas estabelecidos no planejamento dos programas de trabalho, por meio da administração e integração dos recursos de um território. Uma visão clara da gestão municipal é entendida como o gerenciamento de uma série de funções de recursos destinadas

a proporcionar às diferentes áreas da população a satisfação de suas necessidades de bens de consumo coletivo. Rodríguez e Velásquez (1994), afirmam que:

[...] se trata da gestão de uma série de recursos institucionais, financeiros, humanos e técnicos, destinados a prover os diversos setores da população com os meios para satisfazer suas respectivas necessidades de bens de consumo coletivo. Para tanto, os governos locais definem planos e programas de desenvolvimento e/ou investimento utilizando seus próprios recursos ou aqueles provenientes de outros níveis da administração pública (Rodríguez e Velásquez, 1994, p. 98).

De acordo com o autores citados acima, a gestão deve instituir planejamento, investimentos utilizando seus próprios recursos destinados a prover os diversos setores da população com os meios para satisfazer suas respectivas necessidades para tingir o coletivo.

Dados recentes indicam que Campos Belos (GO), possui uma população estimada em cerca de 18,2 mil habitantes, densidade demográfica baixa e uma área de mais de 735 km², o que traduz desafios logísticos e de infraestrutura relacionados à oferta de serviços públicos e à distribuição de atividades econômicas em um território relativamente disperso, exigindo estratégias eficazes de desenvolvimento municipal (IBGE, 2025).

Do ponto de vista econômico, estimativas recentes apontam que o Produto Interno Bruto (PIB) de Campos Belos ultrapassa cerca de R\$ 315 milhões, com participação predominante dos setores de serviços e comércio, que juntos representam uma parcela substancial da atividade econômica municipal, seguida pela administração pública, agropecuária e indústria, o que evidencia a importância de políticas públicas que incentivem maior diversificação produtiva segundo Caravela Index (2025). Apesar da relevância desses indicadores, o PIB per capita de Campos Belos, em torno de R\$ 15,7 mil, ainda está abaixo da média estadual e regional, o que sugere a necessidade de políticas locais que promovam competitividade econômica e atraiam investimentos capazes de elevar a renda média da população e reduzir desigualdades internas.

Neste contexto, a gestão municipal tem investido em políticas voltadas ao fortalecimento do ambiente de negócios local, como a simplificação de

procedimentos para abertura de empresas e a estruturação de programas de incentivo para micro e pequenas empresas, em consonância com o Estatuto Nacional das Microempresas e Empresas de Pequeno Porte (SIMPLES Nacional), o que pode estimular formalização, empregos e arrecadação tributária municipal (Brasil, 2006). Outro desafio relevante para a administração pública de Campos Belos está relacionado à qualificação da força de trabalho e à educação profissional, visto que o desenvolvimento econômico sustentável exige não apenas incentivos legais, mas também capacitação técnica da população, o que demanda articulação entre a gestão municipal, instituições de ensino e o setor empresarial.

2.1. Instrumentos jurídicos disponíveis ao município para fomentar o desenvolvimento econômico

Para fomentar o desenvolvimento econômico de Campos Belos (GO), é a inclusão do município no Programa Cidades Intermediadoras, do Governo Federal, que o qualificou como polo regional para estimular investimentos e promover o desenvolvimento ordenado em conjunto com municípios vizinhos no nordeste goiano, gerando novas perspectivas econômicas e fortalecendo a vocação local (Blog Antônio Carlos, 2025).

O Código Tributário Municipal é um importante instrumento jurídico que define os tributos de competência local, suas bases de cálculo, alíquotas e condições de cobrança, e que, quando combinado com políticas de benefícios fiscais, pode ser utilizado como ferramenta de política econômica ativa para incentivar empreendimentos, especialmente em setores prioritários como comércio, serviços e agricultura familiar (Brasil, 1966; Campos Belos, 2021).

Em Campos Belos (GO), ações de regulação e articulação interinstitucional têm sido observadas também no incentivo à produção rural local, como a parceria com a Emater-GO para implementação da 16ª edição do programa "Agro é Social", que oferece crédito social e apoio técnico a produtores rurais da região, com objetivo de fortalecer a agricultura familiar e ampliar a geração de renda no campo (Akontece, 2025).

Os convênios e parcerias com o Estado e a União permitem ao município acessar programas estruturados de financiamento e apoio, como ocorreu com a implantação de projetos voltados à agricultura familiar e à extensão rural em parceria com instituições como a Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste (Sudeco) e o Instituto Federal Goiano, que resultou em projeto de horta e pomar comunitários visando a geração de renda e capacitação técnica de agricultores familiares (Governo Federal e Sudeco, 2021).

Para Santos (2008), essa mudança envolve três dimensões essenciais: fiscal (redução da receita), política (redução da autonomia municipal na organização dos governos locais) e administrativa (gastos direcionados e novas regras para a implementação de políticas).

Em consonância com Arretche (2012), o conteúdo da legislação aprovada desde 1989 é analisado para identificar como as mudanças inverteram a distribuição original de poderes em relação à arrecadação de impostos, à implementação de políticas públicas e à autoridade sobre gastos e receitas subnacionais.

A dimensão fiscal segundo Falleti (2010), pode ser avaliada por meio de instrumentos que aumentam a receita federal ou sua autoridade fiscal em relação aos governos subnacionais. Esse processo ocorreu de três maneiras: uma diminuição na porcentagem de transferências para os governos subnacionais, a criação de novas fontes de receita nacional que não são compartilhadas e a recuperação do poder tributário anteriormente descentralizado. Após 1994, todas as três dimensões afetaram a autonomia fiscal municipal.

Em relação à autonomia política, segundo discorre Grin, Abrucio e Lopes (2020), as reformas constitucionais introduziram novas regras: procedimentos mais rigorosos para a emancipação municipal, com base no argumento de que sua expansão impactava o orçamento federal, uma vez que as localidades tinham transferências constitucionais garantidas; o número de vereadores passou a ser determinado pelo tamanho da população; e as regulamentações federais definiram como a Câmara Municipal deveria gastar seu orçamento. Os salários dos vereadores foram então atrelados aos salários dos representantes federais:

os representantes estaduais ganham até 75% do salário dos representantes federais, e os vereadores ganham até 75% do salário dos representantes estaduais.

Na dimensão administrativa, como evidenciado por Eaton e Dickovick (2004) coloca que:

[...] a recentralização federal materializou-se de duas maneiras: regras sobre como implementar políticas e normas restritivas sobre como alocar gastos públicos. Ambos os fatores afetaram a autonomia administrativa municipal de uma forma não prevista na Constituição de 1988. Houve um aumento do controle em nível nacional e uma redução da autonomia sobre como os municípios deveriam utilizar seus recursos fiscais, especialmente para políticas sociais (Eaton e Dickovick, 2004, p. 67).

Para os autores acima, a expansão das normas federais reduziu a margem de manobra para que os orçamentos locais adotassem iniciativas próprias para garantir sua gestão.

No Brasil, existem três organizações municipais: a Associação Brasileira de Municípios (ABM), a Frente Nacional de Prefeitos (FNP) e a Confederação Nacional de Municípios (CNM). A CNM foi criada em 1980. Seu principal objetivo é consolidar o movimento de representação municipal, fortalecer a autonomia municipal e transformar a organização em uma referência global em representação municipal. Representa os municípios em organizações internacionais: a Federação Latino-Americana de Cidades, Municípios e Associações de Governos Locais (FLACMA) e a Cidades e Governos Locais Unidos (CGLU). A ABM foi fundada em 1946 e trabalha em estreita cooperação com municípios, instituições similares e entidades estaduais, federais e internacionais.

De acordo com a Constituição de 1988, os municípios passaram a receber transferências constitucionalmente obrigatórias: aumento do percentual de transferência e redistribuição do Fundo de Participação Municipal (FPM), 50% da receita do Imposto sobre a Terra Rural (ou 100%, após 2005, quando sua arrecadação passou a ser de responsabilidade dos municípios). Dos estados, recebem 50% da receita arrecadada com a propriedade de veículos automotores licenciados em seus territórios, 25% da receita do imposto sobre serviços e

comércio, de acordo com as regras de divisão definidas pelos estados, e o imposto de renda federal sobre a renda paga por suas agências autônomas e fundações.

Na última década, ocorreram muitas mudanças nos municípios, que podem ser agrupadas em quatro áreas como alude Firjan (2019):

a) crise fiscal e de financiamento; b) oferta de serviços de assistência social, que foi ampliada apesar da redução do financiamento federal; c) as capacidades estatais demonstraram suas fragilidades; d) expansão da cooperação intermunicipal (como (Firjan, 2019, p. 72).

Para o autor acima, as fragilidades fiscais da grande maioria dos municípios aumentaram consideravelmente e precisam ser abordadas. Para piorar a situação, cerca de 50% não investem mais de 3% de sua receita. Na área de prestação de serviços, há dois efeitos importantes. O primeiro, no setor de recursos humanos, é a expansão do quadro de funcionários públicos municipais. Cerca de 35% dos municípios não conseguem manter sua estrutura administrativa e quase 50% gastam mais de 54% de sua receita com pessoal. Em 15 anos (de 1999 a 2014), o número de funcionários municipais quase dobrou (de 3.383.566 para 6.543.883), e os custos com pessoal aumentaram 60% (Brasil, 2021).

Em relação à participação em consórcios intermunicipais, em 2022, 84,8% dos municípios participavam de algum tipo de consórcio, indicando uma tendência à busca de formas de cooperação horizontal. Dos 4.723 municípios que participam de algum consórcio, 4.119 (87%) são pequenos, em contraste com 518 (11%) de médio porte e 86 (2%) de grande porte segundo estudos de Grin (2021).

Na política de saúde, 9,4% dos municípios terceirizaram os serviços (CMCB, 2021) e 21,8% contrataram serviços por meio de organizações sociais (CMCB, 2021). Na assistência social, 39% dos municípios firmaram convênios com entidades sociais para a prestação de serviços (Censo SUAS, 2016). Os serviços de transporte utilizaram diferentes métodos: 15,7% por meio de concessões (quando uma empresa vence uma licitação pública). Outra modalidade é a concessão de licenças por meio de concurso público (4,5% das cidades) ou autorização (4,1% das cidades). No geral, 24,3% dos municípios utilizam alguma forma de terceirização no transporte público (CMCB, 2021).

Algumas políticas públicas incluem formas alternativas de prestação de serviços públicos. Essas informações deixaram de ser pesquisadas após 2011, e não há dados mais recentes disponíveis. Há baixa coordenação municipal com atores privados e sociais para a prestação de serviços, mesmo em áreas onde esse recurso é mais comum, como saúde, educação e assistência social. Na área da saúde, há informações que ajudam a esclarecer esse ponto. Em 2014, 3,23% dos serviços foram oferecidos por meio de organizações sociais, 2,9% por meio de empresas privadas e 3,63% por meio de associações intermunicipais (CMCB, 2021).

Com relação ao uso de Parcerias Público-Privadas (PPPs), Barbosa e Malik (2015) as analisaram na área da saúde entre 2010 e 2014. Eles identificaram 47 PPPs distribuídas em 12 municípios, principalmente em São Paulo, Distrito Federal e Rio de Janeiro. Mais de 80% dessas PPPs são de âmbito municipal. Em um estudo da IFC de 2016, dos 75 contratos de PPP firmados no Brasil, 43 (57,3%) originaram-se em municípios. No entanto, esse tipo de acordo continua sendo uma alternativa muito subutilizada nos municípios. Além da implementação da autonomia constitucional garantida desde 1988, que aumentou as responsabilidades dos municípios, outras inovações institucionais importantes afetam a gestão municipal. Duas áreas são relevantes: a) transparência municipal; b) o fortalecimento dos órgãos de fiscalização.

2.2. Aplicação dos instrumentos jurídicos na gestão municipal de Campos Belos-GO entre 2021 e 2024.

Um aspecto relevante da aplicação dos instrumentos jurídicos no período analisado entre 2021 e 2024, refere-se à celebração de convênios e parcerias intergovernamentais. A gestão municipal utilizou mecanismos legais de cooperação com a União e com órgãos federais, como a Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste (Sudeco), para viabilizar projetos voltados à agricultura familiar e à capacitação técnica de produtores locais. Essas parcerias ilustram a importância dos convênios administrativos como instrumentos jurídicos capazes de ampliar a capacidade de investimento do município e de promover o

desenvolvimento econômico de forma integrada e regionalizada (Brasil, 2021; SUDECO, 2021).

Do ponto de vista dos resultados, embora os dados consolidados sobre número de empresas beneficiadas e crescimento do emprego formal dependam de levantamentos oficiais mais detalhados, é possível afirmar que a utilização combinada de instrumentos jurídicos tributários, urbanísticos, administrativos e de cooperação intergovernamental, contribuiu para criar um ambiente institucional mais favorável à atividade econômica em Campos Belos no período de 2021 a 2024. A formalização de empreendimentos, a ampliação do diálogo com outros entes federados e a execução de projetos estruturantes indicam que as decisões tomadas pelo Executivo municipal tiveram efeitos relevantes na organização da economia local, ainda que persistam desafios relacionados à limitação de recursos financeiros e à dependência de transferências intergovernamentais (IBGE, 2018).

No que se refere aos impactos econômicos observados, ainda que Campos Belos enfrente limitações estruturais típicas de municípios de médio porte do interior brasileiro, a aplicação contínua dos instrumentos jurídicos contribuiu para a manutenção da atividade econômica local em um período marcado por instabilidade nacional. O fortalecimento do comércio, a ampliação gradual do número de microempreendedores individuais e a execução de obras públicas com recursos próprios e transferidos indicam efeitos positivos das políticas adotadas, ainda que esses resultados devam ser compreendidos dentro de um processo de médio e longo prazo (IBGE, 2018).

Por fim, a inclusão de Campos Belos em programas federais de desenvolvimento regional, como o Programa Cidades Intermediadoras, reforça a utilização estratégica dos instrumentos jurídicos como indutores do crescimento econômico. Ao ser reconhecido como polo regional no nordeste goiano, o município passou a ocupar posição diferenciada no planejamento territorial e econômico, o que amplia suas possibilidades de atração de investimentos e de articulação com municípios vizinhos. Conforme destacado em fonte local, essa política pública “abre novas perspectivas econômicas e fortalece a vocação regional de Campos Belos”, evidenciando a relevância do uso planejado e

juridicamente fundamentado das ações governamentais no período de 2021 a 2024, como esclarece Antônio Carlos (2025, s.p.).

A base legal estabelecida pelos instrumentos normativos serviu de alicerce para uma série de projetos e ações concretas, com destaque para os investimentos em infraestrutura, considerados pela gestão como um vetor crucial para o desenvolvimento econômico. As obras foram viabilizadas por meio de recursos próprios e, principalmente, através de convênios com a esfera federal (Câmara Municipal de Campos Belos, 2021).

A parceria com o Governo Federal, via Ministério do Desenvolvimento Regional (MDR), foi fundamental. O Contrato nº 153/2025, no valor de R\$ 1.640.000,00, firmado com a empresa TRB Construtora Ltda para recapeamento asfáltico, é um exemplo emblemático dessa colaboração, vinculado ao convênio nº 924649/2021. Outros convênios, como o de nº 849.200/2017, no valor de R\$ 888.700,00, alocado via emenda parlamentar, também foram destravados e executados pela gestão, apesar de percalços em licitações anteriores. As decisões sobre quais ruas seriam beneficiadas envolveram não apenas o planejamento do Executivo, mas também a participação do Legislativo, que, por meio de indicações, como a pavimentação da Rua 10 do Setor Vila Baiana, levou as demandas da comunidade à prefeitura. A infraestrutura de saúde também recebeu atenção, com a licitação para a reforma do Posto de Saúde Dr. Emerson Tadão em 2024 (Brasil, 2024). A avaliação dos resultados das políticas implementadas pela gestão municipal de Campos Belos entre 2021 e 2024, embora limitada pela disponibilidade de dados microeconômicos específicos, pode ser realizada através da análise de indicadores macroeconômicos e da observação dos efeitos qualitativos das ações.

O Produto Interno Bruto (PIB) de Campos Belos em 2021 foi de R\$ 315,29 milhões. Mais revelador é o crescimento do PIB per capita, que saltou de R\$ 15.667,60 em 2021 para R\$ 22.357,19 em 2023, um aumento expressivo que sugere um crescimento da atividade econômica superior ao crescimento populacional. Esse desempenho coloca Campos Belos com o segundo melhor crescimento do PIB em sua região imediata entre 2006 e 2021.

2.3. Os principais entraves e limitações enfrentados pelo gestor municipal na aplicação dos instrumentos jurídicos

A aplicação da legislação pela gestão municipal é frequentemente dificultada por uma teia de conflitos normativos, rigidez de regulamentos e disputas entre diferentes esferas de poder. Um ponto de tensão recorrente é o equilíbrio entre o cumprimento estrito das normas e a busca por eficiência. Em um processo de licitação, por exemplo, a prefeitura utilizou o princípio do "formalismo moderado" para justificar a escolha da proposta mais vantajosa, mesmo que a empresa vencedora não tivesse cumprido todas as exigências formais da Lei 8.666/93. Embora vise a eficiência, essa abordagem pode gerar insegurança jurídica e contestações.

As dificuldades não se limitam à relação com outras esferas de governo. Há registros de conflitos entre o Poder Executivo e o Legislativo municipal. Um exemplo notório foi o ajuizamento de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (Adin) pelo prefeito contra uma lei municipal que tratava de salários de servidores. A Câmara de Vereadores havia emendado o projeto de lei do executivo para manter os salários, rejeitando uma proposta de redução. O Tribunal de Justiça de Goiás (TJGO) negou a liminar ao prefeito, evidenciando um claro conflito de poder e de interpretação da lei entre os poderes municipais. Embora o município realize concursos e processos seletivos para preencher vagas, as irregularidades na alocação de pessoal e as interrupções nos processos de contratação comprometem a eficácia dessas medidas.

A instabilidade na gestão, evidenciada por problemas em serviços básicos como transporte de mercadorias e a saída de agentes públicos importantes do sistema de justiça local, contribui para um clima de incerteza que pode desestimular o desenvolvimento econômico e a confiança da população na administração pública (TCM/GO, 2020).

Portanto, o desenvolvimento econômico local é entendido como um processo de construção de capacidades e direitos dos cidadãos em áreas territoriais político-administrativas em nível local, que devem se tornar unidades de planejamento, elaborando estratégias e projetos de desenvolvimento com

base em recursos, necessidades e iniciativas locais, embasado na Constituição Federal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo concluiu os objetivos específicos. Com referência ao identificar os instrumentos jurídicos disponíveis ao município para fomentar o desenvolvimento econômico, chegou-se à conclusão que existe um papel do município como responsável da gestão de políticas públicas concernentes à promoção da economia, ao analisar os instrumentos jurídicos disponíveis no município com vistas à promoção do desenvolvimento econômico. A partir da interpretação da constitucionalidade e da legislação infraconstitucional e da legislação municipal específica do município comprovou-se que o município de Campos Belos-GO, apresenta um conjunto expressivo de instrumentos da gestão administrativa da agenda do município com vistas à promoção do desenvolvimento econômico por meio de leis de incentivo fiscal abrangentes na gestão, assim como regras de compras; planos de direção; códigos tributários e regras de regulação administrativa.

Conclui-se, nesse primeiro objetivo, que os instrumentos jurídicos disponíveis ao município para fomentar o desenvolvimento econômico, no município em estudo, no período de 2021 a 2024, com a Lei nº 14.133/2021, contribui para a abertura do novo regime de licitações e contratos administrativos, confere maior segurança jurídica às parcerias e contratações públicas. O planejamento territorial e urbano é igualmente essencial. O Plano Diretor Municipal de Campos Belos (PDM), estabelecido por lei municipal, contribui também para definir zonas de interesse econômico, assim como estabelecer regras de uso e ocupação do solo favoráveis ao desenvolvimento e prover a infraestrutura necessária (logística, saneamento, energia) para atrair e consolidar atividades econômicas.

Conclui-se, que a gestão municipal visa ao desenvolvimento das pessoas que vivem em sua jurisdição. Essa gestão vai além do aspecto econômico e da satisfação das necessidades básicas. Além disso, a gestão municipal de pequeno porte, como a de Campos Belos-GO, que é regida por uma ordem jurídica,

autodeterminada e independente, que possui uma estrutura organizacional e de gestão cujo objetivo é o desenvolvimento de atividades específicas para o benefício de seus habitantes.

Ao concluir outro objetivo em avaliar como esses instrumentos têm sido aplicados na gestão municipal de Campos Belos-GO entre 2021 e 2024, refere-se à celebração de convênios e parcerias intergovernamentais. A gestão municipal utilizou mecanismos legais de cooperação com a União e com órgãos federais, viabilizou projetos voltados à agricultura familiar e à capacitação técnica de produtores locais. Essas parcerias ilustram a importância dos convênios administrativos como instrumentos jurídicos capazes de ampliar a capacidade de investimento do município e de promover o desenvolvimento econômico de forma integrada e regionalizada.

Portanto, a formalização de empreendimentos, a ampliação do diálogo com outros entes federados e a execução de projetos estruturantes indicam que as decisões tomadas pelo Executivo municipal tiveram efeitos relevantes na organização da economia local, ainda que persistam desafios relacionados à limitação de recursos financeiros e à dependência de transferências intergovernamentais.

Em conclusão, a análise das principais barreiras e limitações enfrentadas pelo gestor municipal ao longo do processo de implantação dos instrumentos jurídicos para o desenvolvimento econômico, demonstra a existência dessas barreiras jurídicas, administrativas, institucionais, entre outras, ao longo do próprio desenvolvimento econômico. Sobre à luz do Direito Constitucional, permite ao gestor público acessar programas estruturados de financiamento e apoio por meio do Plano Diretor, implantação de projetos em parceria com instituições, dos meios que dispõe o município para fomentar o desenvolvimento econômico, impulsionando a competitividade, a geração de emprego e a atração de investimentos, não apenas em Campos Belos /GO, mas em qualquer município brasileiro.

REFERÊNCIAS

AKONTECE. **Campos Belos-GO: Emater encerra a primeira etapa da 16ª edição do Agro é Social da Região do Vale do Paraná.** 21 ago. 2025. [https://akontece.com.br/noticia/10227/campos-belos-go-emater-encerra-a-primeira-etapa-da-16ª -da-regiao-do-vale-do-parana-/. Acesso 2025.](https://akontece.com.br/noticia/10227/campos-belos-go-emater-encerra-a-primeira-etapa-da-16a-da-regiao-do-vale-do-parana/)

ALVES, P. R. **Gestão fiscal municipal e incentivos ao desenvolvimento econômico local.** Rio de Janeiro: Elsevier Brasil, 2025.

ANTÔNIO CARLOS. **Campos Belos é incluída no Programa Cidades Intermediadoras e se consolida como polo regional no nordeste goiano.** Blog Antônio Carlos, Campos Belos, 2025. Disponível em: <https://www.blogantoniocarlos.com.br>. Acesso em: 2025.

ARRETCHE, M. T. S. **Democracia, federalismo e centralização no Brasil.** Editora FGV; Fiocruz. 2012.

BLOG ANTÔNIO CARLOS. **Campos Belos e Posse/ GO são incluídas como polos regionais em iniciativa para desenvolver o interior do Brasil.** 5 jan. 2025. Disponível em: <https://blogantoniocarlos.com.br/>. Acesso em 2025.

BRASIL **LEI Nº 1.361/2021.** Disponível em: [https://sapl.camposbelos.go.leg.br/media/sapl/public/materialegislativa/2021/436/lei no 1.361 2021.pdf](https://sapl.camposbelos.go.leg.br/media/sapl/public/materialegislativa/2021/436/lei%20no%201.361%202021.pdf). Acesso em 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Censo do Sistema Único de Assistência Social – Censo SUAS 2016.** Brasília, DF: MDS, 2017.

BRASIL. **Estatuto da Cidade – Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001.

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

BRASIL. **Código Tributário Nacional – Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966.** Brasília, DF: Diário Oficial da União.

BRASIL. **Lei Complementar nº 128, de 19 de dezembro de 2008.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008.

BRASIL. **Governo Federal.** Programas de apoio à agricultura familiar e ao desenvolvimento regional. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br>. Acesso em: 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.133, de 1º de abril de 2021.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2021.

BRASIL. **Lei Complementar nº 123, de 14 de dezembro de 2006.** Institui o Estatuto Nacional da Microempresa e da Empresa de Pequeno Porte; altera dispositivos das Leis nº 8.212, de 24 de julho de 1991, e nº 8.213, de 24 de julho de 1991, da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; revoga as Leis nº 9.317, de 5 de dezembro de 1996, e nº 9.841, de 5 de outubro de 1999. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 dez. 2006. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 2025.

BRASIL. Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001 (**Estatuto da Cidade**). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (**Estatuto da Pessoa com Deficiência**). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. **Código Tributário Nacional** – Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1966.

BRASIL. Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste (Sudeco). **Projeto de horta e pomar** comunitários irrigados para agricultores familiares em risco social no Nordeste Goiano – Campos Belos/GO. Brasília, DF: SUDECO, 2021.

BRASIL. **Diário Oficial da União – Seção 3, nº 79, quarta-feira, 24 de abril de 2024**: Prefeitura Municipal de Campos Belos/GO. Avisos de Licitação – Concorrência Eletrônica nº 4/2024 (Reforma do Posto de Saúde Dr. Emerson Tadão) e Concorrências Públicas nº 5 e 6/2024 (Pavimentação asfáltica urbana e recapeamento). Brasília, DF, 24 abr. 2024. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=530&pagina=171&data=24/04/2024&captchafield=firstAccess>. Acesso em: 2025.

CÂMARA MUNICIPAL DE CAMPOS BELOS - CMCB (GO). **Portaria nº 19, de 07 de junho de 2021**, que dispõe sobre alteração do horário das sessões ordinárias e outras medidas administrativas em razão da pandemia do coronavírus (COVID-19). Campos Belos, 07 jun. 2021. Disponível em: <https://sapl.camposbelos.go.leg.br/norma/15>. Acesso em: 2025.

CÂMARA MUNICIPAL DE CAMPOS BELOS - CMCB (GO). **Lei Municipal nº 1.367, de 30 de junho de 2021**: estabelece que templos de qualquer culto sejam considerados atividade essencial em período de calamidade pública e pandemia no Município de Campos Belos, Estado de Goiás, e dá outras providências. Campos Belos, 30 jun. 2021. Disponível em: <https://sapl.camposbelos.go.leg.br/norma/pesquisar?ementa=templos>. Acesso em: 2025.

CAMPOS BELOS (GO). **Lei Orgânica do Município de Campos Belos – Goiás**. Lei 2025.Orgânica Municipal, Campos Belos, 10 fev. 2021 (com alterações). Disponível em: <https://www.camposbelos.go.leg.br/leis/lei-organica-municipal/>. Acesso em: 2025.

CARAVELA INDEX. **Campos Belos – GO**: dados econômicos regionais. Disponível em: <https://www.caravela.info/regional/campos-belos—go>. Acesso em: 20 dez. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO URBANO. **Instrumentos de ordenamento territorial e desenvolvimento urbano**. Brasília, DF: CNDU, 2023.

EATON, K. AND DICCKOVICK, J. T. “**The Politics of Re-Centralization in Argentina and Brazil**”, en *Latin American Research Review*, v. 39, n. 1, p. 90-122. 2004.

ESTRADA, C. S. “**Gestión municipal factor determinante en el desarrollo de la Municipalidad Provincial de Cotabambas: 2013-2016**” Universidad Nacional de San Antonio Abab del Cusco- Perú. 2019.

FALLETI, T. G. *Decentralization and Sunational Politis in America*. New York; Cambridge University Press. 2010.

FERNANDES, E. **Estatuto da Cidade Comentado**. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2020.

FIRJAN “**Índice Firjan de Gestão Fiscal 2019**” Rio de Janeiro; Firjan, 2019.

GOIÁS. **Diário Oficial da União – Seção 3, nº 86, sexta-feira, 9 de maio de 2025**: extrato de contrato nº 153/2025 do Município de Campos Belos-GO para execução de recapeamento asfáltico com pré-misturado a frio em ruas do município, celebrado com TRB Construtora Ltda-ME. Disponível em: <https://mundonovo.go.gov.br/wp-content/uploads/2025/05/Publicacao-Diario-Oficial-da-Uniao.pdf>. Acesso em: 2025.

GRIN, E. J. “**Capacidades políticas locais e a realidade dos consórcios intermunicipais na federação brasileira**”, em Grin, E. J.; Demarco, D. J. y Abrucio, F. L. (Comp). *Capacidades estatais municipais: o universo desconhecido no federalismo brasileiro*, Porto Alegre: Editora CEGOV UFRGS. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Campos Belos (GO). Brasília, DF: **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Dados demográficos e territoriais, 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/go/campos-belos.html>. Acesso em: 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Perfil dos municípios brasileiros: 2017**. Pesquisa de Informações Básicas Municipais – MUNIC. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

LÓPEZ, M. H “**La gestión municipal y su impacto en la gobernabilidad en los gobiernos locales del Perú**”, Universidad César Vallejo – Lima – Perú. 2021.

MARTINS, H. F.; LUCA, G. Q. de. **Conselhos Municipais de Desenvolvimento Econômico: Governança e Desafios para o Desenvolvimento Local**. Cadernos Gestão Pública e Cidadania, São Paulo, v. 27, n. 89, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.12660/cgpc.v27n89.86079>. Acesso em: 2025.

MINAS GERAIS. **Pacote Legislativo Municipal de Desenvolvimento Econômico**. Belo Horizonte: SEDE/MG, 2025.

MOURA, L. F.; DIAS, A. J. **Direito Municipal Brasileiro: princípios e práticas**. São Paulo: Saraiva, 2021.

RODRÍGUEZ, A. Y VELASQUEZ, F. **Municipio y los servicios públicos**. Santiago, Chile: Ediciones Sur. 1994.

SANTOS, Ângela Moulin S. Penalva. *Município, descentralização e território*. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

SILVA, M. A.; COSTA, R. M. **Parcerias público-privadas e desenvolvimento econômico municipal**. São Paulo: Atlas, 2024.

SUPERINTENDÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO DO CENTRO-OESTE (SUDECO). **Ações de fomento à agricultura familiar e desenvolvimento regional no**

Centro-Oeste. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/sudeco>. Acesso em: 2025.

TRIBUNAL DE CONTAS DOS MUNICÍPIOS DO ESTADO DE GOIÁS (TCM-GO). **Acórdão nº 02620/2020** – Tribunal Pleno: Processo nº 07842/2018 – Contas de Governo do Município de Campos Belos – Embargos de Declaração – Parecer Prévio pela Rejeição das Contas – Exercício de 2017. Goiânia, GO, 03 jun. 2020. Disponível em: <https://www.camposbelos.go.leg.br/wp-content/uploads/2024/04/ACORDAO-No-02620-2020.pdf>. Acesso em: 2025.

NORMAS INSTITUCIONAIS E PARTICIPAÇÃO FAMILIAR: CORRESPONSABILIDADE EDUCATIVA EM CONTEXTO AMAZÔNICO

Antonio Carlos Cortez Pinheiro²

RESUMO

Este artigo, recorte exploratório de pesquisa de doutorado em andamento, analisa normas institucionais que orientam a participação familiar na corresponsabilidade educativa e na educação amazônica em escola pública de Itacoatiara-AM (5º ano do Ensino Fundamental), via abordagem mista documental e bibliográfica (2022-2025). Examina legislações nacionais, normativas estaduais e documentos escolares, revelando expectativas homogêneas dissociadas de desigualdades sociais e territoriais amazônicas. A tríple articulação entre normas institucionais, práticas pedagógicas e discursos avaliativos configura a participação familiar como fenômeno relacional mediado institucionalmente, tensionado entre prescrições normativas e experiências vividas, sem efeitos diretos sobre o desempenho escolar. Conclui-se que a corresponsabilidade educativa transcende a responsabilização individual, demandando políticas educacionais contextualizadas às especificidades da educação amazônica.

Palavras-chave: Normas institucionais; Participação familiar; Corresponsabilidade educativa; Educação amazônica.

ABSTRACT

This article, an exploratory excerpt from an ongoing doctoral study, analyzes institutional norms that guide family participation in shared educational responsibility and Amazonian education in a public school in Itacoatiara, Amazonas (5th grade of Elementary Education), through a mixed documentary and bibliographic approach (2022–2025). It examines national legislation, state regulations, and school documents, revealing homogeneous expectations disconnected from the social and territorial inequalities of the Amazon region. The tripartite articulation among institutional norms, pedagogical practices, and evaluative discourses frames family participation as a relational phenomenon institutionally mediated, marked by tensions between normative prescriptions and lived experiences, with no direct effects on school performance. The study concludes that shared educational responsibility goes beyond individual accountability, calling for educational policies contextualized to the specificities of Amazonian education.

Keywords: Institutional norms; Family participation; Shared educational responsibility; Amazonian education.

² **Graduação:** Curso de Normal Superior (CNS) - Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, UEA/Universidade do Estado do Amazonas. **Pós-graduação:** Especialização em Língua Portuguesa e Docência do Ensino Superior, FATEC/Faculdade de Ciências Administrativas e de Tecnologia. **Mestrado** em Ciências de Educação, UNIDA/Universidad de la Integración de las Américas. **Doutorando** em Ciências de Educação, UNIDA/Universidad de la Integración de las Américas. **E-mail:** antonio.carlos900@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A participação familiar ocupa posição central nas políticas educacionais brasileiras, mobilizada como princípio da corresponsabilidade pelo sucesso escolar, articulada entre Estado, escola e famílias, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa estratégica para consolidação de aprendizagens. Nesses discursos institucionais, a presença familiar integra expectativas normativas que estruturam o funcionamento da escola pública, sem que se problematize, de imediato, sua tradução em práticas concretas.

Contudo, normas e diretrizes institucionais formulam expectativas homogêneas sobre o envolvimento familiar, frequentemente insensíveis às condições sociais, culturais e territoriais que marcam o cotidiano escolar. Essas tensões, embora presentes no conjunto das políticas educacionais brasileiras, manifestam-se de maneira ainda mais complexa em contextos marcados por desigualdades históricas e territoriais específicas.

Tais tensões ganham contornos singulares em contextos amazônicos como Itacoatiara-Amazonas/Brasil, marcados por desigualdades históricas, dinâmicas ribeirinhas e acesso precário a políticas públicas. Na escola pública analisada, que atende turmas do 5º ano, essas condições modulam a interpretação e operacionalização das orientações normativas, justificando o presente recorte de pesquisa de doutorado em andamento, de natureza documental e abordagem mista.

Problematiza-se, assim, de que forma normas e diretrizes institucionais orientam o papel familiar na escolarização e na corresponsabilidade educativa, evidenciando contradições entre prescrições e realidades vividas. Diante dessas reflexões, a pesquisa orienta-se pela seguinte questão-problema: como as normas e diretrizes institucionais orientam e regulam a participação familiar na corresponsabilidade educativa em uma escola pública de Itacoatiara-Amazonas/Brasil, no 5º ano do Ensino Fundamental, considerando as desigualdades sociais e territoriais amazônicas?

O objetivo do estudo é compreender como as normas e diretrizes institucionais orientam e regulam a participação familiar, estruturando expectativas sobre a corresponsabilidade educativa e tensionando a relação escola-família em Itacoatiara-AM, a fim de analisar criticamente as mediações institucionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Este recorte exploratório, baseado em análise preliminar de documentos (2022-2025), aponta caminhos para aprofundamentos empíricos subsequentes.

2. NORMAS INSTITUCIONAIS E PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NA ESCOLARIZAÇÃO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

As normas e diretrizes institucionais constituem dispositivos centrais na organização da escolarização ao estabelecerem expectativas sobre o papel da família no processo educativo. Documentos como a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2017), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e a Base Nacional Comum Curricular (2018) reiteram a corresponsabilidade familiar pelo sucesso escolar, associando-a ao acompanhamento da vida escolar dos estudantes e à colaboração com a escola, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Entretanto, ao formularem essas expectativas de maneira generalizante, tais normativas tendem a desconsiderar as condições sociais, culturais e territoriais que atravessam a participação das famílias na escola pública. Libâneo (2015) destaca que as normas atuam como mediações institucionais que regulam práticas e discursos no cotidiano escolar. Seguindo esse pensamento, Furtado (2024) evidencia que, nos processos de recontextualização das políticas educacionais, essas prescrições são reforçadas em normativas locais, como no contexto amazônico, sem que sejam assegurados mecanismos institucionais capazes de sustentar efetivamente a corresponsabilidade atribuída às famílias.

No interior das escolas públicas, as normas institucionais ganham materialidade por meio de práticas organizacionais, rotinas pedagógicas e dispositivos de gestão que regulam a relação entre escola e família. Nesse processo, a participação familiar é mediada por convocações formais, reuniões e

comunicados que expressam expectativas de acompanhamento escolar, nem sempre articuladas às condições concretas de vida das famílias. Como aponta Arroyo (2000), a escola tende a operar a partir de um modelo normativo de família, produzindo formas de participação mais ajustadas à lógica institucional do que à diversidade das realidades sociais.

Essas mediações institucionais, materializadas nas práticas organizacionais e pedagógicas da escola, produzem tensões quando a ausência ou a participação limitada das famílias é interpretada como desinteresse ou negligência. Ao organizar a relação escola-família a partir de normas e expectativas pouco dialogadas, a instituição tende a deslocar para as famílias a responsabilidade por processos que dependem de condições pedagógicas, organizacionais e políticas mais amplas.

Nesse movimento, a participação familiar passa a ser tratada como exigência formal, e não como construção relacional mediada pela prática docente, pela gestão escolar e pela recontextualização das políticas educacionais. Tal lógica reforça distanciamentos e silenciamentos, ao invés de promover formas efetivas de diálogo e corresponsabilidade no cotidiano escolar.

No contexto de uma escola pública de Itacoatiara (AM), as normas institucionais que definem a participação familiar adquirem concretude nas decisões cotidianas de professores e gestores, especialmente na organização do ensino, na comunicação com os responsáveis e no acompanhamento dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental.

Freire (1996) permite compreender a prática pedagógica como um espaço de retradução dessas prescrições em gestos, linguagens e rotinas escolares, que podem aproximar ou afastar as famílias ao se converterem em exigências pouco sensíveis às condições locais de trabalho precário, mobilidade fluvial restrita e trajetórias de escolarização fragmentadas no território amazônico.

Nesse sentido, procedimentos como bilhetes, agendas, tarefas enviadas para casa e reuniões de responsáveis deixam de ser neutros para se tornarem mediações institucionais que atualizam, reforçam ou tensionam a

corresponsabilidade prevista nos marcos normativos nacionais e estaduais, revelando contradições entre o prescrito e o vivido no cotidiano escolar.

Arroyo (2000) salienta que a docência é atravessada pelas histórias pessoais e valores dos professores, o que condiciona suas interpretações sobre ausências, atrasos ou participações intermitentes das famílias nas atividades escolares de uma escola pública em Itacoatiara (AM).

Esse viés interpretativo dialoga com a crítica estrutural e a pedagogia emancipadora proposta por Ramos (2020), que defende romper com práticas educativas tradicionais e acríticas, as quais “reforçam e, desse modo, atuam para a manutenção da sociedade desigual tal qual ela se apresenta” (p. 9).

Nesse quadro, a mediação docente, articulada à Proposta Curricular do Amazonas (2023), emerge como instância decisiva para avaliar se a corresponsabilidade educativa se concretiza em parcerias dialógicas com as famílias ou em deslocamentos sutis de responsabilidade pelos resultados escolares dos alunos do 5º ano.

No contexto de uma escola pública de Itacoatiara (AM), a relação escola-família configura-se como fenômeno relacional atravessado por normas institucionais, práticas pedagógicas e desigualdades territoriais, superando a dicotomia simplista de presença ou ausência dos responsáveis.

Carvalho (2004) esclarece que tais relações organizam-se por uma divisão social do trabalho educativo, em que escola e família projetam expectativas recíprocas baseadas em um “modelo de família e papel parental” (p. 41) que ignora frequentemente a diversidade de configurações familiares amazônicas, como arranjos extensos ou monoparentais influenciados pela economia ribeirinha.

Nesse cenário, convites, cobranças e comunicações escolares aproximam certos grupos familiares enquanto geram inadequação em outros, ampliando distâncias normativas; Salles e Silva (2011) evidenciam tensões, estigmas e ruídos

nessas interações, agravados por restrições econômicas, arranjos diversos e visões conflitantes sobre o papel da escola.

Libâneo (2015) e Zuin e Ferreira Jr. (2020), por sua vez, defendem que a gestão democrática da escola deve criar espaços dialógicos capazes de valorizar os saberes familiares e de ampliar a participação para além de reuniões formais e convocações pontuais. Essa perspectiva articula as dimensões relacional, normativa e pedagógica da relação escola-família, configurando uma trama de expectativas e assimetrias que incide diretamente sobre as trajetórias escolares nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além dessas dimensões, os sistemas de avaliação em larga escala introduzem uma terceira camada de regulação institucional, ao redefinirem parâmetros de desempenho escolar e expectativas normativas sobre a participação familiar. Nesse sentido, instrumentos como o SAEB, em âmbito nacional, e o SADEAM, no contexto estadual, ocupam lugar central na regulação das políticas educacionais, orientando práticas institucionais e discursos avaliativos em escolas públicas como as de Itacoatiara (AM).

Esses indicadores extrapolam a função estritamente diagnóstica e passam a sustentar processos de responsabilização simbólica de escolas e famílias, conforme alertam Bonamino e Sousa (2012, p. 377), ao afirmarem que “a avaliação passa a assumir funções de responsabilização”, deslocando o foco das condições institucionais e estruturais para os sujeitos do processo educativo.

Essa lógica avaliativa gera leituras simplificadas do desempenho, mobilizando a participação familiar como explicação implícita para resultados insatisfatórios, sem considerar mediações sociais, territoriais, como mobilidade ribeirinha, e institucionais que marcam a escolarização amazônica.

Ao ignorar tais mediações, os indicadores reforçam discursos que vinculam desempenho à corresponsabilidade familiar sem base empírica direta, integrando-se assim aos dispositivos normativos que tensionam a relação entre escola, normas prescritas e realidades vividas no cotidiano escolar.

A articulação entre normas institucionais, práticas escolares e discursos avaliativos permite compreender que a participação familiar é produzida no interior de um conjunto de mediações institucionais, e não como resultado exclusivo de disposições individuais das famílias. As políticas educacionais, ao normatizarem a corresponsabilidade e ao associarem desempenho escolar a expectativas de envolvimento familiar, constroem parâmetros de participação que tendem a homogeneizar realidades sociais profundamente desiguais, produzindo tensões entre o prescrito e as condições concretas de escolarização.

Essa leitura teórica reforça a necessidade de compreender a relação escola-família como um processo relacional, historicamente situado e atravessado por disputas simbólicas e institucionais. Nessa perspectiva, a corresponsabilidade educativa não pode ser reduzida a um mecanismo de responsabilização, mas deve ser analisada como prática social construída no cotidiano escolar, em diálogo, e, por vezes, em conflito, com as normas e orientações institucionais. Como afirma Freire (1996, p. 47), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão”, o que desloca o debate da cobrança normativa para a análise das condições institucionais de diálogo e participação.

3. METODOLOGIA

O presente estudo constitui um recorte de pesquisa de doutorado em andamento, que busca compreender a participação familiar na escolarização, especialmente no 5º ano do Ensino Fundamental em escola pública de Itacoatiara (AM), como fenômeno institucionalmente mediado por normas, práticas pedagógicas e desigualdades territoriais.

A investigação adota natureza aplicada, orientada à análise de problemas educacionais concretos, reconhecendo que o conhecimento científico emerge do diálogo crítico com a realidade social e suas contradições, conforme Prodanov e Freitas (2013).

O método dialético, aqui privilegiado, permite apreender a relação escola-família em sua totalidade dinâmica, relações interdependentes e contradições inerentes: “na natureza, tudo se relaciona, transforma-se e há sempre uma contradição inerente a cada fenômeno” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 35). Tako e Kameo (2023, p. 10) consolidam essa perspectiva ao enfatizar que o método dialético “procura problematizar a realidade, enfatizando a contradição que os fenômenos apresentam em seu interior e a transformação qualitativa gerada pela mudança quantitativa”, superando leituras estáticas ou normativas das mediações que estruturam expectativas homogêneas sobre famílias amazônicas frente às especificidades locais de mobilidade e trabalho.

Quanto aos seus objetivos, a pesquisa caracteriza-se como explicativa, pois busca compreender os fatores institucionais que influenciam a construção da corresponsabilidade educativa no contexto escolar de Itacoatiara-AM. Tal perspectiva dialoga com Gil (2017, p. 28), que define pesquisas explicativas como aquelas que “têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”, permitindo aprofundar as mediações entre normas, práticas escolares e participação familiar sem cair em causalismos simplistas.

A abordagem adotada é mista, articulando dimensões qualitativa e quantitativa de natureza documental, de modo a captar tanto os sentidos produzidos nas normas e práticas institucionais quanto os indicadores educacionais provenientes de sistemas de avaliação em larga escala. Esses dados quantitativos são mobilizados de forma contextual e interpretativa, sem pretensão de mensuração causal, em consonância com o caráter exploratório e dialético do estudo.

Em termos procedimentais, trata-se de pesquisa documental e bibliográfica, direcionada à análise de legislações nacionais, normativas estaduais, documentos institucionais da escola e produções acadêmicas pertinentes. A pesquisa documental examina materiais que ainda não receberam tratamento analítico aprofundado (Gil, 2017, p. 51), como projetos político-pedagógicos e atas de reuniões, enquanto a bibliográfica sustenta o diálogo

teórico crítico, reforçando o caráter aplicado da investigação em um contexto de desigualdades territoriais.

O corpus da pesquisa compreende documentos normativos, legais e institucionais que regulam a organização escolar e a participação familiar na educação pública de Itacoatiara-AM, funcionando como fontes primárias para o exame crítico das mediações institucionais. Esses materiais expressam concepções e expectativas normativas produzidas no âmbito das políticas educacionais, permitindo captar as tensões entre prescrições formais e realidades territoriais, em consonância com Prodanov e Freitas (2013), que os reconhecem como bases para análises dialéticas da realidade social.

A amostra foi selecionada por critérios de pertinência temática, relevância institucional e alinhamento aos objetivos explicativos do estudo, priorizando documentos que abordam diretamente a corresponsabilidade educativa e os indicadores de desempenho escolar, como projetos político-pedagógicos, atas de reuniões e relatórios avaliativos da escola referentes a 2022-2025. Tal seleção criteriosa assegura consistência analítica ao corpus, garantindo sua suficiência e significância para a interpretação do fenômeno, conforme Gil (2017) destaca a necessidade de rigor na composição de fontes documentais para sustentar leituras interpretativas robustas.

Os instrumentos de coleta de dados compreendem protocolos de análise documental, matrizes de registro e fichas de sistematização, desenhados para organizar e interpretar o corpus selecionado no contexto da escola pública de Itacoatiara-AM. Esses recursos permitem identificar categorias analíticas, recorrências temáticas e sentidos subjacentes nas normativas, garantindo rigor metodológico no tratamento das fontes e respeitando sua natureza institucional, conforme Mattar e Ramos (2021) enfatizam a necessidade de procedimentos sistemáticos para uma leitura crítica que honre a finalidade dos documentos.

As técnicas de coleta centram-se na seleção intencional, catalogação ordenada e análise criteriosa dos documentos legais e institucionais, articuladas aos objetivos explicativos e ao referencial teórico dialético. Tal articulação

constrói uma base analítica consistente, sem antecipar resultados empíricos, e favorece a interpretação das mediações institucionais que configuram a relação escola-família, evidenciando tensões entre prescrições normativas e práticas vividas no território amazônico.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises preliminares realizadas neste recorte documental revelam que a participação familiar na escolarização emerge como construção mediada por normas institucionais, práticas pedagógicas e discursos avaliativos, os quais estruturam expectativas sobre o papel das famílias nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Itacoatiara-AM. A corresponsabilidade educativa, conforme prescrita em documentos oficiais como a LDB e a BNCC, adota um caráter prescritivo e homogêneo, frequentemente alheio às desigualdades sociais, culturais e territoriais que caracterizam o contexto amazônico, como mobilidade ribeirinha e trajetórias fragmentadas de escolarização.

Ao problematizar essas prescrições normativas sem antecipar causalidades empíricas, o estudo delineia a relação escola-família como fenômeno relacional e institucionalmente condicionado, atravessado por tensões entre o formalmente estabelecido e as condições vividas no cotidiano escolar. Práticas pedagógicas e dispositivos organizacionais da escola atuam como tradutores ambivalentes das normas, ora reforçando lógicas responsabilizadoras, ora gestando espaços incipientes de diálogo, o que impede reduções binárias à presença ou ausência familiar e convoca uma compreensão nuançada de mediações sociais e institucionais.

Nesse sentido, a principal contribuição deste artigo consiste em evidenciar que a participação familiar, no contexto da educação pública amazônica, não pode ser compreendida como variável explicativa do desempenho escolar, mas como fenômeno relacional produzido por um conjunto de mediações institucionais que articulam normas, práticas pedagógicas e discursos avaliativos.

Por configurar um recorte exploratório de pesquisa de doutorado em andamento, com análise documental de materiais de 2022-2025 como etapa inaugural, este artigo não pretende esgotar o objeto, mas desbravar caminhos para etapas subsequentes de aprofundamento empírico, como observação participante e escuta de atores escolares. Tais achados preliminares reforçam a urgência de deslocar o eixo analítico da culpabilização familiar para o escrutínio crítico das condições institucionais que conformam a corresponsabilidade, instigando debates sobre gestão democrática, formação docente e políticas educacionais contextualizadas à realidade pública amazônica.

5. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. ISBN 85-326-2407-3.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373–388, abr./jun. 2012. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Conteúdo: Leis nº 9.394/1996 e nº 4.024/1961. ISBN 978-85-7018-787-1.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Modos de educação, gênero e relações escola-família**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 41–58, jan./abr. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000100003>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/nz4YCKY5vtkF8NKYSsVHWTr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). ISBN 85-219-0243-3.

FURTADO, Roberval Angelo. **Estado, federalismo e políticas educacionais no Brasil: referências para a compreensão do Sistema Nacional de Educação**. *Revista JRG de Estudos Acadêmicos*, São Paulo, v. 7, n. 16, p. e161316, 2024. DOI: <https://doi.org/10.55892/jrg.v7i16.1316>. Disponível em: <https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/1316/1104>. Acesso em: 10 nov. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017. ISBN 978-85-97-01292-7.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2015. 304 p. ISBN 978-85-67281-00-1.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021. ISBN 978-65-86618-44-0.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** [recurso eletrônico]. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. ISBN 978-85-7717-158-3.

RAMOS, Jhonathas Armond Assis. Pierre Bourdieu e Paulo Freire: **um diálogo pela Educação**. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, Salvador, v. 9, n. 3, p. 9–28, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.9771/re.v9i3.31899>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/31899>. Acesso em: 7 nov. 2025.

SALLES, Leila Maria Ferreira; SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e. **Família e escola: interfaces da violência escolar**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. ISBN 978-85-7983-191-1.

TAKO, Karine Vaccaro; KAMEO, Simone Yuriko (org.). **Metodologia da pesquisa científica: dos conceitos teóricos à construção do projeto de pesquisa**. Campina Grande: Editora Amplla, 2023. 70 p. Formato: PDF. ISBN 978-65-5381-111-9.

ZUIN, Poliana Bruno; FERREIRA JUNIOR, Amarílio. **Parceria e dialogia nas interações escola-família na educação infantil: trajetórias metodológicas para professores iniciantes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 201 p. ISBN 978-65-87645-92-6

NARRATIVAS INFANTIS E PROTAGONISMO: Caminhos da Alfabetização por Projetos

Lucimeire Cruz da Costa Nunes³

RESUMO

O presente estudo, elaborado a partir de uma revisão bibliográfica, discute a relevância das narrativas infantis e do protagonismo das crianças nos processos de alfabetização, considerando metodologias ativas e projetos literários como instrumentos essenciais para despertar autonomia, imaginação e engajamento. Diversas pesquisas mostram que práticas tradicionais, centradas apenas na decodificação mecânica, já não respondem às necessidades de uma escola que busca desenvolver leitores críticos e participantes. A revisão evidencia que muitos desafios enfrentados na alfabetização, como inversões de letras, dificuldades fonológicas e desmotivação, não são falhas do professor, mas consequências de currículos pouco contextualizados e distantes da realidade da sala de aula. A análise foi construída por meio de levantamento e interpretação crítica de estudos recentes sobre alfabetização, literatura infantil, pedagogia de projetos e protagonismo discente. Foram examinadas contribuições de autores que defendem o papel da linguagem como instrumento de interação social e formação cultural, especialmente na primeira infância. A literatura aponta que projetos literários, como a escolha coletiva de histórias, recontos, dramatizações e atividades lúdicas, favorecem a construção de vínculos, o desenvolvimento da oralidade e a compreensão leitora. Narrativas conhecidas pelas crianças, como contos de fadas e histórias do cotidiano, ampliam o repertório cultural, fortalecem a autoestima e estimulam a participação ativa. Observou-se que, quando as crianças se tornam protagonistas do processo, há maior envolvimento, melhoria no desempenho e formação de leitores mais confiantes. Conclui-se que a alfabetização mediada por projetos literários integra sensibilidade, criticidade e criatividade, oferecendo caminhos pedagógicos mais humanizados. As narrativas infantis, quando tratadas com intencionalidade e respeito ao desenvolvimento infantil, tornam-se um recurso poderoso para transformar o processo de aprender a ler e escrever em uma experiência significativa, prazerosa e includente.

Palavras-chave: Narrativas infantis. Protagonismo. Alfabetização. Projetos literários. Linguagem.

ABSTRACT

This study, developed through a bibliographic review, discusses the relevance of children's narratives and student protagonism in literacy processes, considering active methodologies and literary projects as essential tools to foster autonomy, imagination, and engagement. Several studies show that traditional practices, focused solely on mechanical decoding, no longer meet the needs of a school

³ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UEA/Universidade do Estado do Amazonas. **Pós-graduação:** Especialização em Gestão e Supervisão Escolar, UGF/Universidade Gama Filho. **Mestrado** em Ciências Da Educação, UNIDA/Universidad de la Integración de las Américas. **E-mail:** lucimeire74nunes@gmail.com lucimeiremanaus@outlook.com

system that aims to develop critical and participatory readers. The review highlights that many challenges faced in literacy — such as letter inversions, phonological difficulties, and lack of motivation — are not the result of teacher shortcomings, but rather the consequence of curricula that are poorly contextualized and distant from the reality of the classroom. The analysis was constructed based on the collection and critical interpretation of recent studies on literacy, children's literature, project-based pedagogy, and student protagonism. Contributions from authors who defend language as a social interaction tool and a foundation of cultural formation, especially in early childhood, were examined. The literature indicates that literary projects—such as collective story selection, retellings, dramatizations, and playful activities—promote the development of social bonds, oral expression, and reading comprehension. Narratives familiar to children, such as fairy tales and everyday stories, expand cultural repertoire, strengthen self-esteem, and stimulate active participation. Findings show that when children become protagonists of their learning process, there is greater engagement, improved performance, and the development of more confident readers. It is concluded that literacy mediated by literary projects integrates sensitivity, critical thinking, and creativity, offering more humanized pedagogical approaches. Children's narratives, when treated with intentionality and respect for child development, become a powerful resource for transforming learning to read and write into a meaningful, enjoyable, and inclusive experience.

Keywords: Children's Narratives. Protagonism. Literacy. Literary Projects. Language.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização, entendida como um direito fundamental de todas as crianças, continua sendo um dos maiores desafios da educação brasileira. Apesar dos avanços teóricos e das políticas voltadas para a garantia da aprendizagem, pesquisas recentes evidenciam que grande parte dos estudantes ainda enfrenta dificuldades significativas para ler e escrever, revelando que a escola, a família e as instâncias governamentais nem sempre conseguem assegurar condições favoráveis para o pleno desenvolvimento da competência leitora.

Nesse cenário, a responsabilidade do professor alfabetizador torna-se ainda mais complexa, pois seu trabalho impacta diretamente as oportunidades futuras de cada criança e influencia todo o percurso escolar e social que ela irá trilhar.

Ser alfabetizador exige compromisso, sensibilidade e compreensão profunda da realidade educacional. Isso implica reconhecer que a aprendizagem não acontece de forma mecânica nem se limita à aplicação de métodos isolados. Ao contrário, alfabetizar requer integrar teoria e prática, reflexão e ação, pesquisa e experiência cotidiana.

Professores que rejeitam a teoria, por considerá-la distante da sala de aula, acabam limitando sua capacidade de interpretar a realidade escolar e propor intervenções pedagógicas mais significativas. O conhecimento científico é essencial para que o educador compreenda, por exemplo, as razões pelas quais uma criança troca letras, apresenta dificuldades fonológicas ou perde o interesse pelas atividades escolares.

É nesse contexto que as narrativas infantis e o protagonismo das crianças emergem como caminhos potentes para uma alfabetização mais humanizada e eficaz. Os projetos literários, quando planejados com intencionalidade, ampliam a participação ativa dos estudantes, fortalecem a relação entre linguagem, cultura e experiência e criam espaços de aprendizagem nos quais as crianças se reconhecem como sujeitos capazes de produzir, interpretar e transformar histórias.

Assim, compreender o papel das narrativas e do protagonismo discente torna-se fundamental para repensar práticas e construir processos de alfabetização que respeitem a infância, promovam autonomia e aproximem teoria e prática em um movimento contínuo e transformador.

2. A LINGUAGEM COMO ESPAÇO DE CRIAÇÃO: O PAPEL DAS NARRATIVAS NA INFÂNCIA

A linguagem é um espaço de criação que permite à criança organizar pensamentos, construir sentidos e compreender o mundo ao seu redor. Contudo, o cenário educacional brasileiro tem enfrentado forte pressão política, mudanças constantes nas políticas públicas e um excesso de programas e materiais que

pouco dialogam entre si. Essa instabilidade fragiliza a atuação docente e compromete o processo de alfabetização. A falta de políticas consistentes e de formação continuada reduz a autonomia do professor e prejudica a qualidade da aprendizagem, reforçando que alfabetizar exige condições estruturadas, apoio pedagógico e valorização profissional. (FREIRE, 2021)

A literatura contemporânea aponta que a alfabetização está profundamente relacionada à construção da democracia, pois somente sujeitos capazes de ler, interpretar e participar criticamente podem exercer sua cidadania em plenitude. Pesquisas recentes destacam a urgência de rever currículos, fortalecer a formação docente e estruturar políticas que não tratem a alfabetização como tarefa isolada. Assim, alfabetizar é garantir voz, participação e acesso a direitos sociais. (SOARES, 2022)

Ao analisar práticas pedagógicas baseadas em projetos, observamos que as narrativas infantis se tornam caminhos essenciais para desenvolver autonomia, criatividade e protagonismo. Em propostas como criação de livros coletivos, escolha de poemas ou produção de textos autorais, cada criança contribui de acordo com seus conhecimentos e nível de escrita. Projetos literários favorecem o diálogo entre saberes, estimulam a colaboração e tornam o processo de aprender mais significativo. (KRAMER, 2019)

O trabalho com narrativas também permite intervenções planejadas e intencionais, que favorecem o avanço da aprendizagem. A organização de grupos, a proposição de desafios diferenciados e a leitura reflexiva do próprio texto possibilitam que as crianças pensem sobre a escrita, compreendam seus percursos e ampliem suas hipóteses sobre o sistema alfabético. Essas vivências fortalecem as zonas de desenvolvimento proximal, nas quais a interação auxilia na construção de novos conhecimentos. (VYGOTSKY, 2020)

Ao ler, reler, escrever e justificar suas produções, a criança passa a reconhecer a escrita como instrumento de comunicação, expressão e pertencimento. Esse processo dá sentido à alfabetização e torna o aprender mais afetivo, prazeroso e autêntico. Quando a narrativa dialoga com sua realidade, a

criança assume o papel de protagonista, desenvolvendo autonomia, criticidade e segurança diante da leitura e da escrita. (BRUNER, 2017)

Durante a atividade, a principal intervenção realizada com as crianças consistiu em recuperar a intenção comunicativa do texto. Antes de iniciar a escrita, tornou-se fundamental que compreendessem para que servia aquele texto, o que caracterizava uma apresentação e quem seria o leitor. Esse movimento de reflexão prévia orientou a construção do sentido da escrita e ajudou o grupo a assumir um papel ativo no processo (VYGOTSKY, 1998).

A partir dessas orientações iniciais, as crianças produziram a primeira versão de uma apresentação para um caderno de poemas. A mediação buscou mostrar como dialogar com o leitor, explicando o que ele encontraria no caderno, por que determinados poemas foram selecionados e qual era a intenção da coletânea. Assim, ao abrir o livro, o leitor poderia compreender com clareza o propósito do material e as escolhas realizadas pelas autoras (SOARES, 2004).

Após essa primeira elaboração, o grupo foi convidado a reler sua própria produção, identificando elementos que poderiam ser aprimorados. Nesse momento, surgiram questionamentos significativos: se o texto estava bom, se o leitor entenderia o conteúdo, ou se a apresentação realmente explicava que aquele material se destinava à leitura. Esses questionamentos mostraram que as crianças já refletiam sobre a função comunicativa da escrita, algo essencial no processo de alfabetização e letramento (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Durante a revisão, observou-se que o texto ainda necessitava de uma organização mais clara. Para evitar o cansaço de reescrever tudo, foram utilizadas marcas de revisão, como o símbolo da estrelinha (*), recurso que permitiu reorganizar ideias e acrescentar trechos sem refazer a produção por completo. Essa estratégia favoreceu uma revisão mais autônoma e significativa, fortalecendo a compreensão sobre o texto e sua estrutura (SILVA; CARDOSO, 2019).

A última intervenção concentrou-se na ortografia. Embora haja a concepção de que esse não é um conteúdo central no primeiro ano, o grupo já apresentava escrita alfabética e contava com tempo suficiente para avançar na

reflexão ortográfica. Assim, discutiu-se sobre palavras escritas alfabeticamente, mas com erros naturais do processo. Essa abordagem contribuiu para ampliar o repertório linguístico das crianças e fortalecer o vínculo entre leitura, reflexão e escrita correta (MARTINS; RIBEIRO, 2018).

Ao final da atividade, reforçou-se uma mensagem essencial: em uma proposta que envolve diferentes saberes e modos de expressão, é fundamental que todas as crianças se sintam capazes de aprender. O processo de aprendizagem ocorre justamente assim: pensando sobre o que escrevem, escolhendo as melhores palavras, utilizando as letras que conhecem, experimentando, errando, revisando e tentando novamente, sempre de forma colaborativa e consciente (PEREIRA; FONSECA, 2021).

A atividade foi encerrada com agradecimentos pela dedicação do grupo. As crianças relataram cansaço, compreensível após tanto esforço cognitivo, mas demonstraram satisfação diante das descobertas realizadas ao longo do processo. A experiência mostrou-se rica, intensa e profundamente formativa.

2.1 Protagonismo Infantil: Participação Ativa e Construção de Sentidos na Alfabetização

No processo de alfabetização, a consciência fonológica tem um papel muito importante. Ela diz respeito à capacidade da criança de ouvir atentamente os sons da fala, perceber sílabas parecidas, identificar sons que se repetem e diferenciar palavras que parecem iguais, mas têm sons diferentes. Quando a criança aprender a prestar atenção nesses sons, ela começa a entender melhor como a língua funciona “por dentro”, o que facilita muito o caminho para aprender a ler e escrever (SOARES, 2020).

Isso é essencial porque, na alfabetização, as letras representam sons. Para entender as letras, a criança precisa primeiro entender os sons que elas representam. Os fonemas, que são justamente esses sons, ajudam a criança a fazer essa ligação entre fala e escrita. Quando ela percebe que certas palavras têm sons

parecidos ou diferentes, ela entende com mais facilidade por que existem determinadas letras e combinações na escrita (MORAIS, 2019).

É comum que adultos confundam o nome da letra com o som da letra, mas para as crianças isso faz muita diferença. Saber o nome da letra (“eme”, “efe”, “dê”) não ajuda tanto quanto reconhecer o som da letra (“m”, “f”, “d”). Na alfabetização, é o som que importa. Por isso, muitas práticas atuais priorizam trabalhar primeiro os sons, para que a criança consiga relacioná-los de forma mais clara às letras quando for escrever ou ler (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2021).

A consciência fonológica não é algo difícil de ensinar. Ela se desenvolve quando a criança é estimulada a ouvir, comparar, brincar e experimentar os sons da língua. Jogos de rimas, repetição de palavras, trocas de sílabas e pequenas brincadeiras com sons tornam o aprendizado leve e natural. Quando isso acontece, a criança se sente mais confiante e participa de forma ativa de seu processo de aprendizagem, exercendo seu protagonismo (VYGOTSKY, 1998).

Pesquisas de várias décadas mostram que muitas crianças com dificuldades de leitura apresentam fragilidades justamente na consciência fonológica e no processamento dos sons da fala. Essas dificuldades também podem aparecer na memória verbal e na capacidade de manter informações sonoras por alguns segundos, o que é fundamental para ler e escrever. Por isso, trabalhar com atividades que desenvolvem essa habilidade é um caminho importante para apoiar as crianças que mais precisam (SHAYWITZ, 2020).

Quando a escola cria espaços em que a criança escuta, pensa, experimenta, pergunta e participa, ela se torna protagonista do seu próprio processo de alfabetização. Ela percebe que aprender envolve descobrir sons, entender como funcionam as palavras, construir sentidos e se expressar com autonomia. Assim, a alfabetização deixa de ser apenas um conjunto de técnicas e passa a ser uma experiência viva, significativa e cheia de sentido para a infância (BRUNER, 1991).

2.2. Projetos Literários como Estratégia Pedagógica para uma Alfabetização Humanizada

Os projetos literários são apresentados como uma estratégia pedagógica que ajuda a tornar a alfabetização mais humana e próxima da realidade das crianças. Nesse tipo de proposta, o estudante participa de forma ativa, explorando histórias, personagens e diferentes modos de criar e compreender o mundo. A leitura e a escrita não aparecem apenas como obrigação escolar, mas como caminhos para que a criança expresse sentimentos, descubra possibilidades e desenvolva sua própria voz.

A escolha das obras destaca a importância de que o professor realize uma pré-seleção cuidadosa, garantindo que os livros sejam adequados à faixa etária dos alunos. Essa seleção deve priorizar romances ou narrativas divididas em capítulos que contenham uma história completa, evitando livros de poesia, coletâneas de contos ou crônicas.

Dessa forma, consiste na atenção dos estudantes. Nessa etapa, é necessária uma exposição oral sobre a importância e os desafios do desenvolvimento do hábito de leitura. Entre os benefícios apresentados, ressalta-se que, por meio da leitura, é possível exercitar a mente, adquirir informações e novos conhecimentos, melhorar a comunicação, estimular a imaginação, a curiosidade e a criatividade, incentivar o pensamento crítico, desenvolver a empatia e o autoconhecimento, além de aprimorar a concentração, promover entretenimento de qualidade e permitir que as crianças viajem para outros mundos pela imaginação. (SOLÉ, 1998)

Quanto aos desafios, o docente pode destacar a forte influência que os recursos tecnológicos exercem sobre os alunos, como vídeos, redes sociais e jogos eletrônicos, que costumam parecer mais atrativos em um primeiro momento. Menciona-se ainda a dificuldade de acesso a livros físicos, já que muitos estudantes não têm condições de comprá-los e, para vários deles, a única biblioteca disponível é a da escola. (CHARTIER, 1990)

Diante desses fatores, entende-se que é papel do professor oferecer oportunidades de contato com obras literárias presentes na biblioteca escolar, ajudando os estudantes a iniciarem o desenvolvimento do hábito de leitura. Ao mesmo tempo, é responsabilidade dos alunos assumir o compromisso de incluir a leitura em sua rotina, dedicando diariamente algum tempo para essa prática. (KLEIMAN, 1995)

Para facilitar a compreensão, o professor apresenta uma analogia: assim como o corpo precisa de alimentos variados para se manter saudável, o cérebro também precisa ser nutrido com conteúdo diversos e de qualidade. Se uma pessoa consumir apenas produtos como vídeos curtos, jogos e redes sociais, ela não conseguirá adquirir conhecimentos relevantes nem desenvolver plenamente habilidades cognitivas, culturais e críticas. Portanto, reforça-se a importância do equilíbrio entre momentos de descanso, lazer, estudo e leitura. (SILVA, 2003)

Para os projetos de leitura na aprendizagem, os alunos são convidados a imaginar os livros como pessoas com as quais poderão construir uma amizade. O professor dispõe os livros sobre as mesas e inicia a apresentação dizendo que aqueles são “amigos” que irão ajudar os estudantes a desenvolverem o hábito de ler. Em seguida, escolhe uma ou mais obras para apresentar como se fossem personagens reais, despertando a curiosidade da turma. (COSSON, 2006)

Sendo assim, no trabalho com projetos e incentivo ao uso de livros, é preciso que cada aluno leve uma obra para casa e realize a leitura dentro do prazo estabelecido. Ao longo do mês, ou do período definido, serão criadas atividades relacionadas ao livro, todas feitas em sala de aula. Por isso, cada estudante deve manter sua obra sempre na mochila para consultas. Cada atividade terá uma pontuação específica, definida pelo professor.

Por fim, trabalhar com narrativas, o professor cria um espaço acolhedor, onde cada aluno pode avançar no seu ritmo, fazer perguntas, imaginar e construir sentidos a partir das experiências vividas. Dessa forma, a alfabetização deixa de ser apenas técnica e passa a ser um processo afetivo, significativo e ligado à formação integral da criança, no momento da escolha dos livros, sempre que

possível o docente organiza as obras selecionadas sobre as mesas, e cada aluno pega dois livros, avalia e escolhe um para levar para casa. Dessa maneira, o estudante reforça a responsabilidade de preservar o material.

2.3. Narrativas que Transformam: Aprender e Criar como Protagonista na Alfabetização

Durante a experiência com alfabetização por projetos, os alunos receberam atividades que poderiam levar para casa e compartilhar com a família. Essa prática despertou neles o sentimento de protagonismo, pois perceberam que suas ações tinham significado dentro e fora da sala de aula (VYGOTSKY, 1998). Todos participaram das atividades e se sentiram incluídos no processo de aprendizagem, fortalecendo sua autonomia e engajamento.

Ao observar o progresso de crianças com dificuldades, ficou evidente que cada planejamento docente precisava ser intencional e sensível às necessidades individuais. Uma aluna, por exemplo, repetiu o ano, mas ao longo do processo demonstrou grande evolução, mostrando que a atenção dedicada e o acompanhamento contínuo fazem diferença (SHAYWITZ, 2003). Essa experiência reforça que o ensino deve considerar aspectos neurológicos e emocionais de cada criança.

O papel da professora protagonista não significa ser perfeita ou ter todas as respostas, mas sim assumir a responsabilidade pelo próprio trabalho e buscar constantemente aprimoramento. Admitir erros, pedir ajuda e refletir sobre a prática docente são atitudes essenciais para fortalecer o ensino e atender às demandas dos alunos (FREIRE, 1996). O protagonismo docente é, portanto, uma construção diária, baseada na reflexão crítica e na prática intencional.

Mais do que seguir métodos prontos, a professora deve adaptar as ferramentas pedagógicas às necessidades reais da turma. Planejar atividades que promovam o protagonismo infantil e que estejam alinhadas com os objetivos de aprendizagem fortalece a confiança dos alunos e permite que se tornem agentes

ativos no próprio aprendizado (PIANTA & HAMRE, 2009). A alfabetização, nesse contexto, é um processo coletivo e criativo.

Finalmente, o aprendizado vai além da sala de aula, envolvendo experiências vividas, relações sociais e participação em atividades lúdicas. As crianças aprendem também pela observação, interação e exploração do ambiente, tornando a educação significativa e conectada à realidade delas (VYGOTSKY, 1998; PEREIRA & COSTA, 2018). A alfabetização por projetos, ao valorizar essas vivências, contribui para o desenvolvimento integral e o protagonismo dos pequenos aprendizes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje em dia, as pessoas vivem cercadas por imagens. Em qualquer lugar, no shopping, nas redes sociais ou simplesmente mexendo no celular, somos bombardeados o tempo todo por fotos, vídeos e informações que chegam muito rápido. Não é que a velocidade seja um problema em si, mas é importante lembrar que o ser humano tem limites. Nossa mente não dá conta de processar tudo ao mesmo tempo.

Muitas vezes, depois de passar horas rolando redes sociais como o Instagram, a pessoa sente a cabeça “pesada”. Isso acontece porque foram muitas imagens, muitos momentos e muita informação de diferentes lugares, tudo de uma vez só. Isso cansa, confunde e deixa a mente sobrecarregada.

Por isso, é tão importante exercitar a leitura de um jeito consciente. A velocidade das informações não vai diminuir, mas a leitura ajuda a manter o pensamento mais firme e organizado. Quando estamos cansados e cheios de conteúdo superficial, ficamos mais vulneráveis e até mais fáceis de manipular. Hoje vivemos cercados por algoritmos que sugerem o que comprar, o que assistir, o que pensar e até o que julgar. Se não cuidarmos do nosso senso crítico, acabamos sendo guiados por essas influências sem perceber.

Ler com atenção é uma forma de se proteger. A leitura fortalece o pensamento, amplia a visão de mundo e ajuda a filtrar melhor o que faz sentido e o que não faz. A escola tem um papel muito importante nesse processo. Muitas vezes, ela acaba tratando a leitura e a escrita como apenas regras, códigos ou tarefas para avaliação. Mas, na realidade, a escrita e a leitura têm outro sentido: comunicar, expressar ideias, entender o mundo e participar dele.

O grande desafio da escola, é aproximar a leitura escolar da leitura que existe fora dela. Isso significa incentivar os alunos a lerem juntos, enfrentarem textos mais desafiadores, planejarem o que vão escrever e perceberem que ler e escrever servem para comunicar algo que tem sentido para eles.

O professor pode ajudar muito nesse processo trazendo para a sala textos variados, como notícias, contos, curiosidades científicas e muitos outros tipos de leitura. Assim, os alunos conhecem diferentes gêneros textuais e ampliam sua visão de mundo.

Em resumo, o desafio maior é abandonar atividades mecânicas, que não têm significado, e transformar a leitura e a escrita em um processo, e não apenas em algo para ser avaliado numa prova. O objetivo final é formar pessoas críticas, capazes de entender o que leem, pensar por si mesmas e enxergar além das palavras lendo também “as entrelinhas”

REFERÊNCIAS

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

CAPOVILLA, Fernando César; CAPOVILLA, Alessandra. **Alfabetização: método fônico**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2021.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 58. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

KLEIMAN, Angela. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sonia. **Infância e educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2019.

MARTINS, Maria Helena; RIBEIRO, Ana Carolina. **Alfabetização e letramento na prática.** São Paulo: Moderna, 2018.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica e alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

PIANTA, Robert C.; HAMRE, Bridget K. **Classroom processes and early learning.** New York: Guilford Press, 2009.

PEREIRA, Ana; COSTA, Maria. **Educação e desenvolvimento infantil: práticas pedagógicas e aprendizagem significativa.** Lisboa: Edições Sílabo, 2018.

PEREIRA, Ana Cláudia; FONSECA, Vinícius. **O protagonismo infantil na alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2021.

SHAYWITZ, Sally. **Dislexia.** Porto Alegre: Artmed, 2020.

SILVA, Ezequiel Teixeira da. **Leitura e formação leitora.** São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Luciana; CARDOSO, Adriana. **Reflexões sobre o processo da escrita na alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização e democracia.** São Paulo: Contexto, 2022.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SHAYWITZ, Sally E. **Overcoming dyslexia: a new and complete science-based program for reading problems at any level.** New York: Knopf, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2020.

A LUDICIDADE DOS GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

Kilza da Silva Sousa⁴

Adriana Ramos Sebastião⁵

Isaura do Prado Almeida⁶

Laurenir Ramos Cebalho Ribeiro⁷

RESUMO

O presente artigo, de natureza descritiva e reflexiva, relata uma experiência pedagógica desenvolvida com estudantes dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, em 2025, na Escola Municipal Professora Erenice Simão Alvarenga (Cáceres-MT), intitulada A Ludicidade dos Gêneros Textuais em Sala de Aula. Parte-se do pressuposto de que a exploração de diferentes gêneros textuais, articulada ao brincar, potencializa o processo de alfabetização, ampliando repertórios linguísticos, mobilizando a curiosidade e conferindo sentido social às práticas de leitura e escrita. O objetivo foi promover avanços na autonomia leitora e na autoria escrita por meio de situações didáticas lúdicas e significativas. A experiência envolveu a apresentação de múltiplos gêneros (bilhete, carta, receita, conto e rima), rodas de conversa, leitura compartilhada, produção textual e atividades artísticas mediadas pelo uso de Chromebooks. O percurso resultou na produção coletiva do Livro Gigante das Rimas, livrinhos de receitas e contos ilustrados. A avaliação foi processual e qualitativa, considerando a participação, a oralidade e o avanço nas hipóteses de escrita. Conclui-se que o trabalho sistemático com gêneros textuais, aliado à ludicidade, torna a alfabetização mais prazerosa e significativa, contribuindo para a formação de leitores e autores críticos nos anos iniciais.

Palavras-chave: Alfabetização. Ludicidade. Gêneros textuais. Prática pedagógica.

⁴ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Unemat/Universidade do Estado de Mato Grosso. **Pós-graduação:** Especialização em Educação Especial Inclusiva, Faculdade São Braz. **E-mail:** kilzalina@hotmail.com

⁵ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Unemat/Universidade do Estado de Mato Grosso. **E-mail:** adrianaramos03@hotmail.com

⁶ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Unemat/Universidade do Estado de Mato Grosso. **E-mail:** isaura-prado3@hotmail.com

⁷ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Unemat/Universidade do Estado de Mato Grosso. **Pós-graduação:** Especialização em Gestão Escolar, Unemat/Universidade do Estado de Mato Grosso. **E-mail:** laurenir.ribeiro@gmail.com

ABSTRACT

This descriptive and reflective article reports on a pedagogical experience developed with first and second grade elementary school students in 2025 at the Escola Municipal Professora Erenice Simão Alvarenga (Cáceres-MT), entitled "The Playfulness of Textual Genres in the Classroom." It is based on the premise that exploring different textual genres, linked to play, enhances the literacy process, expanding linguistic repertoires, stimulating curiosity, and giving social meaning to reading and writing practices. The objective was to promote advances in reading autonomy and written authorship through playful and meaningful didactic situations. The experience involved the presentation of multiple genres (note, letter, recipe, short story, and rhyme), group discussions, shared reading, text production, and artistic activities mediated by the use of Chromebooks. The process resulted in the collective production of the Giant Book of Rhymes, recipe books, and illustrated stories. The evaluation was process-oriented and qualitative, considering participation, orality, and progress in writing hypotheses. It is concluded that systematic work with textual genres, combined with playfulness, makes literacy more enjoyable and meaningful, contributing to the formation of critical readers and authors in the early years.

Keywords: Literacy. Playfulness. Textual genres. Pedagogical practice.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização, compreendida como processo de inserção do sujeito na cultura escrita, ultrapassa a mera aprendizagem da codificação e decodificação de símbolos gráficos. Embora o domínio do sistema alfabético seja um componente necessário, ele não é suficiente para garantir que a criança se torne leitora e escritora competente. Alfabetizar implica possibilitar a compreensão dos usos sociais da leitura e da escrita, de modo que o aluno atribua sentido ao que lê e escreve, reconhecendo a linguagem escrita como forma de interação e comunicação. Nesse contexto, a ludicidade e o trabalho com gêneros textuais configuram-se como ferramentas pedagógicas essenciais, pois promovem situações reais de comunicação, favorecem aprendizagens significativas e contribuem para o desenvolvimento da autonomia leitora e da autoria escrita nos anos iniciais.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no 1º ano, a criança vivencia a transição da Educação Infantil para uma etapa marcada por maior sistematização do ensino, novas rotinas escolares e diferentes expectativas

em relação à aprendizagem. Esse momento de passagem constitui uma fase sensível do processo educativo e requer atenção pedagógica intencional, uma vez que rupturas bruscas entre as etapas podem impactar negativamente o desenvolvimento integral da criança. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que essa transição ocorra de forma contínua e articulada, respeitando as experiências, saberes e modos de aprender construídos na Educação Infantil. Nesse contexto, o uso de estratégias lúdicas assume papel fundamental, pois possibilita acolhimento, engajamento e aprendizagem significativa, ao mesmo tempo em que assegura a continuidade das práticas pedagógicas, contribuindo para uma alfabetização que respeite o desenvolvimento infantil e as diretrizes das políticas públicas voltadas à garantia do direito à aprendizagem nos anos iniciais.

O trabalho com gêneros textuais, articulados à ludicidade, apresenta-se como uma estratégia pedagógica potente para o desenvolvimento da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao lidar com textos que circulam socialmente, como bilhetes, cartas, receitas, contos e rimas, os alunos passam a compreender a função comunicativa da linguagem escrita e os diferentes propósitos que orientam sua produção e leitura. Essa abordagem possibilita que a alfabetização ocorra de forma contextualizada e significativa, uma vez que os estudantes reconhecem os gêneros textuais como instrumentos reais de interação social. Além disso, o contato sistemático com diferentes gêneros favorece a ampliação do repertório linguístico, o desenvolvimento da oralidade e a construção de sentidos, contribuindo para a formação de leitores e autores capazes de utilizar a escrita em diferentes situações do cotidiano.

Com base nessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo relatar uma experiência pedagógica desenvolvida com turmas de alfabetização, na Escola Municipal Professora Erenice Simão Alvarenga, em Cáceres-MT. O relato descreve e analisa as práticas realizadas, destacando como a abordagem lúdica e o trabalho com diferentes gêneros textuais contribuíram para o desenvolvimento da leitura e da escrita nas turmas do 1º e 2º ano iniciais do Ensino Fundamental.

Este trabalho está articulado ao Programa Alfabetiza MT, instituído pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), que oferece

material didático, formações e metodologias específicas voltadas para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental em toda a rede estadual, alinhando-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O trabalho com gêneros textuais na alfabetização é defendido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) como eixo estruturante do ensino da língua, por possibilitar que a criança participe de práticas reais de leitura e escrita, compreendendo a linguagem em sua função social. Conforme Bakhtin (2003), os gêneros textuais constituem formas relativamente estáveis de enunciados, historicamente construídas nas interações sociais. Assim, inseri-los no cotidiano escolar permite que o aluno compreenda que ler e escrever são atos comunicativos situados, com objetivos e interlocutores definidos.

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico com gêneros textuais na alfabetização contribui para que a criança compreenda a escrita como prática social significativa, superando abordagens centradas exclusivamente na memorização de letras e sílabas. Ao interagir com textos que circulam socialmente, os estudantes passam a reconhecer diferentes propósitos comunicativos, estruturas textuais e contextos de uso da linguagem escrita. Essa abordagem favorece o desenvolvimento da competência comunicativa, uma vez que possibilita a participação ativa dos alunos em situações reais de leitura e escrita, fortalecendo a construção de sentidos e a autoria desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A ludicidade, por sua vez, apresenta-se como elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para Vygotsky (1998), o brincar favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, criando condições para a internalização de conceitos e a ampliação das funções psicológicas superiores. Quando associada ao trabalho com gêneros textuais, a ludicidade transforma a sala de aula em um espaço de experimentação, diálogo e construção coletiva do conhecimento.

Nessa direção, a ludicidade não deve ser compreendida apenas como recurso motivacional ou momento de descontração, mas como princípio pedagógico que organiza as práticas de ensino nos anos iniciais. Ao propor atividades lúdicas intencionalmente planejadas, o professor cria situações de aprendizagem que estimulam a curiosidade, a imaginação e a participação ativa dos alunos, favorecendo a interação, a cooperação e o protagonismo infantil. No contexto da alfabetização, a ludicidade possibilita que a criança explore a linguagem de forma significativa, estabelecendo relações entre oralidade, leitura e escrita, ao mesmo tempo em que constrói sentidos e se apropria do sistema de escrita de maneira prazerosa e contextualizada.

Soares (2016) destaca que alfabetizar implica inserir o aluno nas práticas sociais da leitura e da escrita, superando abordagens mecanicistas e descontextualizadas. Nesse sentido, o ensino pautado em gêneros textuais contribui para o desenvolvimento da autonomia leitora e da autoria escrita, pois aproxima o conteúdo escolar das vivências cotidianas dos estudantes.

Outro aspecto fundamental da alfabetização refere-se ao desenvolvimento da consciência fonológica, entendida como a capacidade de refletir e manipular os sons da fala. Segundo Moraes (2012), essa habilidade é condição indispensável para a compreensão do princípio alfabético, pois permite que a criança estabeleça relações entre fala e escrita. Atividades lúdicas envolvendo rimas, aliteraões, segmentação silábica e identificação de sons iniciais e finais favorecem a apropriação do sistema de escrita, especialmente quando integradas a textos reais e significativos.

O desenvolvimento da consciência fonológica ocorre de forma gradual e sistemática, sendo potencializado quando inserido em práticas pedagógicas significativas e contextualizadas. Ao trabalhar a percepção sonora da língua em situações reais de leitura e escrita, a criança amplia sua compreensão sobre a estrutura da palavra, reconhecendo regularidades e estabelecendo relações entre os sons da fala e suas representações gráficas. Nesse processo, atividades que envolvem jogos sonoros, cantigas, parlendas, leitura de rimas e exploração de textos rimados assumem papel relevante, sobretudo quando articuladas ao trabalho com gêneros textuais, pois permitem que a reflexão sobre os sons da

língua aconteça de maneira integrada, prazerosa e funcional no contexto da alfabetização.

A integração entre gêneros textuais, ludicidade e consciência fonológica revela-se coerente com uma concepção de alfabetização que compreende a criança como sujeito ativo do processo de aprendizagem. Ao articular práticas sociais de linguagem, experiências lúdicas e atividades que favorecem a reflexão sobre os sons da língua, o ensino da leitura e da escrita deixa de assumir um caráter fragmentado e passa a constituir um percurso pedagógico integrado. Essa abordagem possibilita que a criança compreenda simultaneamente o funcionamento do sistema de escrita alfabética e os usos sociais da linguagem, promovendo aprendizagens contextualizadas e significativas desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, a articulação entre gêneros textuais, ludicidade e consciência fonológica configura-se como uma estratégia pedagógica potente para a alfabetização, promovendo aprendizagens significativas e respeitando os processos de desenvolvimento infantil.

Ao adotar essa perspectiva, o professor assume um papel mediador fundamental, planejando intencionalmente situações didáticas que integrem linguagem, brincadeira e reflexão linguística. Tal organização pedagógica contribui para a construção de um ambiente alfabetizador que valoriza a interação, a participação ativa e a autoria das crianças, em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular. Assim, a alfabetização consolida-se como um processo social, interativo e contínuo, no qual a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre de forma articulada, crítica e significativa.

3. METODOLOGIA

A experiência pedagógica foi desenvolvida com turmas do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental ao longo do ano letivo de 2025, culminando em novembro, e caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa e descritiva, configurando-se como um relato de experiência pedagógica. O trabalho foi

organizado a partir da estrutura de sequências didáticas, permitindo a progressão das aprendizagens e a retomada sistemática dos conteúdos ao longo do processo alfabetizador.

As práticas pedagógicas foram planejadas em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que se refere aos Campos de Atuação, às práticas de linguagem e à compreensão da alfabetização como processo social e interativo. As atividades envolveram a apresentação, exploração e produção de diferentes gêneros textuais, considerando situações reais de comunicação, favorecendo a interação, a oralidade e a construção de sentidos.

O trabalho contemplou também a multimodalidade e a cultura digital, por meio do uso de recursos tecnológicos, como Chromebooks, ampliando as possibilidades de leitura e produção textual. Foram desenvolvidas atividades lúdicas, oficinas de reescrita, rodas de conversa, leitura compartilhada e produções textuais coletivas e individuais, articuladas a metodologias ativas, nas quais os alunos assumiram papel protagonista no processo de aprendizagem.

A avaliação ocorreu de forma processual e formativa ao longo de todo o percurso, considerando a participação, o envolvimento nas atividades, os avanços nas hipóteses de escrita, a oralidade e a apropriação da função social da leitura e da escrita.

4. RESULTADOS

Os resultados evidenciaram significativo engajamento dos estudantes nas atividades de leitura e escrita ao longo do desenvolvimento das sequências didáticas, indicando maior interesse, participação e envolvimento nas propostas pedagógicas. Observou-se avanço progressivo nas hipóteses de escrita, especialmente no que se refere à relação entre oralidade e escrita, bem como ampliação do vocabulário e maior compreensão da função social dos textos trabalhados em sala de aula.

A abordagem lúdica, articulada ao uso de diferentes gêneros textuais, favoreceu a participação ativa dos alunos, estimulando a cooperação, a interação e o trabalho coletivo. As rodas de conversa, as produções textuais coletivas e as oficinas de reescrita contribuíram para o desenvolvimento da oralidade e para a construção de sentidos, permitindo que os estudantes expressassem ideias, compartilhassem saberes e ressignificassem suas produções.

Destaca-se, ainda, que a integração entre ludicidade, práticas de linguagem e situações reais de comunicação possibilitou um ambiente alfabetizador mais significativo, no qual os alunos passaram a reconhecer a leitura e a escrita como instrumentos de interação social, ampliando sua autonomia e autoria no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada demonstrou que a ludicidade, quando integrada de forma intencional ao ensino dos gêneros textuais, potencializa o processo de alfabetização, promovendo aprendizagens significativas e respeitando o desenvolvimento infantil. O trabalho evidenciou que a alfabetização, compreendida como processo contínuo e social, se fortalece quando as práticas pedagógicas estão contextualizadas, ancoradas em situações reais de comunicação e orientadas para a construção de sentidos.

Destaca-se a importância da interação entre escola e família ao longo do desenvolvimento das atividades, uma vez que o envolvimento das famílias contribuiu para o reconhecimento da leitura e da escrita como práticas presentes no cotidiano das crianças, ampliando os espaços de aprendizagem para além do ambiente escolar. Esse diálogo favoreceu o acompanhamento do processo alfabetizador e reforçou a função social da escrita.

A utilização de recursos tecnológicos, como o Chromebook, possibilitou o desenvolvimento de habilidades relacionadas à cultura digital, à multimodalidade e à autoria, ampliando as formas de leitura e produção textual. O uso dessas ferramentas contribuiu para o protagonismo dos estudantes,

estimulando a curiosidade, a autonomia e o domínio de diferentes linguagens, em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular.

Conclui-se, que a articulação entre ludicidade, gêneros textuais, tecnologias digitais e participação da família constitui uma estratégia pedagógica relevante para a alfabetização nos anos iniciais, reafirmando o papel da escola na formação de leitores e escritores críticos, capazes de interagir, comunicar-se e atuar de forma consciente e emancipadora na sociedade.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Programa Alfabetiza MT: criação de material didático e metodologias. Cuiabá: SEDUC, 2024.
- MORAIS, A. G. Consciência fonológica e alfabetização. São Paulo: Cortez, 2012.
- SOARES, M. Alfabetização e letramento. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LAS TECNOLOGÍAS, IMPULSORES DE LAS DISTINTAS MODALIDADES EDUCATIVAS. UNA RETROSPECTIVA DE CÓMO LA TECNOLOGÍA IMPULSÓ A GENERAR INNOVACIONES EN LAS MODALIDADES EDUCATIVAS

Arnaldo José Medina Tumino ⁸

RESUMEN

Al hablar sobre las tecnologías aplicadas a la educación siempre se las asocia con uso de computadoras o celulares, pero las tecnologías siempre estuvieron presentes en todo proceso educativo; sin importar la modalidad educativa. Por ello, se busca vincular corrientes o paradigmas educativos innovaciones, enmarcados con las modalidades educación a distancia y educación semi presencial y para ello se parte del análisis de fuentes secundarias información, con una investigación documental-descriptiva y un enfoque cuantitativo, sobre las tecnologías utilizadas en la educación a través del tiempo y las distintas corrientes pedagogías que se enmarcan a las modalidades mencionadas. Es así que conectivismo de Downes y Siemen, que utiliza como herramienta de desarrollo de clases las plataformas educativas, con bases en paidocentrismo, atendiendo a las necesidades y medios de aprendizaje de cada alumno, permitiendo a los estudiantes y docentes pasar entre corrientes educativas de forma totalmente natural y transparente para los estudiantes.

Palabras clave: Tecnologías educativas. TIC. Tomografía computarizada. Innovación educativa. Modalidades educativas. Aprendizaje digital.

ABSTRACT

Talking about technologies applied to education is always associated with the use of computers or cell phones, but technologies are always present throughout the educational process; without importing the educational modality. Therefore, it seeks to link currents or innovative educational paradigms, framed with the modalities of distance education and semi-face-to-face education and for this purpose it starts from the analysis of secondary sources of information, with a documentary-descriptive investigation and a quantitative approach, on the technologies used in education across time and in different ways current

⁸ Instituto Nacional de Educación Superior – INAES Asunción, Paraguay. **Graduación:** Lic. Analisis de Sistemas - Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción – Paraguay. **Pós -Graduación:** Especialização em Didática Universitaria - Universidad de Integración de las Americas – Paraguay- **Magister** en Ciencias de la Innovación - Universidad Americana/ Universidad SEK - Paraguay/Chile. **Doctorado** en Educación (Proceso de Tesis) - Instituto Nacional de Educación Superior – Paraguay

pedagogies that are linked to the aforementioned modalities. This is how Downes and Siemen connectivism, which uses educational platforms as a tool for developing classes, based on paid-centrism, meeting the learning needs and means of each student, allowing students and teachers to move between educational pathways in a totally natural and transparent way for students.

Keywords: Educational technologies. ICT. Computerized tomography. Educational innovation. Educational modalities. Digital learning.

1. INTRODUCCIÓN

Desde los primeros registros de la historia de la humanidad, la tecnología ha sido un elemento generador e impulsor de cambios; muchos de ellos positivos y otros no tanto.

En el ámbito de la informática, estas tecnologías que inducen a cambios significativos y radicales en algunas situaciones, son denominados *Killer Apps*. Enmarcándose en el concepto más amplio de las *Killer Apps*, en el presente trabajo se presentan las tecnologías que impulsaron cambios en la educación, tanto en los recursos didácticos dentro y fuera del aula, como en las prácticas didácticas, en las corrientes pedagógicas, e incluso modalidades de enseñanza.

El uso de las tecnologías se vuelve en la historia fue hato innato y muy natural, pasando desapercibida su presencia a la mirada de los educadores y eruditos, que se centran, en la mayoría de las veces, en los marcos filosóficos, epistemológicos y pedagógicos; dejando en un segundo plano a los recursos didácticos disponibles (tecnologías), para la aplicación de toda la teoría pensada y diseñada, para dentro del aula (educación formal) en la mayoría de las veces.

Estas tecnologías, indujeron a que las distintas modalidades de educación vayan pasando por procesos paulatinos, desde la elaboración de tintas, en la prehistoria para dejar documentaciones escritas en las paredes de las cuevas, y usadas luego en la educación formal de la edad media, promovida por Carlomagno.

Con la fabricación del papel a partir de la celulosa vegetal en Italia y el uso de plumas y tintas que se producían desde la edad media, emerge la educación

a distancia entre los siglos XVI y XVII, y se afianza con los cursos por correspondencia

Con la llegada del Internet, cambian los canales de comunicación y se migra paulatinamente al mundo digital primero, y luego al mundo virtual y entrando en el quinto lustro del siglo XXI, emerge una nueva modalidad educativa con características positivas más resaltantes de las dos anteriores, denominada educación semi presencial.

2. LAS TIC Y LAS TAC EN LA EDUCACIÓN

El término “educación” proviene del vocablo latino “educere”, qué significa guiar, conducir, formar o instruir (Rodríguez, 2010). A lo largo de la historia ha tenido diferentes definiciones y concepciones que se fueron ajustando a los contextos de cada periodo, así tenemos:

- “La educación consiste en dirigir los sentimientos de placer y dolor hacia el orden ético” – Aristóteles (filósofo griego, 384-322 a.C. citado en Concepto, 2022)

- Se denomina educación a la facilitación del aprendizaje o de la obtención de conocimientos, habilidades, valores y hábitos en un grupo humano determinado, por parte de otras personas más versadas en el asunto enseñado y empleando diversas técnicas de la pedagogía: la narración, el debate, la memorización o la investigación. (Concepto, 2022)

- La educación es un proceso humano y cultural complejo. Para establecer su propósito y su definición es necesario considerar la condición y naturaleza del hombre y de la cultura en su conjunto, en su totalidad, para lo cual cada particularidad tiene sentido por su vinculación e interdependencia con las demás y con el conjunto. (León, 2007)

- La Educación es la formación práctica y metodológica que se le da a una persona en vías de desarrollo y crecimiento. Es un proceso mediante el cual al

individuo se le suministran herramientas y conocimientos esenciales para ponerlos en práctica en la vida cotidiana. (Sánchez, 2022)

Antes de proseguir nos enmarcaremos en términos actuales, para poder contextualizar mejor el recorrido a través de la historia de la educación, con dos términos muy utilizados hoy en día cómo son:

- Tecnologías de la información y comunicación (TIC): Son el conjunto de recursos, herramientas, equipos, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios; que permiten la compilación, procesamiento, almacenamiento, transmisión de información como: voz, datos, texto, video e imágenes. MINTIC (2021).

- Tecnologías de la aprendizaje y conocimiento (TAC): Se trata de un concepto íntimamente ligado a las TICS. Podríamos considerar como TAC todos aquellos recursos digitales orientados a la enseñanza que fomentan el aprendizaje tanto para el docente, que estudiará y seleccionará aquellas herramientas digitales más adecuadas para su uso en el aula, como para el alumno que recibirá todos los beneficios de las TAC. Universidad NEBRIJA (2021).

Sin importar los distintos periodos de la historia de la educación, los términos de TIC y TAC se pueden contextualizar, al aplicar los conceptos a la realidad de aquel entonces.

Un hallazgo tecnológico-lúdico y por sobre todo de fácil uso; es el portal *Timetoast*, que permite construir líneas de tiempo con la intención de contar una historia o acontecimiento de manera cronológica.

Basado en este concepto propuesto por el mencionado portal y luego de una amplia revisión bibliográfica, se confecciona una cronología de acontecimientos tecnológicos que impactaron en la educación, y en particular en la modalidad educativa.

2.1. En la edad antigua

En este periodo de la historia de la educación, la transmisión de conocimientos se realizaba totalmente de manera gestual y oral, no existen registros del uso de tecnología alguna.

2.2. Los primeros registros

Los primeros datos «almacenados», por denominarlos en términos actuales, datan del año 73,000 a. C. y fueron hallados en Lascaux, Francia y Altamira, España.

Los mismos consistían en bocetos de animales, plantas y planos geográficos (JCarloVB., 2022); todos ellos pintados con carbón, sangre, caseína, y pigmentos de colores, que tras varios análisis en base al Carbono 14 (^{14}C) se comprobó el uso de tintes de origen vegetal y mineral combinados con grasa animal como aglutinante y protector, para la elaboración de los distintos tintes. (Artehistoria. 2022)

2.3. Los primeros sistemas de educación formal

Al ir conformándose los pueblos y consolidándose las sociedades, la educación comienza a formalizarse, y esto se visualiza en la antigua Grecia, Roma, Egipto, y Persia; entra las grandes civilizaciones antiguas.

Como primer ejemplo de tecnología (TIC/TAC) están los papiros, originario en el antiguo Egipto, se obtuvo a través de un proceso de secado de la planta del mismo nombre. Por otro lado, los antiguos persas utilizaban tablillas de madera, piedra y barro sobre la cual tallaban la información que deseaban conservar. Un hecho a resaltar en la última tablilla, es que si ocurría algún error al momento de tallado, no se precisaba descartar toda la tablilla, sino que se rellenaba el surco con adobe, y se continuaba con el tallado, para luego dejar secar al sol.

En Grecia se comienza a utilizar tablillas de madera a modo de pequeñas pizarras sobre la cual escribían con un lápiz cerámico, similar a las tizas de hoy.

Roma a través de sus conquistas, concentró todas las todas las informaciones y avances tecnológicos (TIC/TAC) en grandes edificaciones, denominadas bibliotecas. Y todo artículo o documento allí guardado era catalogado y codificado, utilizando el Stylus Romano (CurioSfera, 2022), una especie de aguja de plomo hueca; que sumergida en la tinta, se cargaba la misma y luego se posaba sobre los papiros traídos de Egipto, para escribir.

2.4. La educación en la edad media

Este periodo, se caracteriza por el control de la religión católica, sobre toda tecnología e información; por ello no hay grandes avances tecnológicos.

En embargo un avance tecnológico (TIC/TAC) eran los libros encuadernados, con hojas de papel cocidas y pegadas, que desplazó gradualmente a los pergaminos, que se hacía a partir de la piel animal, específicamente de las ovejas.

Los papeles se fabricaban a partir del deslizado y maceración de las hilachas en agua del cáñamo y lino que posteriormente pasaban por un proceso de filtrado y secado; proceso introducido por los árabes en el 751 d. C. y refinado por los artesanos italianos posteriormente, en el año 1221 (Cantavalle. 2019)

En los libros, los escribas o escribanos, transcribían las informaciones usando tintas negras (se obtenía a partir de una suspensión de carbón, agua y goma; mientras que la tinta ferrogálica, se obtenida de agallas de roble), los tintes de color ya tenían otros componentes minerales y químicos, usados para los distintos colores; muchos de ellos nocivos para la salud (Farusi, 2012).

A través de las cartas (TAC), como medio de comunicación (TIC) de un lugar a otro, pudiendo ser distante o cercano, comenzaban a ser instruidas las personas; un ejemplo son las cartas de Pierre de Maricourt explicando los principios del magnetismo, siendo la más antigua de ellas del 1 de enero de 1269 (María, 2022)

Igualmente las TAC, comienzan a consolidarse en las bibliotecas al utilizar las técnicas romanas de catalogar y codificar; todas ellas resguardadas en monasterios y abadías, a las que solamente podían acceder religiosos que contaban con la autorización correspondiente.

2.5. La educación renacentista

Un gran avance en las TIC viene de la mano de Gutenberg con la invención de la imprenta, logrando reducir de esta manera los altos costos de elaboración de los libros de la época.

Es en este periodo, que se consolidan las bases de las investigaciones y las ciencias, rompiendo con todos los esquemas impuestos en la edad media, sólo hay que recordar los inventos de Leonardo da Vinci (la máquina para volar, los paracaídas, la escafandra de buzo, entre otros), la bomba elevadora de agua de Georg Andreas Bockler, por mencionar algunos (JCarloVB., 2022).

Es durante el siglo XII el proceso de fabricación del papel se trae desde el occidente (Soca et al. sf. p3); refinando los procesos ya descritos anteriormente y comenzando la producción en serie del papel en Italia (Cantavalle. 2019), las TAC comienzan a consolidarse.

2.6. La educación entre los siglos XVIII y XIX

En este periodo tanto en las TIC como las TAC comienzan a fusionarse, la educación a distancia comienza a surgir teniendo como primera evidencia, la enseñanza por correspondencias que data del 7 de enero de 1700 (Vargas, 2022).

Otra evidencia documental histórica, es el anuncio publicado el 20 de marzo de 1728 por Caleb Phillips en la Gaceta de Boston donde ofrecía cursos a distancia con materiales auto instructivo y tutoría por correspondencia (María, 2022), surge de este modo la modalidad de educación a distancia, con el aprendizaje centrado en los intereses del estudiante, desarrollando las habilidades y competencias del autoaprendizaje.

El telégrafo creado por Joseph Henry en 1829, toma forma y gran impulso cuando Samuel Morse se vale de éste para hacer la transmisión de informaciones y datos utilizando el conocido código Morse (María, 2022), las distancias comienzan a acortarse como así también los tiempos de respuestas.

Isaac Pitman programa un sistema de taquigrafía (1837) de tarjetas, con las cuales intercambiaba información con sus estudiantes ubicados en otras ciudades muy distantes de donde él vivía (María, 2022).

Con la llegada de la televisión en 1888 (María, 2022), se amplían los recursos educativos, es el inicio de los recursos audiovisuales.

A partir del 1 de enero de 1889 Queen's University de Kingston, Ontario comienza a dictar sus primeros cursos a distancia para el nivel universitario (María, 2022), consolidando de esta manera el uso de las TIC de la época, como así también las TAC, en la educación superior y siendo el primer precedente de la «educación a distancia en la educación superior» registrado.

2.7. La educación en el siglo XX

En el año 1917 Universidad de Wisconsin junto con una emisora de radio local, inician los primeros programas de «radio educación» (María. 2022)

En 1920, Sidney Pressey, profesor de psicología educativa en la Universidad Estatal de Ohio, comienza las investigaciones sobre el uso de «máquinas» como apoyo escolar (JCarloVB. 2022), una de ellas fue desarrollada para que el estudiante presione la tecla, que a su conocer se corresponde con la respuesta correcta en los test de selecciones múltiples, dándole al final del test el resultado obtenido; facilitando de este modo el proceso de corrección manual que realizaban los docentes.

La educación audiovisual comienza a consolidarse en 1920 con la llegada de la cinematografía y en el año 1930 se emiten los primeros programas educativos, es el inicio de la «Teleducación», una de las muchas variaciones de la educación a distancia.

La ABC (Atanasoff-Berry Computer) de 1942 fue la primera computadora que se construye para resolver problemas de álgebra lineal con una alta precisión y con muy alta velocidad, este computador surge a partir de la necesidad de almacenar electrónicamente los datos que en la medida que los procesa, los resultados obtenidos sirven de insumo de entrada para otros cálculos posteriores (Dianiringo. 2022). Esta máquina se basó en la regla de «Caja Negra» de la Teoría General de Sistemas (Torres, 2017)

Desde 1945 aparecen nuevos equipos audiovisuales que se posicionan como herramientas de apoyo docente (Vargas, 2022).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, creada en 1921; toma una decisión que cambia el rumbo de la formación en el nivel terciario en 1947; al habilitar dentro de los programas académicos del Instituto Nacional de Capacitación del Magisterio, la formación en magisterio por correspondencia y los cursos intensivos de vacaciones. Al año siguiente (1948) se crea el «Servicio de Educación Audiovisual (SEAV) para capacitar a los estudiantes de las escuelas normales, en el manejo de los recursos audiovisuales, de aquel entonces (Yadiraics. 2022).

También en 1948, se presenta la máquina de enseñanza skinneriana, denominada «GLIDER» que realizaba un control automático del proceso de aprendizaje de los estudiantes basado en una programación lineal, fue muy utilizada en la enseñanza de ortografía y matemáticas (Figueroba, 2017) y (Dianiringo. 2022).

Desde 1950 se introduce la cinematografía en las escuelas y desde 1954 el proyector de diapositivas ingresa a las aulas, que es desplazado en 1972 por el Proyector de Transparencias o Acetatos (Yadiraics. 2022).

[...] La primera red de computadores interconectados, nació el 21 de noviembre de 1969, cuando se crea el primer enlace entre las universidades de UCLA y Stanford por medio de la línea telefónica conmutada, gracias a los trabajos y estudios anteriores de varios científicos y organizaciones desde 1959» (Dianiringo. 2022).

Pero no fue sino hasta entrada la década de los años 1990, que la Internet se posiciona como un nuevo medio de educación, antes de ese año su uso era exclusivamente científico y militar.

En 1976 se emplea por primera vez, en Francia, el término «télématique» para hacer referencia al informe «Información de la Sociedad», en el cual se detallan el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación relacionadas con los sistemas computacionales (Significados. 2022). Posteriormente este término «Telemática», por analogía, se transforma en «Tele Educación» asociándolo posteriormente a la educación a distancia que hace uso de los sistemas informáticos, como modalidad educativa, ampliando el concepto original de la Teleducación de 1930.

En 1986 se crea la primera escuela virtual llamada CALCampus (CALCampus, 2020) y (Dianiringo. 2022), sin embargo desde 1982 el Centro de Aprendizaje Asistido por Computador (Computer Assisted Learning Center – CALC) en aquel entonces ya ofrecía cursos para adultos, a distancia, utilizando computadores e internet desde la ciudad de Ridgee, en el estado de New Hampshire, Estados Unidos de América

Ese mismo año inicia el ingreso de los computadores en la escuela como una herramienta de apoyo a la educación tradicional (Vargas, 2022)

2.8. La educación en el siglo XXI

A partir del año 2000 la educación a distancia comienza a migrar hacia el Blended Learning (B-Learning) y toma un rol preponderante como una nueva modalidad dentro de la educación a distancia (JCarloVB., 2022), afianzándose aún más en el 2002 con la aparición de la plataforma de educación virtual Moodle (Dianiringo. 2022).

Igualmente en este siglo, salen al mercado muchas otras plataformas de uso general (Drive, Blogger, entre otros), y de usos específicos (Google educativo, Quizizz, edpuzzle, Blackboard, por citar algunos), que se adaptaron a los requerimientos de la «nueva» educación a distancia.

Desde el año 2000 en adelante con el surgimiento del Blended Learning han surgido también otros modelos de educación a distancia basados en el B-Learning; cómo son el Social Learning (S-Learning), Home Learning también denominado Virtual-H (H-Learning), Cloud Learning (C-Learning), personal Learning(P-Learning), Ubicuos Learning (U-Learning), por mencionar algunos (Dianiringo. 2022).

La UNESCO incluso inicia la formación de formadores en entornos virtuales en 1998 (Vargas 2022) y desde entonces ha realizado charlas, encuentro regionales e internacionales para ir ahondando en el tema. En el año 2017 sale la primera edición del material denominado «Docentes y sus Aprendizajes en Modalidad Virtual» y en el año 2021, la UNESCO presenta el material «Guía Metodológica para Educación en Entornos NO Presenciales»

Desde el año 2008 con las primeras redes sociales van tomando un rol preponderante; incluso dentro del sector educativo; con redes como Orkut, Hi5, MySpace, todas ellas desplazadas por Facebook, YouTube, Flickr, Twitter, Instagram.

3. PEDAGOGOS INNOVADORES

3.1. La educación presencial

En el año 781 DC el emperador Carlomagno, propone la creación del sistema educativo, con el apoyo del monje Alcuino de York (JCarloVB., 2022), con esta iniciativa se sientan las bases de la educación presencial

3.2. Caminando hacia una educación centrada en el estudiante

En 1592, Jan Amos Comenio, indicaba que los docentes debían valerse de todos los medios posibles para poder enseñar (Vargas. 2022), es así cómo se abren las posibilidades del uso de distintas herramientas como recursos didácticos para la transmisión de conocimientos.

Jean Jaques Rosseau y Johann Pestalozzi, introducen el paidocentrismo, donde el sistema de enseñanza debía girar en torno al estudiante (Vargas. 2022), introduciendo la práctica de la «mentoría» como un modo de enseñanza y de escolarización en aquel entonces (JCarloVB., 2022); construyendo un método didáctico adecuado y universal, poniendo énfasis en la persona que aprende. (Lickarenc (2014). Proponen que un docente, deben ser también mentores y tutores de sus estudiantes.

María Montessori sostenía que un niño necesitaba de y la libertad para aprender, que el maestro debía dejar de lado su rol dominante y volverse un compañero activo y dinámico en el proceso de aprendizaje de los niños utilizando cualquier recurso didáctico disponible a su alcance. (Lickarenc (2014), y lo demostró a lograr que los niños a través de juegos y trabajos manuales logren aprender a leer y escribir reforzando en todo momento la autoestima de ellos. (Timetoast. 2022). Estos son los primeros pasos de la educación lúdica.

Édouard Claparède, centraba el proceso aprendizaje en las necesidades e intereses del niño y que los docentes debían prestar más atención a esta aspecto al momento de elaborar sus planeamientos académicos. (Lickarenc (2014), se sientan las bases de una educación personalizada y centrada en las habilidades de los estudiantes, para el desarrollo de sus competencias.

3.3. La educación en la revolución tecnológica

A comienzos del siglo XX, la educación democrática en los Estados Unidos se centra en tres grandes teorías de aprendizaje, el conductismo el cognoscitivismo y constructivismo (JCarloVB., 2022)

El conductismo representado principalmente por B. F. Skinner, se valió de las tecnologías de la época para afianzar contenidos, promoviendo el uso de la máquina de enseñanza «GLIDER» (Figueroba, 2017) utilizada en la enseñanza de ortografía y matemáticas. Con esta máquina se inicia el uso de las «computadores» como recurso didáctico para la fijación de los aprendizajes, donde la programación de la maquina era lineal, sin posibilidad de variaciones.

El cognoscitivismo es un paradigma educativo basado en la corriente psicológica del mismo nombre, qué estudia el mecanismo de elaboración del conocimiento qué desarrolla el ser humano. Este paradigma sostiene que conocimiento debe ser significativo y debe ayudar al estudiante, a organizar las ideas, relacionarlas para generar nuevas informaciones vinculada con ideas pre existentes en su memoria. (Toledo, 2013). Al mismo tiempo estudia los cambios en la manera de pensar de los estudiantes a través del tiempo (Guiñan. 2012).

Es a partir de este paradigma que se desarrollaron muchas aplicaciones informáticas en especial las vinculadas con la Inteligencia Artificial (IA), los Sistemas Expertos (SE) y las Redes Neuronales (RN); que son los motores de varias plataformas educativas (Logicalis, 2017), hasta el día de hoy, siendo Alan Baddeley, Frederic Bartlett, Donald Broadbent, Jerome Bruner, sus principales representantes.

Sin embargo, desde una mirada tecnológica, y enmarcado en modelo cognoscitivista, es que Alan Touring, considerado el padre de la IA, entre sus muchos aportes a la humanidad, elabora el método teórico (Test de Turing) para decidir si una máquina era capaz de pensar como un hombre (Fernández y Tamaro. 2004), donde un computador a partir de premisas lógicas basadas en RN de IA, responde naturalmente a un ser humano y mantiene una fluida conversación con este.

El constructivismo refuerza la idea concepto qué, el aprendizaje se realiza a partir de los conocimientos previos o constructos que posee el individuo; los cuál es en determinados momentos deben ser deconstruidos y vueltos a reconstruir para generar nuevos conocimientos. Robert Gagné, Jean Piaget, Jerome Brunner y David Ausubel; son los principales representantes de esta corriente.

El proceso de construcción – deconstrucción – reconstrucción, está asociada con las reglas de relación y de ordenación jerárquica, de la Teoría General de Sistema de Ludwig von Bertalanffy que la publicó entre 1950 y 1968 (Torres. 2017).

Estas dos reglas asociadas con la regla de caja negra, son las bases de cualquier sistema informático que trabaja con reglas e inferencias muy usadas en las RN y la IA. Muchas de las plataformas educativas LMS, hoy día basan sus respuestas automáticas (sobre todo en las evaluaciones) en procesos de IA basados en RN; apoyando de este modo al docente en la fijación y retroalimentación de contenidos.

Entonces el conocimiento es un devenir del aprender significativo; sin depender el medio o la modalidad.

Ivan Illich, pensador austriaco multifacético y clasificado como anarquista por muchos contemporáneos, sostenía que la educación de la época, se basaba en la asistencia a clases y que la consistía en aumentar la cantidad de información que entraba y almacenaba el cerebro; y se podía medir el volumen «del aprendizaje» a través de grados o diplomas; matando por completo la curiosidad y creatividad en los niños y jóvenes y a la vez no les permitía desarrollar sus habilidades blandas (Gajardo. 1993).

Es un libro publicado en 1974 «La Convivencia», deja en claro que no está favor de la eliminación de las escuelas Sino de la transformación del sistema escolar que propicie la formación de los niños y jóvenes creativos curiosos y pensantes. En la actualidad esta propuesta educativa si bien no se ha materializado en un sistema escolar se utiliza en la educación no formal de jóvenes y adultos (Gajardo. 1993).

3.4. Una nueva forma de aprender

Federico Pacheco (TEDxUTN 2012) y César Bona TEDxBarcelona (2015) al igual que Iván Illich promueven que la educación debe valerse de todos los recursos disponibles, entre ellos los tecnológicos (TIC/TAC) para desarrollar las habilidades blandas en los niños y jóvenes promoviendo la curiosidad y creatividad entre ellos.

En el año 2004 surge la teoría del aprendizaje digital denominada «conectivismo» promovida por Stephen Downes y George Siemens (Dianiringo.

2022). Norma Barón (s.f.) señala que estamos altamente influenciados por la tecnología en todos los ámbitos, la educación, la salud, el trabajo por mencionar algunos de ellos y que el «conectivismo» es una teoría de aprendizaje de la era digital, que se basa en el conductismo, cognoscitivismo y el constructivismo con respecto a la manera de comunicarnos y aprender.

Además en el «conectivismo» se observan algunas características del paidocentrismo, de los procesos lúdicos propuestos por Montessori y del desarrollo de competencias de Claparède

Esta teoría educativa, integra también la teoría del caos, la teoría de las RN y la teoría de la complejidad de los SE y de la IA para la autorrealización de cada persona siendo la tecnología la sinergia que une a cada uno de corrientes pedagógicas; reforzando lo que proponía John Lock en 1651 cuándo decía que las experiencias de los sentidos en la búsqueda el conocimiento, es lo que produce un cambio cognitivo en los estudiantes.

El rol del docente ya no es el de formar en conocimientos, sino de orientar a los estudiantes a elegir fuentes confiables de información y a la vez ayudarles a seleccionar las mismas, en función a sus necesidades, requerimientos y habilidades, y es en este contexto se puede apreciar que paidocentrismo de Rousseau y Pestalozzi, reafirmando lo que decía Juan Bautista de La Salle; los maestros debieran de prepararse, para formar a los jóvenes a enfrentarse a los constantes cambios.

Por otro lado, el estudiante se debe centrar en adquirir habilidades para discernir entre informaciones relevantes o no; para la construcción de su propio conocimiento (cognoscitivismo y construccionismo)

4. UN NUEVO RUMBO EDUCATIVO

Tomando como línea base las primeras manifestaciones tecnológicas enmarcadas en los conceptos de las TIC/TAC propiamente dichas, y aplicada a la educación desde el Siglo XX, específicamente en los inicios de las décadas de los años 1940, la educación comienza a apropiarse de las tecnologías de la época (TV, Cine, Prensa escrita, Radio) como herramienta de apoyo para la fijación de contenidos desarrollados en las clases (JCarloVB., 2022); ya en el segundo lustro posterior a la 2da Guerra Mundial el ordenador forma parte de estas TIC/TAC; los recursos «audiovisuales» crecen.

4.1 Tecnología y educación

El 24 de febrero de 1976 en el marco de II Reunión Nacional de Tecnológica Educativa, «Se consolida la metodología y estrategia para organizar el sistema educativo de forma completa, una forma sistemática de diseñar, desarrollar y evaluar el proceso total de enseñanza-aprendizaje en términos de objetivos específicos basados en las investigaciones sobre el mecanismo de aprendizaje y la comunicación, que aplicando una coordinación de recursos humanos, metodológicos e instrumentales y ambientales conduzcan a una educación eficaz» (JCarloVB., 2022)

Con la llegada del *Compac Disk* (CD) a mediados de la década de 1980, surgen las primeras enciclopedias digitales y diez años después con el afianzamiento de la Internet a nivel global, comienzan a asomarse tímidamente las enciclopedias virtuales, almacenadas en la «Nube».

En este periodo se sientan las bases de la transformación tecnológica, donde la enseñanza-aprendizaje es sistematizada y organizada en entornos virtuales, donde el estudiante (local), es instruido por un tutor (remoto), que no necesariamente estará en el mismo espacio físico que él, siendo todo este trabajo supervisado y validado por un monitor (remoto), (JCarloVB., 2022) como se puede apreciar en la imagen 1, extraída de JCarloVB. (2022). Línea de Tiempo: Evolución de las Modalidades Educativas a través del tiempo.

4.2 Caminando hacia el aprendizaje digital/virtual

Desde 1996, con la llegada del Internet a todos los países del mundo, el «Aprendizaje Electrónico» comienza a consolidarse (JCarloVB., 2022), gracias a los Sitios Web y Plataformas Educativas LMS que ofrecen infinidad de cursos, con materiales variados, todos ellos apoyados en los medios audiovisuales que ofrecen las TIC/TAC

Juan Carlos Millan Huamán (2018, p20), se basa en el concepto de plataformas educativas;

[...] Las plataformas educativas o plataformas educativas virtuales son ambientes de información a través de los cuales se hallan diversos instrumentos asociados y perfeccionados con fines pedagógicos. Su utilidad es la de establecer la elaboración y desarrollo de cursos de enseñanzas en la red de internet sin la necesidad de adquirir conocimientos intensos en materia de programación (Díaz S., 2009).

El Portal Educativo de la Editorial Pearson Corporate (2021), los define a las plataformas educativas como:

[...] Una plataforma educativa es un Sistema de Gestión de Aprendizaje, mejor conocido como LMS (Learning Management System por sus siglas en inglés), y su función principal es gestionar entornos de aprendizaje a distancia, administrando recursos que faciliten la interacción entre el alumno y el profesor.

La educación a distancia esta explícitamente presentada en la Guía Metodológica para Educación en Entornos NO Presenciales, de la UNESCO (2021) en los primeros párrafos de la introducción, donde algunas ideas a resaltar son

[...] La educación es un derecho universal e inalienable y, por esto, es indispensable favorecer acciones que garanticen el disfrute y el ejercicio de una educación integral, de calidad, permanente y en igualdad de condiciones y oportunidades, en todos sus niveles y modalidades. (Castellanos Vela, 2021, p8).

En este párrafo hace menciona a las modalidades de enseñanza y aprendizaje, y seguidamente expone situaciones como las que vividas en zonas de conflictos bélicos, desastres naturales incluso hace mención a la misma pandemia global y continua....

[...] En estas situaciones se requiere generar nuevas estrategias educativas, arreglos y adaptaciones que permitan garantizar la

continuidad y permanencia educativa, fortalecer el tejido social y la interrelación, así como la calidad educativa, por lo que se propone la educación a distancia como una fase de la trayectoria educativa formal (Castellanos Vela, 2021, p8).

4.3. La educación tecnológica

«La transformación de la tecnología», abre nuevas puertas a la educación, brindándole nuevas herramientas e instrumentos para formar y educar sobre las modalidades ya existentes.

- Educación Presencial: Cambian las pizarras de tiza por pizarras digitales y computadores. Los cuadernos son desplazados por dispositivos móviles como son las notebooks, los celulares y las Tablet.

- Educación a Distancia: Las cartas y materiales impresos que eran remitidos por correo, ahora son almacenados en un *hosting* en la «nube», al cual acceden los estudiantes para descargar los materiales y poder realizar su auto instrucción. En algunos casos asistidos por tutores virtuales y en otros por monitores virtuales.

- Educación Semipresencial: se apropia de lo mejor que ofrecen las dos modalidades antes expuestas.

La Educación a Distancia, posee peculiaridades que desde sus inicios fueron evolucionando de forma creciente y continua, como puede observarse en la Tabla 1 «Evolución de la EaD», de elaboración propia, basado en Jaidy7. (2022). Evolución de la Educación a Distancia (EaD) y del E-Learning.

Pearson Corporate (2021) en su Portal Educativo expone «Hoy en día, la relación entre los niños y la tecnología es tan cercana que sería un error pedagógico no aprovechar las ventajas que ofrecen las plataformas para desarrollar sus habilidades», entonces no podemos estar ajenos a esta realidad; que forzosamente con dos años de pandemia global, cambia el modo de enseñar y aprender de toda la humanidad.

En muchas oportunidades algunas instituciones no contaban con los recursos económicos o tecnológicos para poder incorporar una plataforma educativa LMS entre sus herramientas de educación y por ello debieron recurrir a otras aplicaciones, disponibles gratuitamente en Internet y qué no dejan de ser herramientas tecnológicas aplicadas a la educación; por más que su uso no sea específico para el área educativa como fue el caso de algunas redes sociales como YouTube y Facebook

Pearson Corporate (2021) y Lagunes y Lagunes (2018 en Millan Huamán. 2018, pp 22-26) coinciden en los tipos de plataformas educativas LMS existentes, que pueden ser:

- Comerciales: Tienen costo qué incrementa en la medida de qué se vayan incorporando nuevas versatilidades y prestaciones. Para su habilitación requiere de licencias. Seguido muchas de ellas además de ser una plataforma LMS también son plataforma de gestión educativa integrada. La personalización de la plataforma es intuitiva en muchos los casos y de fácil realización.

- Software Libre: son de código libre Y están diseñadas de tal manera que no requiera una licencia. Son más populares desde el año 2002 Y con el correo los años han surgido nuevas plataformas educativas LMS. El único inconveniente con respecto a una plataforma comercial es que la personalización de la misma es un tanto compleja; cuando así se lo permite.

- Propias: son aquellas que fueron diseñadas sobre pedido para una determinada institución educativa y en ella vienen incorporados varios elementos propios de la institución. Suelen ser muy costosas, por el alto nivel de personalización por un lado, además para cualquier cambio que se quiere realizar, es necesario contactar nuevamente con los desarrolladores, incurriendo así en un nuevo costo.

5. CONCLUSIÓN

Tras realizar un rápido recorrido a través de la historia de la educación Y haciendo resaltar los distintos avances tecnológicos en cada época y de como ellos influyeron en los medios y modos de educar; se puede decir que la educación a distancia en el siglo XXI necesariamente debe ir de la mano de las TIC/TAC utilizando cualquiera de los canales disponibles dentro de la modalidad a distancia y semipresencial.

La educación presencial del siglo XXI se apropió de las TIC/TAC; tanto de un lado como del otro del pupitre; donde los docentes cambiaron las tradicionales pizarras por pantallas interactivas y los estudiantes cambiaron el lápiz y el papel por tabletas o celulares.

La educación a distancia, está preparada para los constantes y acelerados cambios tecnológicos, y la Teoría del Conectivismo de Downes y Siemens está teniendo cada día más adeptos, porque al utilizar una plataforma educativa LMS para el desarrollo de las clases digitales, se trabaja de cerca con las propuestas distintas pedagogías y didácticas orientadas al aprendizaje (Comenio), utilizando la tutoría centrada en los intereses de los estudiantes (Rosseau y Pestalozzi), basado en un aprendizaje lúdico y significativo (Montesori), para desarrollar habilidades de los estudiantes (Claparède), sin olvidar que para echar a andar toda estas dos modalidades educativas (educación a distancia y educación semi presencial), es preciso recurrir al conductismo (Skinner) quien sienta las bases de una educación lineal, para luego pasar al cognoscitivismo (Baddeley, Bartlett, Broadbent, y Bruner) durante el desarrollo de los contenidos para luego afianzar con aprendizajes con el constructivismo (Gagné, Piaget, Brunner y Ausubel); todas ellas amalgamadas por las TIC/TAC basadas en las tecnologías hardware y software.

Por consiguiente la educación semi presencial, utiliza lo mejor de ambas modalidades, eliminando la distancia entre docentes, estudiantes instituciones de educación y agilizando los procesos de asimilación de nuevos conocimientos utilizando la TIC/TAC.

Reconocimientos

Un agradecimiento especial al Dr. Eladio Martínez Toro, por la asistencia al momento de seleccionar la revista cuartil uno y en la asesoría en el diseño de la estructura de un artículo a ser publicado.

Referencias

Canta baño). Arte historia. Una ventana abierta al mundo artístico y cultural. Las técnicas de la pintura. Consultado el 08/09/2022 en el link <https://www.almendron.com/artehistoria/arte/pintura/las-claves-de-la-pintura/las-tecnicas/>

Barón Ramírez, Norma Angélica. (s.f.). Tendencias educativas con TI Conectivismo. Cátedra i+TI. Educación con responsabilidad social. Universidad de Colima. México. Consultado el 30/08/2022 en el link chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://portal.ucol.mx/content/micrositios/260/file/conectivismo_resena.pdf

CALCampus. (2020). Aprendizaje internacional en línea. Consultado el 04/09/2022 en <http://bmarket.com/index2.htm>

Cantavalle, Sarah. (2019). Historia del papel: desde los orígenes hasta hoy. Blog Déjate inspirar. Consultado el 08/09/2022 en el link <https://www.pixartprinting.es/blog/historia-papel/>

Castellanos Vela, Diana. (2021). Guía Metodológica para Educación en Entornos NO Presenciales. UNICEF - UNESCO. Caracas Venezuela

Chávez, Chris. (2021). Evolución de la Educación (Línea de Tiempo). Sutori. Consultado el 20/08/22 en <https://www.sutori.com/es/historia/evolucion-de-la-educacion-linea-de-tiempo--zdyv2i9fckvNKLs7HtU3wvZX>

Concepto. (2022). ¿Qué es la educación? Concepto. Consultado el 20/08/2022 en <https://concepto.de/educacion-4/#ixzz7ceC9Yl49>

CurioSfera. (2022). Historia del lápiz: inventor y evolución. CurioSfera. Consultado el 19/08/2022 en <https://curiosfera-historia.com/historia-del-lapiz-inventor/>

Dianiringo, Santiago. (2022). Evolución de las modalidades educativas. Timetoast timelines. Consultado el 20/08/2022 en <https://www.timetoast.com/timelines/evolucion-de-las-modalidades-educativas-92362dc9-d512-4dcb-8e81-c9cd34a68d5f>

Farusi, Gianluca. (2012). La tinta de los monasterios: unión entre química e historia. Science in School. Ther European journal for Science teacher. Consultado el 08/09/2022 en <https://www.scienceinschool.org/es/article/2012/galls->

es/#:~:text=En%20la%20Edad%20Media%20se,usar%20a%20partir%20del%200s.

Fernández, Tomás y Tamaro, Elena. (2004). Biografía de Alan Turing. Biografías y Vidas. Enciclopedia biográfica en línea. Consultado el 21 de agosto de 2022 en <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/t/turing.htm> [fecha de acceso]

Fernández Ramos, Martha et alli. (2022). Nuevos paradigmas y modalidades en educación. Martha Fernández Ramos, Saúl May Uitz, Diana Macías Amaya, Ana Sofía Rodríguez. Timetoast timelines. Consultado el 20/08/2022 en <https://www.timetoast.com/timelines/nuevos-paradigmas-y-modalidades-en-educacion>

Figueroba, Alex. (2017). La Enseñanza Programada según B. F. Skinner. Psicología y Mente. Consultado el 04/09/2022 en <https://psicologiaymente.com/desarrollo/ensenanza-programada-skinner>

Gajardo, Marcela. (1993) Ivan Illich (1926–). UNESCO. Revista Trimestral de Educación Comparada Vol. XXIII, N 3-4, 1993, págs. 808-821. París, Francia

Guiñan , Yerannys. (2012). Teoría cognitivista. Slideshare. Consultado el 04/09/2022 en <https://es.slideshare.net/YerannysGuiandeValenzuela/teora-cognitivista-12867926>

Instituto Educativo José Vasconcelos. (2022). Tipos de Modalidades Educativas y sus Beneficios. Sistema Universitario José Vasconcelos. Consultado el 18/08/2022 en <https://www.educativovasconcelos.edu.mx/index.php/nosotros/publicaciones/tipos-de-modalidades-educativas-y-sus-beneficios>

Jaidy7. (2022). Evolución de la Educación a Distancia (EaD) y del E-Learning. Timetoast timelines. Consultado el 20/08/2022 en <https://www.timetoast.com/timelines/evolucion-del-e-learning-c7f7bd99-6daa-4e31-b397-47172c8c4a3a>

JCarloVB. (2022). Línea de Tiempo: Evolución de las Modalidades Educativas a través del tiempo. Timetoast timelines. Consultado el 20/08/2022 en <https://www.timetoast.com/timelines/evolucion-de-las-modalidades-educativas-a-traves-del-tiempo>

León Aníbal. (2007). ¿Qué es la educación?. SciELO Consultado el 20/08/2022 en http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000400003

Lickarencs (2014). Lo increíble de la pedagogía. 10 grandes pedagogos y sus aportaciones. Consultado el 21/08/22 en el link <http://lickarencs.blogspot.com/2014/02/10-grandes-pedagogos-y-sus-aportaciones.html>

Logicalis. (2017). Aprendizaje cognitivo: la revolución de la tecnología. Logicalis Architects of Chance. Consultado el 22/08/2022 en <https://www.timetoast.com/timelines/historia-de-las-tecnologias-en-la-educacion-y-del-e-learning-80ed67ba-592e-40c5-ac9b-a0af3338095d>

María. (2022). Historia de las Tecnologías en la Educación y del E-learning. Timetoast timelines. Consultado el 20/08/2022 en <https://www.timetoast.com/timelines/historia-de-las-tecnologias-en-la-educacion-y-del-e-learning-80ed67ba-592e-40c5-ac9b-a0af3338095d>

Millan Huamán, Juan Carlos. (2018). PLATAFORMAS EDUCATIVAS Conceptos generales, tipos de plataformas educativas, implementación, herramientas, recursos, principales plataformas educativas, recursos, aplicaciones. Monografía para optar el título de Licenciado en Educación en la Universidad Nacional de Educación «Enrique Guzmán y Valle». Lima, Perú.

MINTIC (2021). El futuro digital es de todos. Recuperado el 03 de julio de 2022, de MINTIC Colombia: <https://www.mintic.gov.co/portal/inicio/Glosario/T/5755:Tecnologias-de-la-Informacion-y-las-Comunicaciones-TIC#:~:text=Las%20Tecnolog%C3%ADas%20de%20la%20Informaci%C3%B3n,%20C%20video%20e%20im%C3%A1genes%20>

Pearson Corporate. (2021). Tipos de plataformas educativas: ¿cuál elegir para mi escuela? Pearson Corporate. Consultado el 04/09/2022 en <https://blog.pearsonlatam.com/educacion-del-futuro/tipos-de-plataformas-educativas-cual-elegir#:~:text=No%20fue%20hasta%201990%20que,y%20foros%20de%20discusi%C3%B3n%20acad%C3%A9mica>.

Rodríguez Ruiz, Ana Belén. (2010). Evolución de la Educación. Revista Dialnet. Universidad de La Rioja. La Rioja, España

Sánchez, Adriana. (2022). Definición de Educación. Consultado el 20/08/2022 en <https://conceptodefinicion.de/educacion/>.

Significados. (2022). Tecnología e Innovación. Significado de Telemática. Significados. Consultado el 31/08/2022 en el link <https://www.significados.com/telematica/#:~:text=Sin%20embargo%20el%20t%C3%A9rmino%20telem%C3%A1tica,relacionados%20con%20los%20sistemas%20computarizados>.

Soca, Ana et alí. (sf). La tecnología como principio innovador renacimiento. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes. La Plata, Argentina.

TEDxBarcelona. (2015). Los nuevos retos de la educación. César Bona. TEDxBarcelona. Consultado el 25/08/2022 en el link <https://www.youtube.com/watch?v=LcNWYNp2MSw&t=15s>

TEDxUTN. (2012). En busca de un nuevo paradigma para la educación. Federico Pacheco. TEDxUTN. Consultado el 25/08/2022 en el link <https://www.youtube.com/watch?v=hMvNtrN4U8s&t=19s>

Timetoast. (2022). PRECURSORES DE LA EDUCACIÓN. Consultado el 21/08/22 en el link <https://www.timetoast.com/timelines/precursores-de-la-educacion>

Toledo, Lorena. (2013). Cognitivismo y sus precursores. Prezi.com. Consultado el 04/09/2022 en <https://prezi.com/opyzbl-hi9kc/cognitivismo-y-sus-precursores/>

Torres, Arturo. (2017). La Teoría General de Sistemas, de Ludwig von Bertalanffy. Psicología y mente. Consultado el 02/09/2022 en <https://psicologiaymente.com/psicologia/teoria-general-de-sistemas-ludwig-von-bertalanffy>

Universidad NEBRIJA (2021). ¿QUÉ SON LAS TIC, TAC Y TEP EN LA EDUCACIÓN? 23 de junio de 2021. Recuperado el 03 de julio de 2022, de la Universidad NEBRIJA: <https://www.appf.edu.es/que-son-las-tic-tac-y-tep-en-la-educacion/>

Vargas, Omar. (2022). La Línea Tecnología Educativa Omar Vargas. Timetoast timelines. Consultado el 20/08/2022 en <https://www.timetoast.com/timelines/la-tecnologia-educativa-d5c9f85d-941b-4f42-b2cd-17c5f8bf3f37>

WMCMF. (2022). Evaluar, pedagogía. Instrumentos y técnicas de evolución del aprendizaje. Web del Maestro Consultado el 01/09/2022 en el link <https://webdelmaestrocmf.com/portal/instrumentos-y-tecnicas-de-evaluacion-del-aprendizaje/>

Yadiraics. (2022). Evolución de la Educación apoyada con TIC. Timetoast timelines. Consultado el 20/08/2022 en <https://www.timetoast.com/timelines/evolucion-de-la-educacion-apoyada-con-tics>

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA ALFABETIZAÇÃO: o Encontro entre Afetividade e Metodologias Ativas

Lucimeire Cruz da Costa Nunes⁹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar como a transdisciplinaridade e as metodologias ativas podem favorecer experiências de aprendizagem significativas em ambientes presenciais, virtuais e híbridos. A discussão parte da compreensão de que os processos educativos contemporâneos demandam flexibilidade, integração entre diferentes espaços formativos e uma postura colaborativa entre os sujeitos envolvidos. Assim, busca-se compreender como essas abordagens contribuem para a construção de aprendizagens mais amplas, conectadas e humanizadas. A metodologia adotada consiste em uma revisão bibliográfica de publicações nacionais e internacionais que abordam aprendizagem ativa, transdisciplinaridade, inovação pedagógica e ensino mediado por tecnologias digitais. A análise das obras permitiu identificar tendências, desafios e possibilidades que permeiam a implementação dessas práticas em diferentes contextos educativos, especialmente quando o ensino ocorre de forma remota ou em plataformas on-line. Os resultados apontam que, a combinação entre atividades em tempo real e tarefas realizadas em horário flexível, aliada ao uso intencional de recursos digitais, amplia as oportunidades de interação e favorece a autonomia do estudante. Além disso, destaca-se que a transdisciplinaridade amplia a compreensão dos fenômenos ao integrar saberes e promover diálogos entre distintas áreas do conhecimento, fortalecendo a construção coletiva do aprendizado. A revisão demonstra, ainda, que ambientes digitais apresentam limitações estruturais e pedagógicas, exigindo planejamento cuidadoso, estratégias de engajamento e constante experimentação. Conclui-se que a educação contemporânea requer práticas capazes de articular diferentes linguagens, tecnologias e modos de aprender. A adoção de metodologias ativas e da perspectiva transdisciplinar mostra-se essencial para promover experiências formativas mais integradoras, colaborativas e contextualizadas. Mesmo diante dos desafios impostos pelos ambientes virtuais, é possível desenvolver aprendizagens significativas quando se valoriza a interação humana, a flexibilidade e o protagonismo do estudante.

Palavras-chave: Alfabetização. Metodologias ativas. Processos formativos. Práticas pedagógicas. Mediação docente.

ABSTRACT

This article aims to analyze how transdisciplinarity and active learning methodologies can foster meaningful learning experiences in face-to-face,

⁹ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UEA/Universidade do Estado do Amazonas. **Pós-graduação:** Especialização em Gestão e Supervisão Escolar, UGF/Universidade Gama Filho. Mestrado em Ciências Da Educação, UNIDA/Universidad de la Integración de las Américas. **E-mail:** lucimeire74nunes@gmail.com lucimeiremanaus@outlook.com

virtual, and hybrid environments. The discussion begins with the understanding that contemporary educational processes require flexibility, integration among different learning spaces, and a collaborative stance among all participants. Accordingly, the study seeks to understand how these approaches contribute to the development of broader, more connected, and human-centered learning. The methodology adopted is a bibliographic review of national and international publications addressing active learning, transdisciplinarity, pedagogical innovation, and technology-mediated teaching. The analysis of these works allowed the identification of trends, challenges, and possibilities surrounding the implementation of these practices in different educational contexts, especially when teaching occurs remotely or through online platforms. The results indicate that the combination of real-time activities with tasks completed at flexible hours, together with the intentional use of digital resources, expands interaction opportunities and enhances student autonomy. Furthermore, transdisciplinarity broadens the understanding of phenomena by integrating knowledge and promoting dialogue across different fields, strengthening the collective construction of learning. The review also shows that digital environments present both structural and pedagogical limitations, requiring careful planning, engagement strategies, and continuous experimentation. It is concluded that contemporary education demands practices capable of articulating diverse languages, technologies, and ways of learning. The adoption of active methodologies and a transdisciplinary perspective is essential to promote more integrative, collaborative, and contextualized learning experiences. Even in the face of challenges posed by virtual settings, it is possible to develop meaningful learning when human interaction, flexibility, and student agency are valued.

Keywords: Literacy. Active methodologies. Training processes. Pedagogical practices. Teaching mediation.

1.INTRODUÇÃO

Esta pesquisa ao mesmo tempo de partir de experiências individuais, se fundamenta em reflexões teóricas presentes na literatura educacional, que discutem a importância da afetividade e das metodologias ativas na construção do saber infantil. Diversos autores apontam que, quando o processo de ensino deixa de ser centrado exclusivamente no professor e passa a valorizar a participação das crianças, a sala de aula se torna um ambiente mais acolhedor, dinâmico e propício ao desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Diante disso, o objetivo deste artigo é analisar de que maneira a afetividade, associada ao uso de estratégias participativas, contribui para fortalecer a construção do saber e a autonomia das crianças. Para isso, o estudo

busca apresentar reflexões práticas, experiências reais e fundamentos teóricos que sustentam a importância de envolver o estudante como protagonista, respeitando seu ritmo, seus interesses e sua forma singular de aprender.

Como método, utiliza-se uma revisão bibliográfica, reunindo autores que defendem a participação ativa do aluno, o uso criativo das tecnologias, e a necessidade de práticas pedagógicas que aproximem o conteúdo da realidade das crianças. Entretanto, essa revisão, reúne ideias e reflexões de diferentes autores que defendem práticas pedagógicas centradas no aluno, mostrando como a afetividade, a participação ativa e o uso criativo de tecnologias podem fortalecer a aprendizagem.

Esses referenciais teóricos permitem compreender, de forma ampla, como mudanças na forma de ensinar podem favorecer maior envolvimento dos estudantes, sem recorrer a relatos pessoais ou estudos de caso. Desse modo, o artigo se apoia exclusivamente na literatura especializada, para mostrar a importância de metodologias ativas aliadas a um clima escolar acolhedor e motivador

A importância desta pesquisa, está justamente em mostrar que nenhum aluno, precisa ficar para trás, quando a escola se abre para novas possibilidades. Dessa forma, as metodologias ativas, quando mediadas com acolhimento e afeto, permitem que cada aluno tenha voz, explore, investigue e descubra seu próprio caminho de aprender. Ao utilizar recursos tecnológicos simples, como sites e aplicativos gratuitos, e ao propor atividades que dialogam com a realidade da turma, o professor amplia suas oportunidades de ensino, tornando o conhecimento mais atraente e acessível.

Além disso, o texto reforça que a aprendizagem significativa depende de um ensino que faça sentido para o aluno, que desperte curiosidade e que valorize sua participação. Exemplos, que muitas vezes se inicia planejamento desenvolvendo com os estudantes perante o que gostariam de aprender, mostram como a escuta e o protagonismo infantil geram envolvimento imediato.

Quando os alunos se reconhecem o conteúdo, sentem-se motivadas e passam a participar com alegria e confiança.

Por isso, este estudo apresenta a base para discutir a relevância da afetividade, das metodologias ativas e do uso consciente das tecnologias na construção do saber infantil, reafirmando que ensinar com sensibilidade, abertura e criatividade é essencial para uma escola mais humana, inclusiva e transformadora.

2. AFETIVIDADE COMO ALICERCE DA CONSTRUÇÃO DO SABER NA INFÂNCIA

A construção de uma aprendizagem significativa na alfabetização exige compreender que o estudante não se desenvolve apenas por meio de conteúdos formais, mas por experiências afetivas, interativas e situadas. A afetividade fortalece a relação pedagógica e oferece à criança segurança emocional para experimentar, errar e avançar nos desafios da leitura e da escrita. Esse ambiente de acolhimento amplia a participação e o envolvimento do aluno, favorecendo a criação de vínculos positivos com o processo de aprender. Assim, a presença do cuidado e da escuta qualificada torna-se essencial para que o conhecimento adquira sentido na vida da criança. (BORGES, 2014).

As metodologias ativas, por sua vez, permitem que a alfabetização deixe de ser um processo centrado na repetição e evolua para um percurso em que o estudante assume papel protagonista. Estratégias como jogos, música, investigação, projetos e situações-problema estimulam a curiosidade e promovem a construção de hipóteses, ampliando o desenvolvimento cognitivo. Nessas práticas, o aluno interage, debate, cria e transforma informações em conhecimento, tornando a aprendizagem mais dinâmica e significativa. Além disso, o uso do lúdico e do improviso aproxima o conteúdo escolar de experiências reais da infância. (BACICH; MORAN, 2018).

Integrar afetividade e metodologias ativas também dialoga com as demandas de uma educação inclusiva, capaz de reconhecer a diversidade de

ritmos e modos de aprender. Quando o processo pedagógico respeita a particularidade, crianças com diferentes trajetórias encontram oportunidades reais de participação e expressão. Essa perspectiva torna a alfabetização mais acessível e amplia a compreensão do papel social da leitura e da escrita. Dessa forma, o ensino ultrapassa a simples memorização de códigos e alcança dimensões sociais e emocionais fundamentais para a formação cidadã. (ANTUNES, 2013).

A afetividade na alfabetização contribui para que a criança se perceba como sujeito capaz, valorizado e pertencente ao ambiente escolar. Quando o vínculo emocional é fortalecido, o estudante demonstra maior segurança para explorar letras, sons e sentidos, construindo aprendizagens com significado e envolvimento. Assim, a relação entre professor e aluno torna-se um espaço de acolhimento que impulsiona o desenvolvimento cognitivo e amplia as possibilidades de leitura do mundo. (BRASIL, 2017)

O uso de metodologias ativas favorece o protagonismo da criança, permitindo que ela participe de maneira ativa, investigativa e colaborativa na construção da leitura e da escrita. Ao experimentar, manipular objetos, resolver desafios e dialogar com os pares, o aluno desenvolve autonomia e habilidades essenciais para uma alfabetização mais crítica e participativa. Esse movimento transforma a sala de aula em um ambiente dinâmico, onde aprender significa agir, refletir e criar. (CAPISTRANO, 2020)

O vínculo entre proporções emocionais e estratégias pedagógicas, promovem uma prática alfabetizadora mais sensível, e com mais compromisso às necessidades das crianças. Quando o professor integra afeto, diálogo e atividades práticas, cria condições para que a aprendizagem faça sentido, desperte curiosidade e fortaleça a motivação intrínseca. Essa integração amplia o engajamento e favorece o desenvolvimento de competências fundamentais ao processo de alfabetização. (DIESEL; GAROFALO, 2021)

2.1 Metodologias Ativas e o Protagonismo Infantil no Processo de Alfabetização

A aprendizagem significativa na alfabetização ocorre quando o estudante relaciona novos conteúdos às experiências que já possui, tornando o processo mais concreto e compreensível. Ao incorporar elementos próximos do cotidiano, como o nome, músicas, histórias e objetos familiares, o professor cria vínculos que facilitam a construção do sentido e o desenvolvimento da leitura e da escrita. A interação, o diálogo e o estímulo à curiosidade fortalecem a autonomia da criança, tornando o aprender mais prazeroso e significativo. Essa abordagem integra aspectos cognitivos e emocionais, favorecendo o avanço contínuo das competências iniciais de linguagem. (AUSUBEL, 2003; MOREIRA, 2017)

A observação das diferentes fases da vida revela que infância e criança não uma construção social marcada pelas condições históricas, culturais e econômicas de cada contexto. Assim, infâncias protegidas e infâncias precarizadas coexistem e expressam modos distintos de viver, brincar e aprender. Reconhecer essas diferentes realidades é essencial para que a prática educativa se torne mais justa, sensível e contextualizada. (SARMENTO, 2021)

Compreender a existência de múltiplas infâncias significa reconhecer que todas as crianças têm potencial de aprendizagem, embora partam de realidades profundamente diversas. Para isso, o educador precisa abandonar a ideia de uma infância idealizada e escutar as experiências que as crianças trazem de suas vidas. Essa escuta ativa fortalece o protagonismo infantil e possibilita práticas pedagógicas mais significativas, onde cada criança participa conforme suas vivências, ritmos e modos próprios de interpretar o mundo. (CORSARO, 2011)

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa concepção ao definir a criança como sujeito histórico, cultural e de direitos. Ao priorizar interações e brincadeiras como eixos estruturantes, a BNCC orienta que as experiências educativas dialoguem diretamente com o cotidiano das crianças. Temas ligados à família, ao bairro, às celebrações e ao cuidado de si tornam o currículo mais

próximo da realidade infantil, fortalecendo metodologias ativas e a construção do conhecimento de forma integrada e participativa. (BRASIL, 2017)

Nas práticas cotidianas, essa perspectiva se materializa na organização de vivências que privilegiam movimento, arte, narrativa, exploração e brincadeira. Propostas como jogos simbólicos, projetos investigativos, registros gráficos e atividades colaborativas ampliam a autonomia e a autoria das crianças. Cabe ao professor atuar como mediador sensível, ampliando as possibilidades de desenvolvimento e garantindo que cada criança avance a partir das próprias experiências e necessidades. (VYGOTSKY, 1998)

A afetividade desempenha papel essencial na formação das competências leitoras, pois cria um ambiente emocional seguro para que a criança arrisque hipóteses, supere bloqueios e se envolva com a leitura e a escrita. A mediação sensível do professor favorece a participação ativa, especialmente em turmas diversas, nas quais o reconhecimento individual fortalece o sentimento de pertencimento. Práticas como leitura de deleite, jogos fonológicos e atividades colaborativas ampliam o engajamento e estimulam a autonomia intelectual. Assim, o vínculo afetivo aliado às metodologias ativas contribui para reduzir desigualdades e promover avanços consistentes no processo de alfabetização. (WALLON, 2007; VYGOTSKY, 1998)

2.2. Integração Entre Emoção e Ação Pedagógica para uma Aprendizagem Significativa.

Conseguir colocar alunos que sejam ativos questionadores, que trazem ideias que identificam problemas sobre possíveis soluções, é exatamente começar a ter uma peça significativa, na mais diferente forma de gestão. o papel deste educador é ser detentor de conhecimento, provoca a função de mediador e faça com que os alunos pensem intensamente, construindo sobre o quê observa, tendo coisas chave uma casa.

Ao observar atentamente, o educador identifica interesses, dúvidas e hipóteses que emergem naturalmente no cotidiano das crianças. Assim, as propostas não partem de objetivos pré-determinados pelo professor, mas de questões genuínas levantadas pelos alunos durante suas experiências. Essa forma de atuação cria condições para que as crianças explorem o mundo, estabeleçam relações e se desafiem intelectualmente, vivenciando o aprender como uma construção própria e significativa. (BRASIL, 2017).

O papel do professor, portanto, é criar situações que provoquem pensamento, favoreçam a investigação e mantenham vivo o desejo de aprender. Essa intencionalidade pedagógica possibilita que o conhecimento seja elaborado de maneira contínua, conectada ao contexto e alinhada às necessidades e curiosidades das crianças. Quando o educador oferece materiais, interações e desafios que despertam perguntas, ele fortalece um ambiente rico em exploração e diálogo. (GAROFALO, 2021).

No campo das metodologias ativas, destaca-se que o objetivo não é somente concluir um projeto, mas permitir que as crianças vivenciem o processo investigativo, experimentando hipóteses, testando ideias e construindo interpretações. Em muitas escolas, projetos são vistos apenas como meios para atingir um produto; no entanto, o valor educativo reside nas etapas de descoberta e na liberdade para investigar, errar e recompor caminhos. A aprendizagem torna-se mais potente quando o percurso importa mais que o resultado. (DIESEL et al., 2017).

A autonomia também se desenvolve quando as crianças participam de escolhas e decisões, compreendendo que suas ações têm impacto no ambiente e na construção coletiva do conhecimento. O protagonismo infantil se fortalece quando os pequenos são convidados a pensar sobre problemas reais e elaborar possibilidades de solução, assumindo uma postura ativa diante das situações que vivenciam na escola. Esse movimento é fundamental para o desenvolvimento da responsabilidade e da autoconfiança. (CAPISTRANO, 2020).

A partir das descobertas iniciais, as crianças decidem trazer as lagartas para a sala, criando um ambiente de observação diária. O acompanhamento do ciclo de metamorfose torna-se um grande projeto investigativo, no qual elas observam, registram, constroem abrigos, analisam mudanças e formulam novas perguntas. O professor, nesse contexto, orienta sem interferir no protagonismo infantil, garantindo segurança, organização do espaço e materiais essenciais. Essa experiência revela como a aprendizagem se torna significativa quando nasce do interesse genuíno dos alunos. (BRASIL, 2017).

Ao longo do processo, a mediação docente envolve provocar novas questões, sugerir caminhos de pesquisa e incentivar o uso de fontes confiáveis. As crianças, por sua vez, aprendem a desenvolver hipóteses, buscar informações, comparar descobertas e organizar conclusões. Em um ciclo contínuo entre curiosidade, investigação e compreensão, consolidam-se competências essenciais para a construção do conhecimento, como pensamento crítico, capacidade de análise e responsabilidade coletiva. (DIESEL et al., 2017).

Dessa forma, as práticas pedagógicas baseadas em metodologias ativas favorecem não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas também o desenvolvimento integral das crianças. Ao vivenciarem experiências investigativas conectadas à realidade, elas tornam-se sujeitos capazes de perguntar, argumentar e construir respostas, participando de maneira autêntica e significativa de sua própria formação.

2.3. Inclusão, Protagonismo Infantil e Práticas Docentes na Alfabetização da atual

A realidade da alfabetização em cidades pequenas, como aquelas com cerca de 16 mil habitantes, revela desafios específicos, especialmente quando se trata de inclusão escolar. Nesse contexto, minha trajetória, marcada por deslocamentos entre Minas Gerais e São Paulo desde a infância, contribuiu para a construção de uma prática sensível às diferenças e ao protagonismo infantil,

compreendendo que cada criança aprende a partir de sua história, experiências e tempo próprio (BRASIL, 2017).

Ao atuar como professora eventual, percebia que muitos estudantes incluídos permaneciam isolados, com atividades paralelas e desconectadas da proposta pedagógica. Essa experiência me fez questionar o verdadeiro sentido da inclusão e entender que ela não pode se resumir à presença física do estudante em sala, mas envolve participação, pertencimento e respeito ao ritmo de aprendizagem. Inclusão significa evitar rótulos, ampliar possibilidades e garantir que toda criança tenha oportunidades reais de aprender (CAPISTRANO, 2020).

Distanciando-se dessa visão, a docente empenhou-se em compreender as necessidades do estudante e, em parceria com o professor de apoio, construir um percurso pedagógico mais acolhedor e significativo. Foram desenvolvidas atividades adaptadas que integravam rotina estruturada, recursos visuais e práticas afetivas. Ao longo do ano letivo, o aluno, inicialmente julgada sem reconhecimento de letras e com barreiras na oralidade, passou a ler, escrever e comunicar-se com maior clareza. O processo revelou uma trajetória de descobertas e avanços progressivos, surpreendendo inclusive a equipe multidisciplinar da escola. (DIESEL; MENDES; MARTINS, 2019).

Apesar dos progressos, o envolvimento da família mostrou-se um desafio. A resistência em aceitar o diagnóstico e seguir orientações dificultava o desenvolvimento pleno da criança. Essa experiência reforçou a ideia de que a inclusão só é possível quando há parceria consistente entre escola e família, ambas assumindo corresponsabilidade no processo educativo (GAROFALO, 2018).

Ao refletir sobre alfabetização e metodologias ativas, o ponto central é o professor possuir mente aberta. A prática docente limitada, e presa a modelos rígidos impede a inovação e andamento do desenvolvimento dos estudantes. Para que, a aprendizagem seja significativa, é preciso permitir que as crianças participem, opinem, investiguem e construam conhecimento de forma ativa, explorando suas potências e interesses. A metodologia ativa não se resume a

técnicas como sala de aula invertida ou rotação por estações, mas a uma postura pedagógica que coloca a criança no centro do processo (BRASIL, 2019).

Comparando com práticas tradicionais, marcadas pela memorização mecânica e pela separação rígida de conteúdos, observa-se que a alfabetização contemporânea busca integrar o texto à vida real. Hoje, aprende-se letra dentro de palavras, palavras dentro de textos e textos dentro de experiências, valorizando sentidos, contextos e afetos. Essa mudança amplia o engajamento, fortalece a autonomia e favorece a aprendizagem de crianças com diferentes ritmos e estilos cognitivos (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Por isso, quando o professor identifica como cada estudante aprende, seja pela escuta, pela vista, pela prática concreta, ou pelo movimento, cria caminhos personalizados que potencializam suas competências. É essa escuta sensível, aliada a metodologias ativas, que torna a alfabetização mais inclusiva, humana e significativa para todos

A alfabetização atual, exige que o professor reconheça e valorize as diferentes trajetórias culturais, sociais e cognitivas das crianças. Essa perspectiva considera que cada aluno chega à escola com saberes próprios e modos distintos de se relacionar com a leitura e a escrita. Quando o docente organiza intervenções, que respeitam essas habilidades, favorece a construção de uma aprendizagem mais justa e inclusiva. Essa postura contribui, para reduzir desigualdades e fortalecer a participação das crianças no processo de alfabetizar-se. (BRASIL, 2020; DIESEL, 2018)

O protagonismo infantil, por sua vez, destaca a importância de oferecer às crianças oportunidades reais na construção do conhecimento. Atividades que envolvem exploração, investigação e tomada de decisões, permitem que o aluno se reconheça como sujeito ativo da própria aprendizagem. Ao propor práticas que estimulem autonomia, como escolha de livros, criação de histórias, rodas dialógicas e uso de materiais significativos, o professor amplia o envolvimento e fortalece o sentido do aprender. (CAPISTRANO, 2020; GAROFALO, 2019)

As práticas docentes inclusivas, também se fortalecem quando articuladas a metodologias ativas e ao uso intencional de situações reais de comunicação. Ao integrar leitura, oralidade, escrita e ludicidade, o professor cria experiências que favorecem tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o socioemocional. Estratégias como projetos coletivos, cantinhos pedagógicos, sequências didáticas diversificadas e situações de resolução de problemas ampliam a participação e o engajamento dos alunos. (MOREIRA, 2017; VYGOTSKY, 1998).

Nas salas de alfabetização, a inclusão efetiva depende da capacidade do professor de compreender o ritmo, a curiosidade e as necessidades individuais de cada criança. Intervenções planejadas, observações constantes e adaptações pedagógicas tornam o processo mais humanizado e acessível. Quando a criança se sente acolhida e compreendida, aumenta sua confiança para participar, ler, escrever e produzir sentidos. Isso favorece tanto o rendimento escolar quanto a construção da autoestima acadêmica. (WALLON, 2007; SOARES, 2004)

A presença de um ambiente alfabetizador rico, organizado e emocionalmente seguro é fundamental para consolidar aprendizagens significativas. Materiais diversificados, práticas colaborativas e momentos de escuta ativa permitem às crianças experimentarem, socializar ideias e compreender o valor da linguagem escrita no cotidiano. Dessa forma, a escola se transforma em um espaço de interação e descobertas, no qual cada estudante encontra condições reais de aprender e progredir. (FERREIRO, 1999; TEBEROSKY, 2003).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre a aprendizagem significativa na alfabetização, revela que a construção de ambientes acolhedores, democráticos e afetivos é condição essencial para que a criança desenvolva curiosidade, segurança e autonomia. A experiência mostra que a gestão escolar, e o trabalho coletivo das professoras exercem papel determinante nesse processo, pois é por meio do diálogo e da escuta sensível que criam espaços verdadeiramente criativos, onde os alunos

podem explorar, expressar-se e participar ativamente das propostas pedagógicas. Quando a escola se organiza para favorecer a cooperação, a confiança e o compartilhamento, o aprendizado deixa de ser uma obrigação e passa a ser uma experiência viva, presente e significativa.

Ao longo do ano letivo, observa-se que projetos pedagógicos se tornam mais potentes quando integram participação familiar, momentos de expressão artística e oportunidades, para que as crianças apresentem suas produções e conhecimentos à comunidade escolar. A presença da família nos processos educativos, fortalece vínculos, legitima o protagonismo infantil e amplia o sentido do aprender, que passa a ser reconhecido como uma conquista coletiva.

Nesse contexto, a alfabetização na educação infantil exige práticas alinhadas aos eixos estruturantes do currículo, como interação e brincadeira, bem como aos direitos de aprendizagem: conviver, participar, brincar, expressar, explorar e conhecer-se. Cada um desses direitos se concretiza quando o professor compreende que a infância atual se caracteriza por crianças mais curiosas, críticas, criativas e participativas. São sujeitos que se comunicam de múltiplas formas, que dominam tecnologias, que questionam e que se posicionam. Por isso, a escola precisa acompanhar essas transformações, repensando suas práticas, suas rotinas e seus modos de ensinar.

Fazer isso, implica adotar uma escuta qualificada, que vai além do simples perguntar, e responder. É necessário observar os potenciais individuais: há crianças que se expressam melhor pela fala, outras pela arte, pelo corpo, pela escrita, ou pela observação. Valorizar esses potenciais significa reconhecer que cada aluno aprende de modo singular e que todos têm caminhos próprios para chegar ao conhecimento. Do mesmo modo, torna-se fundamental focar nos acertos, por menores que sejam, pois são eles que sustentam a confiança e impulsionam o desejo de aprender.

Refletir sobre o erro também faz parte desse processo, mas não como julgamento, e sim como estratégia de pensamento. Quando a criança compreende onde está a dificuldade e qual raciocínio a levará à solução, o erro

transforma-se em um momento de elaboração, e não de punição. Essa postura contribui para a construção de estudantes mais reflexivos, persistentes e conscientes de suas próprias aprendizagens.

Por fim, torna-se evidente que promover metodologias ativas na alfabetização significa despertar talentos, favorecer muitas linguagens e criar ambientes em que as crianças possam ser protagonistas do próprio percurso. É nesse encontro entre afetividade, escuta sensível e práticas investigativas que a alfabetização se torna, de fato, significativa. A escola que acolhe, observa e valoriza a singularidade infantil transforma-se em espaço de descoberta, sentido e humanização, e é essa experiência que marca profundamente o aprender e o ser.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **A afetividade na prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BORGES, Maria de Lourdes. **Afetividade e aprendizagem: contribuições para a prática pedagógica**. Curitiba: Appris, 2014.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, 2019.

CAPISTRANO, Dayse Marinho. **Metodologias ativas na alfabetização: caminhos para o protagonismo infantil**. São Paulo: Cortez, 2020.

DIESEL, Aline. **Inovação pedagógica e metodologias ativas na escola**. Porto Alegre: Penso, 2018.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Ana Paula. **Metodologias ativas para a educação básica**. Porto Alegre: Penso, 2017.

DIESEL, Aline; GAROFALO, Débora. **Metodologias ativas e práticas pedagógicas inovadoras**. São Paulo: Moderna, 2021.

DIESEL, Aline; MENDES, Jéssica Cristina; MARTINS, Ana Paula. **Inclusão, aprendizagem e práticas pedagógicas na alfabetização**. Curitiba: CRV, 2019.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GAROFALO, Débora. **Ensino híbrido e metodologias inovadoras**. São Paulo: Moderna, 2018.

GAROFALO, Débora. **Inovação na prática docente: projetos, tecnologia e protagonismo estudantil**. São Paulo: Moderna, 2019.

GAROFALO, Débora. **Metodologias investigativas na educação básica**. São Paulo: Moderna, 2021.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Práticas pedagógicas e inclusão: desafios da escola contemporânea**. Campinas: Papirus, 2017.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita e alfabetização**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ivanilda Pinto de Holanda¹⁰

RESUMO

Este estudo, identifica como ocorre a autonomia dos alunos com deficiência intelectual, onde muitos sujeitos, traz a possibilidade concreta de reformular percursos escolares interrompidos e reconstruir vínculos com o conhecimento. Quando esse espaço acolhe estudantes com deficiência intelectual, o desafio pedagógico amplia-se, exigindo uma atuação sensível que considere não apenas indicadores diagnósticos, mas a história, os contextos e as potencialidades de cada pessoa. Este trabalho, fundamentado em revisão bibliográfica, busca refletir sobre a construção da autonomia desses estudantes, articulando discussões teóricas acerca do desenvolvimento cognitivo, das formas de avaliação e das práticas inclusivas na educação. Estudos da área apontam que a deficiência intelectual está relacionada a condições do neurodesenvolvimento que envolvem limitações no raciocínio, na compreensão de abstrações, na resolução de problemas e na aprendizagem escolar, frequentemente acompanhadas de dificuldades de adaptação às demandas sociais e cotidianas. Ainda que avaliações, sejam utilizadas para mensurar determinadas habilidades cognitivas, autores destacam que tais instrumentos não esgotam a compreensão do sujeito, sendo indispensável considerar suas experiências culturais, relações sociais e modos de interação com o mundo. Sob essa perspectiva, desloca-se o foco de uma leitura centrada na limitação para outra que reconhece possibilidades de desenvolvimento mediadas pela educação. No contexto da EJA, falar em autonomia implica pensar em processos que envolvem desde o domínio de práticas da vida diária até a ampliação da participação social e do exercício da cidadania. Diante disso, compreende-se que a promoção da autonomia de estudantes com deficiência intelectual na EJA depende de práticas comprometidas com a inclusão e com uma visão integral do ser humano. Quando a educação se orienta por princípios éticos e humanizadores, ela deixa de ser apenas transmissão de conteúdos e passa a constituir-se como espaço de reconhecimento, dignidade e abertura de novos caminhos de participação social.

Palavras-chave: Educação De Jovens e Adultos. Deficiência Intelectual. Autonomia. Educação Inclusiva. Desenvolvimento Cognitivo.

ABSTRACT

This study identifies how autonomy develops among students with intellectual disabilities, showing that for many individuals education offers a concrete possibility to reformulate interrupted schooling paths and rebuild connections with knowledge. When educational spaces welcome students with intellectual disabilities, the pedagogical challenge expands, requiring sensitive practice that

¹⁰ **Graduação:** Licenciatura Plena em Pedagogia, UEPA/ Universidade Estadual do Pará. **Pós-graduação:** Especialização em Psicopedagogia, Facinter/Faculdade Internacional de Curitiba. **Mestrado** em Educação/ Universidad Europea del Atlántico. **E-mail:** iva.nilda@outlook.com

considers not only diagnostic indicators but also each person's history, contexts, and potential. This work, based on a bibliographic review, seeks to reflect on the construction of autonomy among these students by articulating theoretical discussions about cognitive development, assessment approaches, and inclusive practices in education. Studies in the field indicate that intellectual disability is associated with neurodevelopmental conditions involving limitations in reasoning, understanding abstractions, problem-solving, and school learning, often accompanied by difficulties in adapting to social and everyday demands. Although assessments are used to measure certain cognitive abilities, scholars emphasize that such instruments do not fully capture the individual, making it essential to consider cultural experiences, social relationships, and ways of interacting with the world. From this perspective, the focus shifts from a limitation-centered view to one that recognizes possibilities for development mediated through education. In the context of Youth and Adult Education (EJA), discussing autonomy involves considering processes ranging from mastering daily life practices to expanding social participation and citizenship. Therefore, promoting autonomy among students with intellectual disabilities in EJA depends on practices committed to inclusion and to a holistic view of the human being. When education is guided by ethical and humanizing principles, it ceases to be merely the transmission of content and becomes a space for recognition, dignity, and the opening of new pathways for social participation.

Keywords: Youth and Adult Education. Intellectual Disability. Autonomy. Inclusive Education. Cognitive Development.

1. INTRODUÇÃO

Discutir educação inclusiva exige reconhecer que muitos conceitos ainda são tratados de forma simplificada no cotidiano escolar, precisa ser preparado o ambiente a escola com materiais e recursos acessíveis, porque não basta oferecer um espaço, passar as pessoas que não tem condições de acompanhar, de discutir e de participar, por exemplo o aluno pode chegar em uma escola, onde não tenha segurança, ou seja, diz respeito também a questão de fazer mapa, para assim ter esses apoios, a inclusão começa pela atitude, com qualidade em sua participação.

Dessa forma, a participação mostra que as legislações e publicações trouxeram uma importância nos anos 2000, para que houvesse uma articulação e tivesse um empenho, para incluir pessoas com deficiências e principalmente com deficiência intelectual, criando meios com uma forma pedagógica adequada, revisando assim maneiras para a construção de uma educação mais consciente.

Entretanto, mesmo existindo formas diferentes para atuar com pessoas com deficiência intelectual, é necessária muita flexibilidade cognitiva fazendo com que o sujeito interaja e corresponda às mudanças, sabendo que envolve limitações nesse funcionamento cognitivo, onde necessita de adaptações, denotando um ritmo de sua aprendizagem. Com isto, as demandas escolares, identificam as diferenças onde necessário evitar certas generalizações, fortalecendo práticas educativas respeitosas e com um contexto mais amplo.

A vivência atual, necessita de formações sociais e tecnológicas, sabendo que, as novas gerações aprendem e comunicam-se através de forma diferenciada, de práticas educativas atuais, ou seja, muitos convivem com o uso da tecnologia no seu dia a dia de forma intensa, sendo assim, o ambiente em que vive, seja escolar, ou meio social, muitas vezes necessitam de uma adaptação, complementando ações que estruturam essa autonomia e, a convivência de forma integral, fazendo com que o deficiente intelectual, tenha recursos seja visuais, ou concretos, para quebrarem barreiras presentes no seu dia a dia.

Amplia-se a compreensão sobre as dificuldades enfrentadas por estudantes com deficiência intelectual, dificultando sua autonomia. Tais barreiras podem manifestar-se nas estratégias de ensino, de trabalho, ou nas formas de participação oferecidas. Refletir sobre essas ações demanda abertura à revisão de práticas e reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Assim, a inclusão torna-se compromisso ético e pedagógico.

Por isso, a presente pesquisa identifica a construção da autonomia de pessoas com deficiência intelectual, na Educação de Jovens e Adultos, trazendo as considerações de suas experiências na sua trajetória, identificando como é o processo de vivência, analisando as oportunidades e a participação no meio em que vive. Desta forma, assume um papel central na em sua identidade, onde o sujeito tenha a habilidades para trabalhar, é conviver de forma contínua, motivadora superando os paradigmas enfrentados.

2.APRENDIZAGEM, NEUROCIÊNCIA E DESENHO UNIVERSAL: caminhos para ampliar a autonomia educacional

O diálogo entre educação e estudos sobre o funcionamento do cérebro tem ampliado a forma como se compreende o processo de aprender no contexto escolar. Mais do que explicar mecanismos biológicos, essa aproximação tem provocado reflexões sobre a diversidade de ritmos, experiências e modos de construção do conhecimento entre os sujeitos. A aprendizagem não ocorre de maneira homogênea, sendo atravessada por dimensões cognitivas, emocionais e sociais que se desenvolvem em interação com o meio (VYGOTSKY, 1998; GOSWAMI, 2006).

Considerar tais aspectos, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, favorece a construção de práticas pedagógicas sensíveis às trajetórias dos estudantes com deficiência intelectual e orientadas para o fortalecimento de sua autonomia.

Nesse horizonte, o Desenho Universal para a Aprendizagem tem sido discutido como possibilidade concreta de reorganização das práticas educativas, deslocando o foco da adaptação individual para o planejamento acessível desde a origem. Ao propor múltiplas formas de apresentação do conhecimento, participação e envolvimento, essa abordagem reconhece que a diversidade não constitui exceção, mas elemento constitutivo do espaço educativo (MEYER; ROSE; GORDON, 2014).

No cenário brasileiro, autores como Mantoan (2015) e Glat e Pletsch (2012) ressaltam que a inclusão exige revisão das estratégias pedagógicas e superação de modelos homogêneos de ensino, ampliando oportunidades de acesso e permanência no aprendizado. A compreensão das formas pelas quais os estudantes interagem com o conhecimento também envolve considerar experiências concretas, práticas colaborativas e contextos significativos de aprendizagem.

A construção do saber ocorre nas relações sociais e nas mediações culturais, o que reforça a necessidade de propostas que valorizem interação, experimentação e diálogo (VYGOTSKY, 1998; LIBÂNEO, 2013). Para estudantes

com deficiência intelectual, tais experiências ampliam repertórios e favorecem a participação ativa, contribuindo para o reconhecimento de suas capacidades e para o desenvolvimento progressivo de independência nas atividades cotidianas e acadêmicas.

Outro aspecto central refere-se ao vínculo entre aprendizagem e significado. O envolvimento do estudante tende a se fortalecer quando o conteúdo dialoga com sua realidade, seus interesses e suas vivências, estabelecendo conexões que ultrapassam a memorização mecânica (DAMÁSIO, 2012; FREIRE, 1996).

O desejo de morar sozinho aparece, muitas vezes, ainda na infância, manifestando-se por meio das brincadeiras simbólicas e da imaginação. Atividades como brincar de casinha ou cuidar de bonecas podem expressar, de forma precoce, a busca por autonomia, independência e construção da própria identidade. Esse desejo não surge de maneira isolada, mas é construído ao longo do desenvolvimento pessoal, a partir de sonhos, expectativas e experiências vividas. (VYGOTSKY, 1998; PIAGET, 1976)

Ao longo da vida, esse anseio tende a se fortalecer, especialmente quando o sujeito passa a refletir sobre seus projetos pessoais e afetivos. Morar sozinho passa a representar não apenas uma escolha prática, mas também um marco de amadurecimento emocional, no qual a pessoa assume responsabilidades, toma decisões e organiza sua própria rotina. Trata-se de um processo individual, que respeita o tempo e as condições de cada um. (ERIKSON, 1976; BAUMAN, 2001)

As experiências compartilhadas por pessoas que já vivenciam essa realidade revelam que o início pode ser desafiador. A adaptação envolve lidar com a ansiedade, a organização financeira, a administração da casa e, sobretudo, a tomada de decisões sem a mediação constante da família. Ainda assim, com o tempo, essas dificuldades tendem a ser ressignificadas como aprendizados importantes para a vida adulta. (GIDDENS, 2002; SENNETT, 1999)

Outro aspecto frequentemente mencionado é o sentimento de solidão. Estar sozinho nem sempre significa sentir-se solitário, mas, em alguns momentos,

especialmente em contextos como a pandemia, esse sentimento pode emergir com maior intensidade. Nesses casos, a proximidade com familiares, amigos e redes de apoio torna-se fundamental para o equilíbrio emocional. (BOWLBY, 2004; SANTOS, 2020)

Por fim, o debate coletivo sobre morar sozinho cumpre um papel relevante ao provocar reflexões dentro das famílias e da sociedade. Compartilhar vivências, desafios e conquistas permite ampliar a compreensão sobre essa escolha de vida, mostrando que não há um único caminho, mas múltiplas possibilidades legítimas de construir autonomia e bem-estar. (FREIRE, 1996; MORIN, 2011)

No contexto inclusivo, essa dimensão assume relevância ainda maior, pois práticas descontextualizadas podem reforçar distanciamentos e inseguranças no processo educativo.

Assim, pensar o ensino a partir dessas contribuições implica compreender a inclusão como compromisso ético e pedagógico. Ao diversificar estratégias e reconhecer a pluralidade humana, a escola amplia possibilidades de participação e promove ambientes mais equitativos, favorecendo a construção da autonomia e o exercício da cidadania pelos estudantes com deficiência intelectual na EJA.

2.1 Apoios, expectativas e construção da autonomia no projeto de morar sozinho

O desejo de escrever, publicar e revisar uma obra própria pode caminhar lado a lado com outros projetos de vida, como a decisão de morar sozinho. A concretização de metas pessoais fortalece a percepção de competência e amplia o sentimento de autoria sobre a própria trajetória. Esse movimento contribui para o desenvolvimento da autonomia e da identidade, sobretudo quando articulado a escolhas conscientes e progressivas. (NÓVOA, 2019; CHARLOT, 2020)

Ao ouvir relatos de pessoas que já vivenciam essa experiência, percebe-se que a independência não se constrói de forma isolada. Redes de apoio, familiares, sociais ou institucionais, exercem papel essencial na organização

prática e emocional dessa transição. A autonomia, nesse contexto, deve ser compreendida como capacidade construída coletivamente, sustentada por interações e trocas sociais significativas. (MANTOAN, 2018; DUBET, 2021)

A reação da família frente ao desejo de morar sozinho frequentemente revela sentimentos múltiplos, que variam entre incentivo, receio e proteção. Tais respostas expressam vínculos afetivos e expectativas construídas historicamente no interior das relações familiares. A saída de casa, portanto, não representa ruptura, mas reconfiguração de papéis e responsabilidades compartilhadas. (SARTI, 2010; PETRINI; CAVALCANTI, 2022)

As inseguranças relacionadas à saúde, segurança, organização doméstica e gestão financeira são recorrentes nesse processo. Reconhecer essas preocupações indica maturidade e consciência das demandas do cotidiano. A literatura contemporânea destaca que a identificação dessas necessidades permite planejar apoios específicos e desenvolver competências necessárias à vida independente. (BRASIL, 2015; GLAT; PLETSCH, 2021)

Aprender tarefas básicas, participar da organização do ambiente doméstico e assumir pequenas responsabilidades cotidianas são experiências que favorecem essa preparação. A autonomia é construída gradualmente, por meio da vivência prática e do acompanhamento orientado, consolidando-se como processo dinâmico e contextualizado. (PLETSCH, 2020; LIBÂNEO, 2022)

Por fim, morar sozinho envolve mais do que habitação física, abrangendo acessibilidade, participação social e condições de inclusão comunitária. Recursos tecnológicos, suporte institucional e integração social contribuem para garantir qualidade de vida e exercício pleno da cidadania, especialmente quando orientados por princípios de equidade e direitos humanos. (ONU, 2019; BERSCH, 2023)

A discussão sobre moradia independente no Brasil encontra respaldo em marcos legais que reconhecem o direito à autonomia e à participação social das pessoas com deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão assegura condições de igualdade no acesso à moradia, à convivência comunitária e à liberdade de

escolha sobre onde e com quem viver. Tal princípio reforça que a independência não é privilégio, mas direito garantido por legislação nacional. (BRASIL, 2015)

Esse entendimento também dialoga com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro, que destaca o direito de viver de forma independente e integrada à comunidade. O documento orienta políticas públicas e programas sociais voltados à acessibilidade, suporte e participação plena, consolidando bases normativas para iniciativas de moradia inclusiva. (BRASIL, 2009)

No campo das políticas habitacionais, programas governamentais têm buscado ampliar o acesso à moradia digna por meio de subsídios e iniciativas de inclusão urbana. Ainda que não direcionadas exclusivamente à deficiência, tais políticas contribuem para a democratização do acesso à habitação e podem ser articuladas a projetos de apoio individualizado e acessibilidade arquitetônica. (BRASIL, 2020; CARDOSO, 2021)

Além disso, a Política Nacional de Assistência Social e o Sistema Único de Assistência Social estruturam serviços que podem oferecer suporte à vida independente, como acompanhamento familiar e comunitário. Esses mecanismos reforçam a articulação entre moradia, cuidado social e promoção da autonomia, indicando que o suporte institucional é parte integrante do processo de inclusão. (BRASIL, 2004; COUTO; YAZBEK; RAICHELIS, 2018)

No âmbito educacional e social, diretrizes voltadas à inclusão defendem a construção de ambientes acessíveis e participativos, reconhecendo a autonomia como elemento central da cidadania. Esse posicionamento fortalece a compreensão de que viver sozinho não representa isolamento, mas exercício de direitos vinculados à dignidade humana e à igualdade de oportunidades. (MANTOAN, 2018; SASSAKI, 2021)

Assim, a articulação entre legislação, políticas públicas e práticas sociais amplia as possibilidades concretas de implementação de projetos de moradia independente. Mais do que um ideal, trata-se de um campo em consolidação que exige continuidade de investimentos, formação profissional e fortalecimento de

redes de apoio capazes de responder às demandas contemporâneas de inclusão social. (PLETSCH, 2020; GLAT; PLETSCH, 2021)

2.2 Trabalho, autonomia e inclusão social: caminhos para além da segregação

A autonomia começa a se delinear nas experiências iniciais de convivência social, quando a criança passa a interagir com o entorno e a responder às demandas cotidianas. Pequenas ações relacionadas ao cuidado pessoal, comunicação e mobilidade contribuem para a construção gradual da independência. Não se trata de um processo instantâneo, mas de um percurso que se fortalece por meio das relações estabelecidas com diferentes contextos educativos e sociais. (VYGOTSKY, 1998; BRONFENBRENNER, 2011)

A passagem pelos diferentes espaços de socialização, especialmente escola e trabalho, marca etapas importantes no processo de inclusão. Durante muito tempo, prevaleceu a ideia de que a pessoa deveria completar longos ciclos de preparação antes de acessar oportunidades profissionais. Perspectivas mais recentes defendem que a vivência concreta no ambiente laboral também desempenha papel formativo, favorecendo aprendizagem e segurança nas interações sociais. (GLAT; PLETSCH, 2021; UNESCO, 2022)

Nesse contexto, o emprego apoiado tem sido considerado alternativa relevante às práticas segregadas tradicionais. A proposta consiste em promover a inserção no trabalho com suporte contínuo, e não apenas após a conclusão de treinamentos isolados. Estudos apontam que ambientes segregados prolongados podem restringir possibilidades futuras, enquanto experiências inclusivas tendem a ampliar participação e pertencimento social. (WEHMEYER, 2018; SCHALOCK et al., 2021)

A noção de presunção de empregabilidade reforça esse entendimento ao reconhecer que a capacidade de trabalho está relacionada à oferta de apoios adequados. A discussão desloca o foco das limitações individuais para as

condições oferecidas pelo meio social. Dessa forma, a inclusão passa a depender da eliminação de obstáculos institucionais e culturais que dificultam o acesso às oportunidades disponíveis. (SASSAKI, 2021; BERSCH, 2023)

Esse posicionamento dialoga com o modelo social da deficiência, que compreende as restrições como resultado da interação entre sujeito e ambiente. Barreiras urbanas, comunicacionais ou atitudinais podem ampliar dificuldades que deixam de existir quando há acessibilidade. A promoção de condições equitativas, portanto, torna-se elemento central para a efetivação da inclusão social. (OLIVER, 2013; DINIZ, 2017)

As experiências práticas de participação social também influenciam diretamente a construção da autonomia. Limitações frequentemente atribuídas ao indivíduo decorrem da ausência de vivências que possibilitem experimentação e responsabilidade. Ao ampliar essas oportunidades, fortalece-se a autoconfiança e o sentimento de pertencimento, aspectos fundamentais para a participação ativa na vida coletiva. (FREIRE, 1996; SEN, 2011)

A inserção no trabalho com acompanhamento direto tem apresentado resultados positivos em diferentes contextos, favorecendo permanência e engajamento profissional. Embora demande articulação institucional e suporte especializado, esse modelo amplia possibilidades de autonomia financeira e participação cidadã, contribuindo para trajetórias mais independentes e socialmente integradas. (OIT, 2020; CARDOSO, 2021)

No Brasil, políticas públicas como a Lei de Cotas ampliaram a presença de trabalhadores com deficiência no mercado formal. Ainda que persistam desafios estruturais, a legislação representa marco importante na ampliação do acesso ao emprego. Tal avanço reforça a necessidade de práticas educativas e sociais que incentivem autonomia e enfrentem posturas de proteção excessiva que limitam experiências de desenvolvimento. (BRASIL, 1991; COSTA, 2022)

A autonomia, por fim, constrói-se na convivência entre cuidado e estímulo à independência. Medos e inseguranças fazem parte do processo, especialmente no contexto familiar, mas experiências progressivas demonstram potencial de

crescimento pessoal e social. Assim, a inclusão se concretiza não apenas como princípio teórico, mas como vivência sustentada por oportunidades reais de participação. (MANTOAN, 2018; MORIN, 2011)

A discussão apresentada evidencia que o processo educativo inclusivo exige atenção às trajetórias individuais e ao reconhecimento das potencialidades dos sujeitos. Ao considerar experiências de vida, formas de comunicação e interesses pessoais como no relato do jovem fotógrafo que utiliza comunicação aumentativa e alternativa, observa-se que a participação social se constrói quando há espaço para expressão e reconhecimento da identidade. Esse movimento reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem singularidades e não apenas diagnósticos. (GLAT; PLETSCHE, 2021)

Sob a perspectiva do desenvolvimento humano, a aprendizagem não pode ser compreendida de maneira fragmentada. Ela envolve dimensões interligadas que abrangem aspectos individuais, sociais, culturais e espirituais, influenciando diretamente a construção do conhecimento. As interações vividas nesses diferentes contextos ativam processos cognitivos e emocionais que favorecem novas conexões neurais e ampliam a capacidade criativa e inventiva do sujeito. (VYGOTSKY, 1998; DAMÁSIO, 2012)

A afetividade emerge como elemento estruturante nesse processo. Diferentemente da emoção imediata, que se manifesta no plano individual, a afetividade se amplia nas relações e na abertura ao outro. No ambiente educacional, esse vínculo fortalece a segurança emocional e cria condições para a aprendizagem significativa. Assim, compreender tais distinções contribui para práticas pedagógicas mais sensíveis às experiências humanas. (WALLON, 2007; FREIRE, 1996)

A atuação docente também precisa ser analisada dentro dessas múltiplas dimensões. Professores carregam valores, histórias e pertencimentos culturais que influenciam suas práticas e relações com os estudantes. A organização social do trabalho, os vínculos com grupos profissionais e as expectativas pessoais constituem fatores que impactam a forma como o ensino é conduzido. Reconhecer

essa complexidade favorece reflexões sobre propósito e identidade profissional. (TARDIF, 2014; MORIN, 2011)

Do ponto de vista neuroeducacional, a aprendizagem resulta da formação de conexões sinápticas que se reorganizam mediante estímulos, desafios e experiências significativas. Quando o ensino permanece restrito a trajetórias repetitivas, o potencial de exploração cognitiva é limitado. Por outro lado, estímulos variados ampliam possibilidades de reorganização neural e desenvolvimento de novas competências. (RELVAS, 2018)

Outro aspecto relevante refere-se às marcas construídas ao longo da vida, presentes tanto na experiência pessoal quanto nas influências culturais e educacionais. Vivências da infância, estímulos recebidos ou ausências formativas interferem na forma como o adulto aprende e ensina. Nesse sentido, o resgate da curiosidade e da criatividade infantil pode favorecer práticas pedagógicas mais abertas à inovação e à experimentação. (BRUNER, 2001; NÓVOA, 2017)

A reflexão conduz ainda à crítica do uso de rótulos como resposta simplificada às dificuldades de aprendizagem. Classificações isoladas podem obscurecer potencialidades e limitar expectativas pedagógicas. Em contraposição, abordagens inclusivas defendem que o foco esteja nas capacidades e nas oportunidades oferecidas ao estudante, ampliando possibilidades de desenvolvimento e participação social. (DINIZ, 2017)

Por fim, destaca-se que educar implica assumir compromisso com a crença no potencial de transformação do outro. A inclusão não se reduz a diretrizes formais, mas se concretiza na postura docente que reconhece possibilidades de aprendizagem mesmo diante de desafios. Investir nas potencialidades e não nas limitações constitui princípio essencial para a construção de práticas educativas verdadeiramente inclusivas. (FREIRE, 1996; SASSAKI, 2021)

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme a construção e o desenvolvimento da autonomia do sujeito com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos, nota-se que esse processo passa através de transformações com grandes dificuldades no âmbito escolar. Nota-se, que ao compreender esses desafios ao desenvolvimento, a socialização muitas vezes ou desenvolvimento em suas habilidades acaba sendo tardio, por causa do reconhecimento formal e da estruturação perante as dificuldades em que o aluno sofre.

Muitas vezes, as dificuldades de comunicação, ou dependência nas ações dia a dia, podem serem observados, contudo essas dificuldades não são diagnosticadas no primeiro momento, fazendo assim com que o ocorra uma demora na forma de auxiliar, e criar práticas educativas e de cuidado. No entanto, é essencial lembrar que o diagnóstico não deve ser interpretado como limite definitivo, mas como instrumento para orientar práticas educativas e de cuidado.

Nesse contexto, a atuação articulada entre escola, família e profissionais da saúde contribui para a compreensão integral do sujeito. Avaliações clínicas, psicológicas e pedagógicas, permitem identificar níveis de apoio necessários, considerando que a deficiência intelectual pode apresentar diferentes graus e demandar intervenções diferenciadas. Ainda assim, a legislação educacional assegura o direito à escolarização em contextos inclusivos, reforçando que a presença na escola comum, acompanhada de adaptações curriculares e suporte adequado, constitui elemento central para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e funcionais.

Desconstruir a ideia de que pessoas com deficiência intelectual não aprendem é passo essencial para fortalecer práticas pedagógicas mais justas. A aprendizagem ocorre, embora em ritmos e formas distintas, exigindo metodologias flexíveis, estímulos constantes e reconhecimento das conquistas cotidianas.

Nesse sentido, o ambiente escolar inclusivo não representa obstáculo ao desenvolvimento coletivo, mas oportunidade de convivência, respeito à diversidade e ampliação da consciência social entre todos os estudantes. A

autonomia, portanto, constrói-se gradualmente, a partir da participação em experiências significativas e do incentivo à tomada de decisões no cotidiano.

Por fim, pensar a autonomia na EJA significa valorizar a dignidade humana e reconhecer potencialidades que se revelam ao longo da vida. O combate ao preconceito, o acesso ao diagnóstico e o fortalecimento de redes de apoio social são fatores que ampliam possibilidades de participação cidadã. Assim, a educação deixa de ser apenas transmissão de conteúdos e torna-se espaço de acolhimento, emancipação e transformação social. Promover inclusão é, sobretudo, apostar no desenvolvimento do outro, acreditando que cada sujeito pode construir seu próprio percurso e contribuir de forma ativa para a sociedade.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BERSCH, Rita. **Tecnologia assistiva: recursos e serviços**. Porto Alegre: Assistiva Tecnologia e Educação, 2023.

BOWLBY, John. **Apego e perda: apego**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências (Lei de Cotas). Brasília: Presidência da República, 1991.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Programa Casa Verde e Amarela**. Brasília: Governo Federal, 2020.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARDOSO, Adauto Lúcio. **Habitação e política habitacional no Brasil**. Rio de Janeiro: Observatório das Metrópoles, 2021.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2020.

COSTA, Juliana Santos. **Inclusão e mercado de trabalho: desafios contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2022.

COUTO, Berenice Rojas; YAZBEK, Maria Carmelita; RAICHELIS, Raquel. **O Sistema Único de Assistência Social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2018.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** São Paulo: Cortez, 2021.

ERIKSON, Erik H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

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

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Educação inclusiva e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2021.

GOSWAMI, Usha. **Neuroscience and education: from research to practice?** Nature Reviews Neuroscience, v. 7, n. 5, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2018.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. **Universal design for learning: theory and practice**. Wakefield: CAST Professional Publishing, 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2011.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. Lisboa: Educa, 2019.

NÓVOA, António. **Professores e formação**. Lisboa: Educa, 2017.

OLIVER, Michael. **The social model of disability**. Londres: Palgrave Macmillan, 2013.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Relatório mundial sobre inclusão social**. Nova York: ONU, 2019.

OIT – Organização Internacional do Trabalho. **Inclusion of persons with disabilities in employment**. Genebra: OIT, 2020.

PETRINI, João Carlos; CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon. **Família contemporânea e relações sociais**. São Paulo: Loyola, 2022.

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

PLETSCH, Márcia Denise. **Deficiência intelectual e processos educativos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2020.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e educação: potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula**. Rio de Janeiro: Wak, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SARTI, Cynthia Andersen. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. São Paulo: Cortez, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2021.

SCHALOCK, Robert et al. **Intellectual disability: definition, diagnosis, classification, and systems of supports**. Washington: AAIDD, 2021.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. **Global education monitoring report**. Paris: UNESCO, 2022.

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

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEHMEYER, Michael L. **The self-determined learning model of instruction**. Baltimore: Paul H. Brookes, 2018.

IMPACTO DE LA APLICACIÓN DE LA LEY 7264, “HAMBRE CERO”, EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS RURALES DEL DISTRITO DE CAAGUAZÚ, PARAGUAY, PERIODO 2025.

Crispín Centurión González¹¹

RESUMEN

La investigación analizó el impacto de la aplicación de la Ley N.º 7264 “Hambre Cero” en instituciones educativas rurales del distrito de Caaguazú, Paraguay, durante el periodo 2025, con énfasis en la alimentación escolar, la infraestructura, el rendimiento académico y la participación comunitaria. Se adoptó un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, nivel de conocimiento descriptivo y de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 4 instituciones educativas rurales, se utilizó un cuestionario estructurado, dirigido a 24 responsables institucionales. Los resultados indican que el almuerzo es el servicio alimentario predominante, garantizando al menos una comida diaria para la mayoría de los estudiantes, aunque persisten desigualdades en la provisión integral de alimentos. El 67% de las instituciones cuenta con cocina y comedor equipados, mientras que el 33% presenta carencias en infraestructura. Asimismo, el 92% calificó como buenas las áreas de distribución de alimentos. En cuanto al rendimiento académico, el 71% percibió mejoras totales o parciales tras la implementación del programa. La participación comunitaria se evidenció de manera heterogénea, sin predominio de niveles altos. Se concluye que el programa ha contribuido positivamente al bienestar y apoyo educativo, aunque persisten desafíos para su sostenibilidad y equidad, en concordancia con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) 2 y 4.

Palabras clave: alimentación escolar, educación rural, rendimiento académico, políticas públicas, Hambre Cero.

RESUMO

A pesquisa analisou o impacto da aplicação da Lei nº 7264, “Fome Zero”, em instituições educacionais rurais do distrito de Caaguazú, Paraguai, no período de 2025, com ênfase na alimentação escolar, na infraestrutura, no desempenho acadêmico e na participação comunitária. Adotou-se uma abordagem quantitativa, com delineamento não experimental, nível de conhecimento descritivo e corte transversal. A amostra foi composta por quatro instituições educacionais rurais, utilizando-se um questionário estruturado, aplicado a 24 responsáveis institucionais. Os resultados indicam que o almoço é o serviço alimentar predominante, garantindo pelo menos uma refeição diária para a

¹¹ **Graduação:** Licenciatura en Ciencias de la Educación – Universidad Del Norte. PY; **Pós-graduação:** Especialista em Metodologia y Técnicas de la Investigación – UNIVERSIDAD Nacional De Caaguazú (UNCA). PY; **Pós-graduação:** en Didáctica Universitaria – UNCA. PY; **Pós-graduação:** en Didáctica Universitaria – Universidad Nacional De Asuncion. PY. **Mestrado:** Master en Ciencias de la Educación – Universidad Tecnológica Intercontinental – UTIC. PY; **Doutorado:** Doctor .en Ciencias de la Educación..... Institución : Universidad San Lorenzo – PARAGUAY. crispinceturion590@gmail.com. Link [https:// orcid.org/0009-0005-0068-1269](https://orcid.org/0009-0005-0068-1269)

maioria dos estudantes, embora persistam desigualdades na oferta integral de alimentos. Verificou-se que 67% das instituições dispõem de cozinha e refeitório equipados, enquanto 33% apresentam carências de infraestrutura. Além disso, 92% avaliaram como boas as áreas de distribuição de alimentos. Quanto ao desempenho acadêmico, 71% perceberam melhorias totais ou parciais após a implementação do programa. A participação comunitária mostrou-se heterogênea, sem predominância de níveis elevados. Conclui-se que o programa tem contribuído positivamente para o bem-estar e o apoio educacional, embora ainda persistam desafios para sua sustentabilidade e equidade, em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 2 e 4.

Palavras-chave: alimentação escolar; educação rural; desempenho acadêmico; políticas públicas; Fome Zero.

ABSTRACT

This study analyzed the impact of the implementation of Law No. 7264, “Zero Hunger”, in rural educational institutions of the district of Caaguazú, Paraguay, during the year 2025, with an emphasis on school feeding, infrastructure, academic performance, and community participation. A quantitative approach was adopted, using a non-experimental, descriptive, and cross-sectional research design. The sample consisted of four rural educational institutions, and data were collected through a structured questionnaire administered to 24 institutional administrators. The results indicate that lunch is the predominant food service, ensuring at least one daily meal for most students, although inequalities in comprehensive food provision persist. Additionally, 67% of the institutions have adequately equipped kitchens and dining facilities, while 33% show infrastructural deficiencies. Likewise, 92% rated the food distribution areas as good. Regarding academic performance, 71% reported total or partial improvements following the program’s implementation. Community participation was found to be heterogeneous, with no predominance of high levels of involvement. It is concluded that the program has contributed positively to student well-being and educational support; however, challenges remain regarding its sustainability and equity, in alignment with Sustainable Development Goals (SDGs) 2 and 4.

Keywords: school feeding; rural education; academic performance; public policies; Zero Hunger.

1. INTRODUCCIÓN

La alimentación escolar constituye un derecho fundamental para garantizar la permanencia, la asistencia regular y el óptimo rendimiento académico de los estudiantes, principalmente en contextos de vulnerabilidad social (UNICEF, 2022). En Paraguay, la promulgación de la Ley N.º 7264/2024, conocida como “Hambre Cero”, busca garantizar la alimentación escolar

universal y equitativa en todos los niveles del sistema educativo, constituyéndose en una política pública de relevancia nacional para promover la inclusión y la equidad educativa (Gobierno del Paraguay, 2024).

El distrito de Caaguazú, caracterizado por presentar comunidades con condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, enfrenta desafíos relacionados con la deserción escolar, la inasistencia y bajos niveles de rendimiento académico, situaciones que pueden ser mitigadas a través de la implementación adecuada de programas de alimentación escolar (FAO, 2020). La aplicación de la Ley 7264 en estas instituciones, representa una oportunidad para estudiar de manera sistemática el impacto de esta política en los indicadores educativos, la calidad de vida de los estudiantes y la percepción de la comunidad educativa, elementos esenciales para el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes.

Este estudio fue pertinente, ya que permitió analizar aspectos clave como la cobertura del programa, la calidad y cantidad de alimentos entregados, las condiciones de infraestructura, la asistencia escolar y el rendimiento académico de los estudiantes, generando información empírica necesaria para la toma de decisiones de las autoridades educativas locales y nacionales (Naciones Unidas, 2023). Asimismo, la investigación aporta recomendaciones para fortalecer la implementación efectiva del programa “Hambre Cero” en las instituciones educativas vulnerables del distrito de Caaguazú, contribuyendo al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, específicamente el ODS 2 (Hambre Cero) y el ODS 4 (Educación de calidad) en Paraguay.

En este contexto, la presente investigación de enfoque cuantitativo y nivel descriptivo tiene como objetivo, analizar el impacto de la aplicación de la Ley 7264 en instituciones educativas rurales del distrito de Caaguazú, durante el periodo febrero a julio de 2025, generando conocimiento relevante para optimizar el programa y garantizar que la alimentación escolar sea un pilar para la educación inclusiva y de calidad en el país.

2. MATERIALES Y METODOS

El diseño de la investigación fue no experimental, debido a que solo se estudió la situación de la realidad del tema elegido en su ambiente natural, sin condicionarlo de manera alguna, sino más bien observando la situación real en la que se encontraba.

Según su naturaleza, es una investigación con un enfoque cuantitativo, considerando que por medio de la estadística se hizo el análisis y medición de los resultados. Un enfoque cuantitativo usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías. (Hernández Sampieri et al. 2015)

El nivel de conocimiento adquirido fue descriptivo, porque se describe las características reales de la situación sin manipularlos ni condicionar las variables, y según el tiempo de ocurrencia, el trabajo realizado responde a un estudio transversal, pues se estudiaron las variables simultáneamente en un determinado momento, haciendo un corte en el tiempo. (Hernández Sampieri et al. 2015).

La unidad de análisis estaba constituida por una población docentes y directores de las instituciones elegidas para el estudio; los individuos que conformaron las mismas, fueron seleccionados de manera ex profeso, asegurando la calidad de las informaciones obtenidas en el proceso de recolección de los datos.

La técnica utilizada para la recolección de datos fue la encuesta, a través de cuestionario Likert, que fueron aplicados teniendo en cuenta las características de los estamentos que conforman las muestras seleccionadas, de tal forma se pueda dar respuestas a los objetivos de la investigación.

Para la ejecución del trabajo de campo fueron consideradas todas las normas éticas correspondientes, y se realizó a través de notas de consentimiento de los directores de todas las instituciones seleccionadas para el estudio.

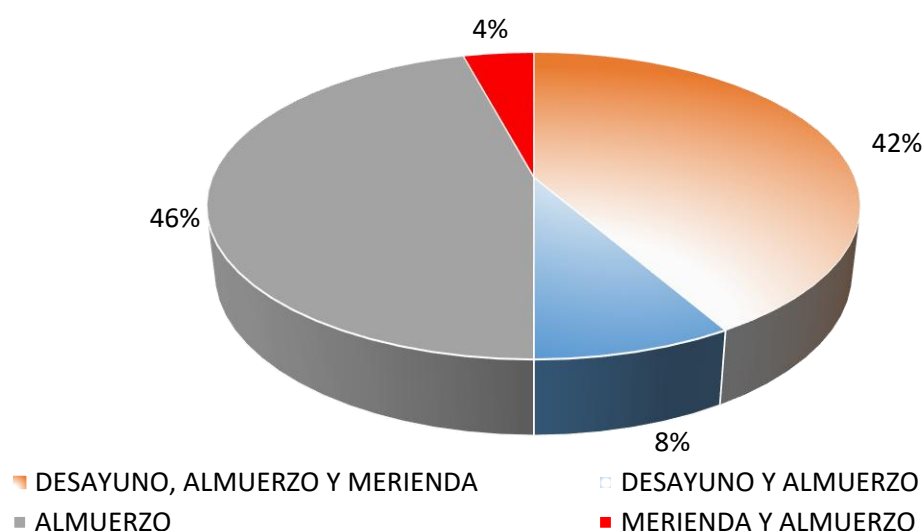
3. RESULTADOS

Tabla 1. Tipo de servicio de alimentación que reciben los estudiantes

VARIABLE	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA	FRECUENCIA PORCENTUAL %	FRECUENCIA ACUMULADA	FRECUENCIA ACUMULADA %
DESAYUNO, ALMUERZO Y MERIENDA	10	0,41	42%	10	42%
DESAYUNO Y ALMUERZO	2	0,08	8%	12	50%
ALMUERZO	11	0,46	46%	23	96%
MERIENDA Y ALMUERZO	1	0,04	4%	24	100%

N: 24

Gráfico 1: Tipo de servicio de alimentación que reciben los estudiantes



Los datos evidencian que el servicio más frecuente corresponde al almuerzo (46%), lo que lo convierte en la modalidad predominante. En segundo lugar, (42%) señalaron brindar desayuno, almuerzo y merienda, reflejando una cobertura más amplia y completa en cuanto a la atención alimentaria. En menor proporción (8%), ofrecen desayuno y almuerzo, mientras que (4%) reporta la modalidad de merienda y almuerzo.

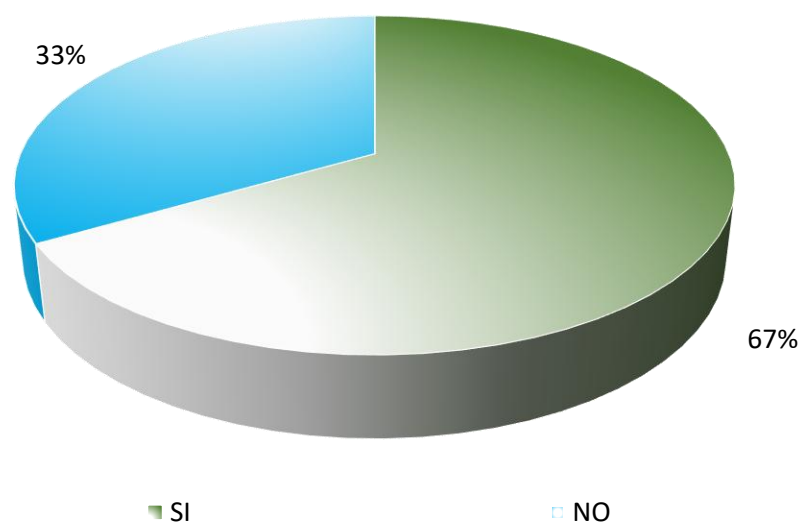
El análisis de la frecuencia acumulada muestra que las tres primeras modalidades concentran el 96% de la cobertura total, lo que indica que la mayoría de los estudiantes acceden a por lo menos un almuerzo dentro de la jornada escolar, ya sea como servicio único o combinado con otras comidas.

Tabla 2: Tenencia de cocina y comedor equipada para la preparación y consumo de alimentos.

VARIABLE	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA	FRECUENCIA PORCENTUAL %	FRECUENCIA ACUMULADA	FRECUENCIA ACUMULADA %
SI	16	0,67	67 %	16	66 %
NO	8	0,33	33 %	24	100%

N:24

Gráfico 2: Tenencia de cocina y comedor equipada para la preparación y consumo de alimentos.



Los resultados muestran que el (67%) cuentan con cocina y comedor equipado, mientras que el (33%) carecen de esta infraestructura básica. Este hallazgo pone de manifiesto que la infraestructura disponible no es homogénea en todo el distrito, lo cual podría afectar la calidad, seguridad e incluso la variedad de los menús ofrecidos a los estudiantes.

La brecha del 33%, evidencia la necesidad de mayores inversiones y acciones complementarias que aseguren igualdad de condiciones en el acceso a una alimentación escolar segura y nutritiva.

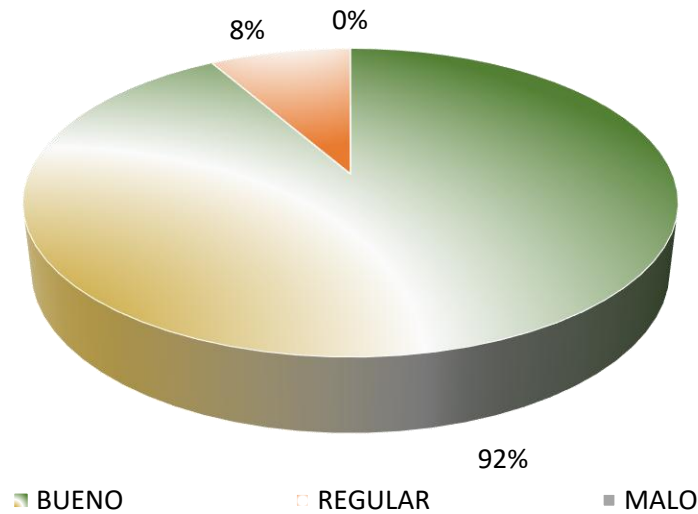
Tabla 3: El estado de las áreas de distribución de alimentos

VARIABLE	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA	FRECUENCIA PORCENTUAL %	FRECUENCIA ACUMULADA	FRECUENCIA ACUMULADA %
BUENO	22	0,92	92%	22	92 %
REGULAR	2	0,08	8 %	24	100%

MALO	0	0	0 %	24	100 %
------	---	---	-----	----	-------

N:24

Gráfico 3: El estado de las áreas de distribución de alimentos



Los resultados muestran, referentes al estado de las áreas destinadas a la distribución de alimentos en la institución. Los datos revelan que una gran mayoría de los encuestados, (92%), calificaron dichas áreas como buenas, lo que indica una percepción predominantemente positiva en cuanto a las condiciones de limpieza, organización e infraestructura. En contraste, un 8% consideraron el estado como regular, evidenciando ciertos aspectos que podrían ser mejorados. Es importante destacar que ningún encuestado (0%) reportó que las áreas se encontraban en un estado malo, lo cual refleja que no existen percepciones críticas en este aspecto.

Estos resultados revelan que, si bien predomina una percepción favorable, el 8% que señaló deficiencias debe ser tomado en cuenta, a fin de implementar acciones de mejora que aseguren la calidad y la sostenibilidad de las condiciones higiénicas y operativas en las áreas de distribución de alimentos.

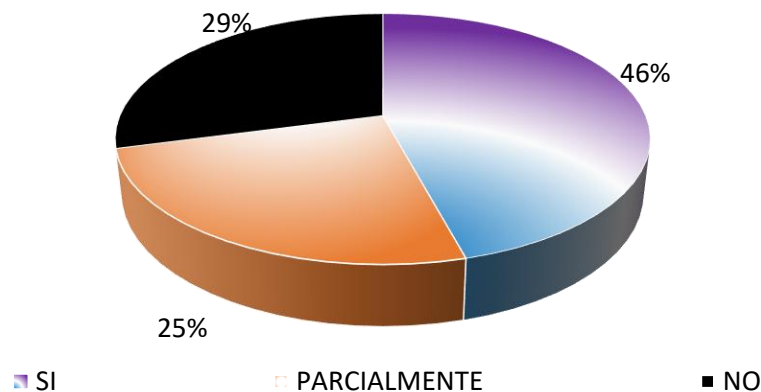
Tabla 4: Mejoras en el rendimiento académico de los estudiantes tras la implementación del programa

VARIABLE	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA	FRECUENCIA PORCENTUAL %	FRECUENCIA ACUMULADA	FRECUENCIA ACUMULADA %
SI	11	0,46	46 %	11	46%
PARCIALMENTE	6	0,25	25 %	17	71 %

NO	7	0,29	29 %	24	100%
----	---	------	------	----	------

N:24

Gráfico 4: Mejoras en el rendimiento académico de los estudiantes tras la implementación del programa



Los datos muestran que (46%) reportaron una mejora clara en el rendimiento académico, mientras que (25%) indicaron que dicha mejora se dio solo de manera parcial. En contraste, (29%) manifestaron que no se evidenció una mejora significativa en el rendimiento de los estudiantes.

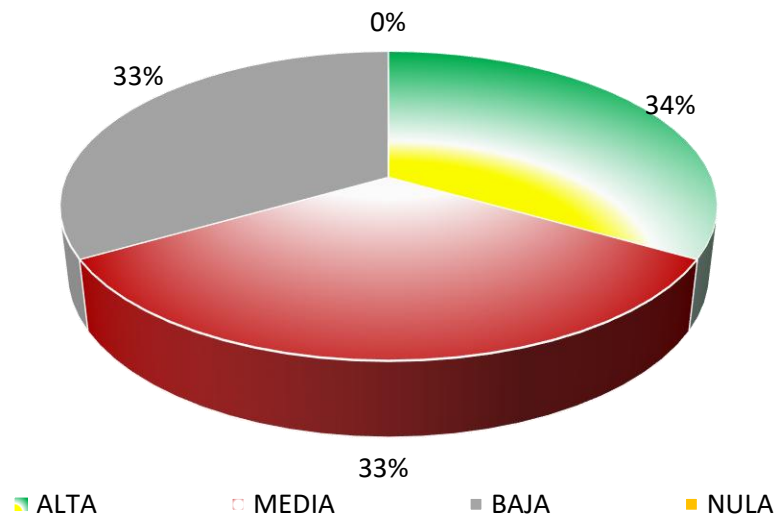
Se puede observar que el 71% reconocen algún nivel de impacto positivo, total o parcial en el rendimiento escolar, lo que resalta la relevancia del programa como apoyo complementario a la enseñanza. No obstante, la existencia de un 29% que no percibe mejoras pone de relieve la necesidad de considerar otros factores asociados al aprendizaje, tales como la asistencia a clase, la calidad pedagógica, la motivación estudiantil o el contexto socioeconómico.

Tabla 5: Participación de la comunidad en el monitoreo del programa

VARIABLE	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA	FRECUENCIA PORCENTUAL %	FRECUENCIA ACUMULADA	FRECUENCIA ACUMULADA %
ALTA	8	0,33	33 %	8	33%
MEDIA	8	0,34	34 %	16	67%
BAJA	8	0,33	33%	24	100%
NULA	0	0	0%	24	100%

N:24

Gráfico 5: Participación de la comunidad en el monitoreo del programa



Se observa que el nivel alto alcanza un 33%, al sumarse la categoría media se llega al 67%, y con la inclusión de la categoría baja se acumula el 100%, lo que indica que todos los encuestados reconocen algún grado de participación comunitaria.

El análisis evidencia que no existe un nivel predominante de involucramiento, ya que la distribución se mantiene prácticamente equitativa entre las tres categorías principales. Esto refleja un comportamiento heterogéneo en el grado de compromiso comunitario, lo que puede interpretarse como la necesidad de reforzar mecanismos de integración y corresponsabilidad, con el fin de promover una mayor consolidación de la participación hacia niveles altos y sostenidos en el tiempo.

4. DISCUSION

Los resultados evidencian que la implementación de la Ley N.º 7264 “Hambre Cero” ha permitido garantizar, en la mayoría de las instituciones educativas rurales estudiadas, el acceso al almuerzo escolar como principal modalidad de alimentación, lo que se alinea con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 2, orientado a asegurar una alimentación suficiente, segura y nutritiva en poblaciones vulnerables (FAO, 2019). La provisión del almuerzo, aun cuando no siempre se complementa con desayuno y merienda, constituye un aporte

significativo a la seguridad alimentaria de los estudiantes durante la jornada escolar. En relación con la infraestructura, los hallazgos muestran que una proporción considerable de instituciones cuenta con cocina y comedor equipados, aunque persiste una brecha relevante en un tercio de los establecimientos. Esta situación coincide con estudios que señalan que la calidad y disponibilidad de infraestructura alimentaria escolar condicionan la inocuidad de los alimentos y la sostenibilidad de los programas de alimentación, influyendo indirectamente en el bienestar y la permanencia escolar (FAO & WFP, 2020). Dicho escenario evidencia la necesidad de políticas complementarias que fortalezcan las condiciones materiales para la efectiva implementación del programa, en consonancia con los ODS 2 y 4. Respecto al estado de las áreas de distribución de alimentos, la percepción mayoritariamente positiva refleja avances en la gestión sanitaria y organizativa del programa. Sin embargo, el porcentaje que identifica condiciones regulares sugiere la importancia de establecer mecanismos de mejora continua, dado que la literatura resalta que entornos alimentarios adecuados contribuyen a la prevención de riesgos sanitarios y al desarrollo de hábitos saludables en la población escolar (UNICEF, 2021). En cuanto al impacto en el rendimiento académico, los resultados indican que más de dos tercios de los participantes reconocen mejoras totales o parciales tras la implementación del programa, lo que respalda la evidencia internacional que vincula la alimentación escolar con el aumento de la concentración, la asistencia y el desempeño académico, especialmente en contextos rurales y de vulnerabilidad social (UNESCO, 2020). No obstante, la ausencia de mejoras percibidas en una parte de los casos sugiere que la alimentación, si bien es un factor clave, debe integrarse con estrategias pedagógicas y de acompañamiento educativo para potenciar plenamente los aprendizajes, en línea con el ODS 4.

Finalmente, la participación comunitaria en el monitoreo del programa se presenta de manera heterogénea, sin predominio de niveles altos de involucramiento. Este hallazgo coincide con estudios que destacan que la corresponsabilidad comunitaria es un componente esencial para la sostenibilidad y transparencia de los programas de alimentación escolar (FAO, 2019). Fortalecer los mecanismos de participación podría contribuir no solo a mejorar la gestión

del programa, sino también a consolidar su impacto social y educativo, reforzando de manera integral los objetivos de los ODS 2 y 4.

5. CONCLUSIÓN

La investigación permitió analizar el impacto de la aplicación de la Ley N.º 7264, “Hambre Cero”, en instituciones educativas rurales del distrito de Caaguazú, Paraguay, durante el período 2025, considerando aspectos relacionados con el servicio de alimentación escolar, la infraestructura disponible, las condiciones de distribución de alimentos, el rendimiento académico y la participación comunitaria en el monitoreo del programa.

En relación con el servicio de alimentación, se constató que la modalidad de almuerzo constituye la prestación predominante en las instituciones estudiadas, garantizando que la mayoría de los estudiantes accedan al menos a una comida principal durante la jornada escolar. No obstante, la coexistencia de diferentes modalidades alimentarias evidencia una cobertura heterogénea, lo que sugiere la necesidad de avanzar hacia esquemas más integrales que incluyan desayuno y merienda de manera sistemática.

Respecto a la tenencia de cocina y comedor equipados, los resultados indican que, si bien una mayoría de las instituciones cuenta con esta infraestructura básica, persiste una brecha significativa que afecta a más de un tercio de los establecimientos. Esta situación limita la igualdad de condiciones en la preparación y consumo seguro de los alimentos, constituyéndose en un desafío para la implementación equitativa del programa en el ámbito rural.

En cuanto al estado de las áreas de distribución de alimentos, predomina una percepción favorable, reflejada en la calificación mayoritaria de condiciones buenas. Sin embargo, la presencia de valoraciones regulares, aunque minoritarias, pone de manifiesto la necesidad de mantener acciones de mejora continua para asegurar estándares adecuados de higiene, organización y sostenibilidad operativa.

En relación con las mejoras en el rendimiento académico, los hallazgos evidencian que más de dos tercios de los encuestados perciben un impacto

positivo, total o parcial, tras la implementación del programa. Este resultado confirma que la alimentación escolar constituye un factor de apoyo relevante para el proceso de aprendizaje, aunque no suficiente por sí solo, ya que el rendimiento académico también se ve influenciado por variables pedagógicas, sociales y contextuales.

Finalmente, respecto a la participación de la comunidad en el monitoreo del programa, se identificó la existencia de algún grado de involucramiento en todas las instituciones analizadas. No obstante, la distribución equilibrada entre niveles alto, medio y bajo revela un compromiso comunitario heterogéneo, lo que evidencia la necesidad de fortalecer mecanismos de participación, corresponsabilidad y articulación entre la comunidad y las instituciones educativas.

En relación al objetivo general, los resultados permiten concluir que la aplicación de la Ley N.º 7264 ha generado impactos positivos en la garantía del derecho a la alimentación escolar y en el apoyo al proceso educativo en las instituciones rurales del distrito de Caaguazú. Sin embargo, persisten desafíos vinculados a la equidad en la infraestructura, la integralidad del servicio alimentario, la mejora continua de las condiciones operativas y el fortalecimiento de la participación comunitaria, aspectos clave para consolidar la sostenibilidad y efectividad del programa en el mediano y largo plazo.

6. RECOMENDACIONES

Se recomienda fortalecer la implementación del programa “Hambre Cero” mediante la ampliación de la cobertura alimentaria integral, la mejora de la infraestructura de cocina y comedor, y el aseguramiento de condiciones sanitarias adecuadas en las áreas de distribución de alimentos, en coherencia con el ODS 2 (Hambre Cero). Asimismo, resulta fundamental articular el programa con estrategias pedagógicas y promover una mayor participación comunitaria en su monitoreo, a fin de potenciar el rendimiento académico y contribuir al ODS 4 (Educación de Calidad).

7. BIBLIOGRAFIA

- FAO. (2020). El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. <https://www.fao.org>
- Food and Agriculture Organization of the United Nations.** (2019). FAO school food and nutrition framework. FAO. <https://nutritionconnect.org/resource-center/fao-school-food-and-nutrition-framework>
- Gobierno del Paraguay. (2024). Ley N.º 7264/2024 “Hambre Cero”. <https://hambrezero.gobiernodelparaguay.gov.py>
- Naciones Unidas. (2023). Objetivos de Desarrollo Sostenible: Informe de progreso. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. D. (2015). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- UNICEF. (2022). Nutrición escolar y su impacto en la educación. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.unicef.org/paraguay>
- United Nations Children’s Fund (UNICEF).** (2021). Fed to Fail? The crisis of children’s diets in early life: 2021 child nutrition report. UNICEF. <https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2021/09/Fed-to-Fail-FULL-REPORT-Child-Nutrition-Report-2021-FINAL.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.** (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all. UNESCO. <https://gem-report-2020.unesco.org/es/inclusion-y-educacion/>
- United Nations.** (2015). Goal 2: Zero Hunger. In Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations. <https://sdgs.un.org/goals/goal2>
- United Nations.** (2015). Goal 4: Quality Education. In Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations. <https://sdgs.un.org/goals/goal4>

World Food Programme & Food and Agriculture Organization of the United Nations. (2020). State of school feeding worldwide 2020 (Report). World Food Programme. [https://alimentacaoescolar.org.br/wp-content/uploads/2024/08/WFP State of School Feeding Worldwide 20.pdf](https://alimentacaoescolar.org.br/wp-content/uploads/2024/08/WFP_State_of_School_Feeding_Worldwide_20.pdf)