

Gestão & Educação

Vol 9, N° 4 Abr/2026

Gestão & Educação {acesso eletrônico} / Editora Instituto Educar Rede – vol. 9
n.4 {abr. 2026} - São Paulo: Faculdades Conectadas {Facon}, 2026

53p: il, color.

Mensal

Modo de acesso: www.faconnect.com.br/revista.

ISSN 2675-2891 (digital)

1. Educação .2 Brincadeiras 3. Jogos educativos 4. Tecnologia educacional
5. Educação financeira. 6. Jogos. 7. Competição (esporte)
8. Autismo em crianças 9. Inclusão escolar

CDD 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Percin CRB -8/5598

EDITORIAL

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A educação vive um tempo de profundas transformações. Em um cenário marcado por avanços tecnológicos, mudanças sociais e novas demandas do mundo do trabalho, ensinar e aprender deixaram de ser processos estáticos para se tornarem experiências dinâmicas, contínuas e cada vez mais conectadas à realidade.

Neste contexto, mais do que transmitir conteúdos, educar significa formar sujeitos críticos, criativos e preparados para lidar com a complexidade do presente e as incertezas do futuro. A escola, por sua vez, amplia seu papel: torna-se espaço de acolhimento, desenvolvimento de competências socioemocionais e construção de cidadania.

Os desafios são muitos. A desigualdade no acesso à educação de qualidade, a necessidade de valorização dos profissionais da área e a adaptação às novas tecnologias ainda exigem atenção constante. No entanto, também são inúmeras as possibilidades. Metodologias ativas, ensino híbrido e práticas pedagógicas inovadoras apontam caminhos promissores para tornar o aprendizado mais significativo e inclusivo.

É fundamental reconhecer que a transformação da educação passa, de tudo, pela valorização do educador. Investir em formação continuada, oferecer condições adequadas de trabalho e reconhecer a importância desse profissional são passos essenciais para garantir uma educação de qualidade.

Que este seja um momento de reflexão, mas também de ação. Que possamos repensar práticas, renovar propósitos e seguir acreditando no poder transformador da educação.

Boa Leitura!

Prof^ª Dra. Adriana Alves Farias

Editora Chefe - Revista GESTÃO & EDUCAÇÃO

Conselho Editorial

Prof. Ms. Eber da Cunha Mendes
 Prof^ª. Adriana de Souza
 Prof^ª. Alessandra Gonçalves
 Prof. Dr. Alexandre Bernardo da Silva
 Prof^ª. Andrea Ramos Moreira
 Prof^ª. Debora Banhos
 Prof^ª. Juliana Mota Fardini Gutierrez
 Prof^ª. Juliana Petrasso
 Prof^ª. Marina Oliveira Reis
 Prof^ª. Priscilla de Toledo Almeida
 Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Editora-Chefe

Prof^ª. Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos

Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Programação Visual e Diagramação

Eliana Duarte de Souza

Projeto Gráfico

Tayna Sousa

COPYRIGHT

Revista Gestão & Educação, Educar Rede
 Volume 09, Número 04 (Abril 2026- SP)
 ISSN 2675-2891 (Digital)
 Site: <https://www.faconnect.com.br/revista>

Publicação Mensal e multidisciplinar vinculado a Editora Instituto Educar Rede. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

Sumário

**05 O BRINCAR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA:
CONTRIBUIÇÕES DA LUDOTERAPIA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

ANA CELIA ROSSI

**13 O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO
ENSINO FUNDAMENTAL I**

PAULA ENIZA SANTOS TELES DE MEDEIROS
RAQUEL GOMES
VALÉRIA CRISTINA DOS SANTOS GOES

**23 UM ESTUDO ACERCA DA RELEVÂNCIA
DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA
CONSTITUIÇÃO DA CIDADANIA INFANTIL
E DE SUA INCORPORAÇÃO AO CURRÍCULO
ESCOLAR BRASILEIRO**

RHÂNARA ALFRADIQUE RODRIGUES

**36 A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM AS
REGRAS DOS JOGOS COMPETITIVOS NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

UBIRATAN REBELO CEPINHO

**46 APLICABILIDADE DOS CONCEITOS DA
ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA
(ABA) NO COTIDIANO ESCOLAR**

VANEIDE OLIVEIRA SANTOS

O BRINCAR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES DA LUDOTERAPIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



ANA CELIA ROSSI

Graduação em pedagogia pela UniBF Centro Universitário (2024); Professora de Educação Infantil no CEI Walter de Andrade.

RESUMO

A ludoterapia tem se destacado como uma abordagem relevante no contexto da Educação Infantil, ao reconhecer o brincar como elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança. As atividades lúdicas possibilitam que a criança explore o ambiente, construa conhecimentos e estabeleça relações sociais de forma significativa. Nesse contexto, o brincar deixa de ser entendido apenas como entretenimento e passa a ser reconhecido como prática pedagógica que favorece aprendizagens cognitivas, emocionais e sociais. Este artigo tem como objetivo refletir sobre as contribuições da ludoterapia no processo educativo, destacando o papel das brincadeiras, dos jogos e da mediação docente no cotidiano escolar. Também discute a importância do ambiente educativo e da participação da família no desenvolvimento infantil. Conclui-se que práticas pedagógicas fundamentadas no lúdico contribuem para a formação de crianças mais autônomas, criativas e participativas, fortalecendo a construção do conhecimento de forma significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Ludoterapia; Brincar; Educação Infantil; Desenvolvimento infantil; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A infância é um período marcado por descobertas, experiências e intensas interações com o mundo. Nesse processo, o brincar se apresenta como uma das principais formas de expressão da criança, permitindo que ela compreenda a realidade, experimente situações e construa significados a partir de suas vivências. Na Educação Infantil, essa dimensão ganha ainda mais relevância, uma vez que as aprendizagens se constroem por meio da ação, da interação e da experimentação.

Durante muito tempo, o brincar foi visto como uma atividade secundária no contexto escolar, associado apenas ao lazer. No entanto, estudos na área da educação e da psicologia do desenvolvimento têm evidenciado que as experiências lúdicas desempenham papel fundamental na formação da criança (KISHIMOTO, 2011).

Nesse cenário, a ludoterapia surge como uma abordagem que valoriza o brincar como instrumento pedagógico, integrando jogos, brincadeiras e atividades simbólicas ao processo de ensino-aprendizagem. Ao considerar a criança como sujeito ativo, essa perspectiva amplia as possibilidades educativas e favorece práticas mais sensíveis às necessidades da infância (VYGOTSKY, 1998).

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenvolvimento infantil ocorre de forma integrada, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores. Nesse contexto, o brincar ocupa um papel central, pois permite que a criança explore o ambiente, experimente diferentes situações e construa conhecimentos a partir de suas próprias experiências.

Ao brincar, a criança não apenas se diverte, mas também aprende. Ela observa, testa hipóteses, resolve problemas e desenvolve formas de comunicação. Esse processo contribui para a construção do pensamento e da linguagem (VYGOTSKY, 1998).

As atividades lúdicas também favorecem o desenvolvimento psicomotor, estimulando a coordenação, o equilíbrio e a percepção corporal (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004). Ao participar de brincadeiras corporais e simbólicas, a criança amplia suas capacidades e fortalece sua relação com o próprio corpo.

Além disso, o brincar favorece a socialização, pois permite que as crianças aprendam a compartilhar, respeitar regras e conviver em grupo. Essas experiências são fundamentais para a formação de sujeitos mais participativos.

LUDOTERAPIA E DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

A ludoterapia tem um papel importante no desenvolvimento emocional da criança, especialmente porque o brincar funciona como uma forma de expressão. Nas brincadeiras, a criança não apenas se diverte, mas também representa situações do cotidiano, organiza sentimentos e dá novos sentidos às suas experiências.

O faz-de-conta, nesse contexto, ganha destaque, pois permite que a criança experimente diferentes papéis sociais e amplie sua imaginação (VYGOTSKY, 1998). Ao brincar, ela encontra caminhos para expressar emoções que muitas vezes ainda não consegue colocar em palavras, tornando esse processo mais acessível e significativo.

Por isso, o ambiente escolar precisa favorecer experiências acolhedoras, em que a criança se sinta segura para se expressar livremente. A escuta atenta do professor faz diferença nesse processo, pois contribui para compreender as manifestações infantis e fortalecer os vínculos afetivos construídos no cotidiano.

O BRINCAR E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

A construção da autonomia acontece de forma gradual ao longo da infância, e o brincar tem uma contribuição importante nesse percurso. Durante as atividades lúdicas, a criança escolhe, decide, experimenta e testa possibilidades, vivenciando situações que favorecem sua independência.

Ao assumir diferentes papéis nas brincadeiras, ela também vai construindo sua identidade e fortalecendo sua autoestima. Esse movimento é essencial para que se perceba como sujeito ativo, capaz de agir e interagir com o mundo ao seu redor.

Como aponta Vygotsky (1998, p. 122), “na brincadeira, a criança está sempre acima de sua idade média, acima de seu comportamento diário; na brincadeira, ela é maior do que na realidade”. Essa ideia reforça que o brincar amplia as possibilidades de desenvolvimento, permitindo que a criança avance para além do que já domina.

Sob esse olhar, o brincar não pode ser visto apenas como algo espontâneo ou sem intencionalidade. Trata-se de uma experiência rica, que mobiliza memória, atenção, linguagem e também habilidades sociais e emocionais.

Outro ponto importante é a interação com outras crianças, que favorece o desenvolvimento da autonomia social. Situações de cooperação, negociação e resolução de conflitos fazem parte das brincadeiras e contribuem para a aprendizagem da convivência (KISHIMOTO, 2011).

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DO BRINCAR

No contexto da Educação Infantil, o professor tem um papel essencial na mediação das experiências lúdicas. Sua atuação não se resume a propor atividades, mas envolve observar, planejar e intervir de maneira intencional, garantindo que o brincar esteja articulado ao processo de aprendizagem.

Ao acompanhar as brincadeiras, o educador consegue perceber interesses, dificuldades e potencialidades das crianças. Essas observações ajudam a organizar propostas mais próximas da realidade do grupo, ampliando as possibilidades de aprendizagem de forma significativa.

De acordo com Gonzaga (2009), é responsabilidade do professor criar situações que estimulem a curiosidade e a participação ativa das crianças. Assim, o brincar passa a fazer parte do planejamento pedagógico, deixando de ser apenas um momento espontâneo e assumindo um papel educativo.

Vale destacar que essa atuação exige uma postura reflexiva. O educador precisa ir além da organização do espaço e dos materiais, assumindo um compromisso com o desenvolvimento das crianças. Como afirma Freire (1996, p. 25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Nessa direção, a mediação docente envolve sensibilidade, escuta e flexibilidade. Ao refletir sobre sua prática, o professor amplia suas formas de atuação e contribui para a construção de um ambiente mais acolhedor, no qual o brincar se transforma em uma experiência potente de aprendizagem.

O AMBIENTE PEDAGÓGICO E A LUDICIDADE

O ambiente escolar exerce uma influência significativa nas experiências vividas pelas crianças, especialmente na Educação Infantil. Espaços organizados, acolhedores e ricos em estímulos favorecem o desenvolvimento da ludicidade, ampliando as possibilidades de exploração, interação e aprendizagem. Nesse sentido, o ambiente não deve ser compreendido apenas como um espaço físico, mas como um elemento pedagógico que contribui diretamente para a construção do conhecimento.

A forma como o espaço é estruturado pode estimular ou limitar as ações das crianças. Ambientes que possibilitam o movimento, a autonomia e a escolha favorecem experiências mais significativas, permitindo que a criança atue de maneira ativa em seu processo de aprendizagem. A organização dos espaços deve contemplar diferentes cantos e propostas, como áreas para leitura, brincadeiras simbólicas, jogos, exploração de materiais e interação coletiva.

Além disso, a diversidade de materiais disponíveis exerce papel fundamental no desenvolvimento da ludicidade. Brinquedos, objetos não estruturados, elementos da natureza e recursos pedagógicos variados estimulam a criatividade, a imaginação e a experimentação. Ao manipular diferentes materiais, a criança constrói hipóteses, testa possibilidades e amplia sua compreensão sobre o mundo.

De acordo com Kishimoto (2011), o uso de materiais lúdicos no contexto educativo contribui para a aprendizagem, pois favorece a integração entre o brincar e o desenvolvimento cognitivo. Nesse processo, o ambiente deve ser pensado de forma intencional pelo professor, considerando as necessidades, os interesses e as características do grupo.

Outro aspecto relevante é a organização do tempo e das interações dentro desse ambiente. Não basta oferecer materiais e espaços adequados, é necessário garantir momentos em que as crianças possam brincar de forma livre e também participar de propostas orientadas. Essa combinação possibilita experiências mais completas, nas quais a criança pode tanto explorar quanto ser desafiada.

Dessa forma, o ambiente pedagógico, quando planejado com intencionalidade, torna-se um espaço de descobertas, experimentações e aprendizagens significativas. Ao valorizar a ludicidade,

a escola contribui para o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas formas de expressão e promovendo uma educação mais sensível e participativa.

A LUDICIDADE COMO DIREITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca o brincar como um dos direitos de aprendizagem fundamentais da criança, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento integral (BRASIL, 2017). Nesse sentido, o documento orienta que as práticas pedagógicas na Educação Infantil sejam estruturadas a partir das interações e das brincadeiras, compreendendo esses elementos como essenciais para a construção do conhecimento e para a vivência da infância em sua plenitude.

Ao assumir essa perspectiva, a escola passa a reconhecer o brincar não apenas como um momento de recreação, mas como uma experiência significativa de aprendizagem, capaz de promover o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural das crianças. O brincar, nesse contexto, torna-se uma linguagem por meio da qual a criança se expressa, experimenta o mundo e constrói sentidos sobre a realidade que a cerca.

Dessa forma, as propostas pedagógicas devem garantir condições concretas para que o brincar aconteça de maneira efetiva, o que envolve a organização de espaços adequados, a disponibilização de materiais diversificados e a construção de tempos que respeitem o ritmo das crianças. Mais do que oferecer atividades prontas, é necessário possibilitar experiências que favoreçam a exploração, a curiosidade e a participação ativa no processo de aprendizagem.

Além disso, ao valorizar o brincar no cotidiano escolar, a instituição educativa contribui para a construção de uma prática pedagógica mais sensível às necessidades da infância. Essa valorização implica reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, com formas próprias de pensar, sentir e se expressar, o que exige do educador uma postura atenta e respeitosa diante das manifestações infantis.

Nessa perspectiva, o brincar também se relaciona com a promoção da inclusão, uma vez que permite que todas as crianças participem das experiências de acordo com suas possibilidades, favorecendo a convivência, o respeito às diferenças e a construção de vínculos. O ambiente educativo, portanto, torna-se um espaço de acolhimento e de valorização da diversidade.

Ademais, ao integrar o brincar de forma intencional às práticas pedagógicas, a escola amplia as possibilidades de aprendizagem, tornando o processo educativo mais significativo e conectado à realidade das crianças. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento de sujeitos críticos, criativos e participativos, capazes de interagir de forma ativa com o mundo.

Assim, compreender a ludicidade como um direito na Educação Infantil implica repensar as práticas pedagógicas, superando concepções tradicionais que desvalorizam o brincar e reconhecendo seu potencial formativo. Trata-se, portanto, de um compromisso com uma educação mais humana, que respeita a infância e promove o desenvolvimento integral das crianças em todas as

suas dimensões.

RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

A participação da família no desenvolvimento infantil é essencial, especialmente por ser no ambiente familiar que a criança vivencia suas primeiras experiências de interação, afeto e aprendizagem. É nesse contexto que ela constrói vínculos, desenvolve formas iniciais de comunicação e começa a atribuir significados ao mundo ao seu redor. Por isso, as vivências familiares influenciam diretamente aspectos cognitivos, emocionais e sociais do desenvolvimento.

Quando o ambiente familiar oferece oportunidades de diálogo, convivência e brincadeiras, amplia-se o repertório de experiências da criança. Situações simples do cotidiano, como brincar, conversar ou compartilhar momentos, contribuem para o fortalecimento da autonomia, da criatividade e das relações afetivas, aspectos fundamentais na infância.

Nesse sentido, a aproximação entre escola e família torna-se um elemento importante para o processo educativo. Quando há troca de informações e abertura para o diálogo, torna-se possível compreender melhor as necessidades, os interesses e as particularidades de cada criança. Essa relação contribui para a construção de práticas mais coerentes e alinhadas com a realidade vivida pelos alunos.

Além disso, a construção dessa parceria favorece a continuidade das experiências entre os diferentes contextos em que a criança está inserida. A comunicação entre educadores e responsáveis permite o compartilhamento de percepções, contribuindo para intervenções mais significativas e adequadas ao desenvolvimento infantil.

Assim, a presença ativa da família, aliada a práticas pedagógicas que valorizam o brincar, fortalece o processo educativo como um todo. Mais do que uma escolha metodológica, trata-se de um compromisso com uma educação que reconhece a criança em sua totalidade, considerando suas vivências, relações e formas de aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta reflexão, torna-se evidente que o brincar ocupa um papel central na Educação Infantil, não apenas como forma de entretenimento, mas como uma possibilidade concreta de aprendizagem. Por meio das experiências lúdicas, a criança interage, experimenta, cria e constrói conhecimentos de maneira significativa, respeitando seu ritmo e suas particularidades.

A ludoterapia, nesse contexto, contribui para ampliar as possibilidades pedagógicas, ao integrar o brincar de forma intencional ao cotidiano escolar. Essa abordagem permite que aspectos cognitivos, emocionais e sociais sejam trabalhados de maneira articulada, favorecendo o desenvolvimento integral da criança.

A atuação do professor como mediador também se mostra fundamental, especialmente quando há sensibilidade para perceber as necessidades e os interesses das crianças. Um ambiente acolhedor, aliado a práticas bem planejadas, potencializa as experiências de aprendizagem e fortalece os vínculos no espaço escolar.

Dessa forma, pensar o brincar como prática educativa implica reconhecer sua importância na formação das crianças. Mais do que uma estratégia, trata-se de um caminho para construir uma educação mais significativa, que valorize a participação, a criatividade e o desenvolvimento de sujeitos capazes de interagir com o mundo de forma ativa e consciente.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. **O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola**. Cadernos Cedes, São Paulo, n. 9, 1991.

ALMEIDA, D. S. de O. e. **Educação infantil: um estudo contrastivo**. Franca: Universidade Estadual Paulista, 2008.

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

GONZAGA, R. R. N. **A importância da formação lúdica para professores de educação infantil**. Revista Maringá Ensina, n. 10, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2011.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. **Simbologia do movimento: psicomotricidade e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, G. F. de L. **Jogos tradicionais e a Educação Física**. Londrina: EDUEL, 2012.

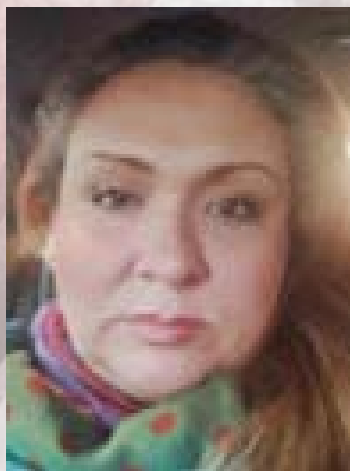
VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

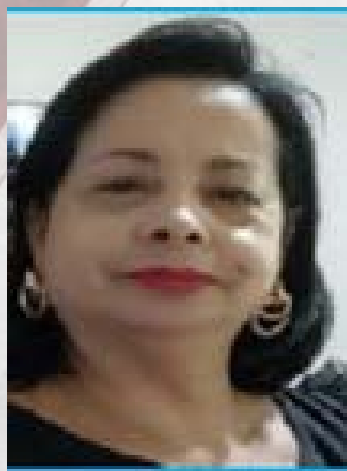
VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL I



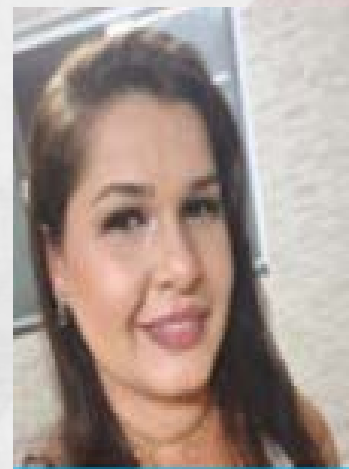
PAULA ENIZA SANTOS TELES DE MEDEIROS

Formada em Pedagogia, com Pós-graduação em Neuropsicopedagogia Clínica; Gestão e Mediação de Conflitos; Neurociência da Educação; AEE Atendimento Educacional Especializado e Psicopedagogia Clínica e Institucional. .



RAQUEL GOMES

Formada em Pedagogia, com Pós-Graduação em: Ludopedagogia; Psicopedagogia Institucional; Neuropsicopedagogia; Alfabetização e Letramento; Gestão escolar e Oralidade e Escrita. .



VALÉRIA CRISTINA DOS SANTOS GOES

Formada e em Pedagogia, com Pós-Graduação em: Educação Especial e Inclusiva; Alfabetização e Letramento e Pedagogia Sistemática..

RESUMO

O avanço das tecnologias digitais tem provocado transformações significativas na sociedade contemporânea, impactando diretamente o campo educacional e exigindo a ressignificação das práticas pedagógicas. No Ensino Fundamental I, o uso das tecnologias digitais apresenta-se como uma possibilidade de inovação, contribuindo para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e digitais dos alunos. Este artigo tem como objetivo analisar o uso das tecnologias digitais no Ensino Fundamental I, destacando suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem, bem como os desafios enfrentados pelos professores em sua implementação. A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em autores como Moran, Kenski, Lévy, Selwyn e Papert, além das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados evidenciam que as tecnologias digitais, quando utilizadas de forma pedagógica e intencional, podem favorecer a aprendizagem ativa, o protagonismo dos alunos e a construção do conhecimento. No entanto, sua efetivação depende de fatores como formação docente, infraestrutura e planejamento pedagógico. Conclui-se que a integração das tecnologias digitais na educação deve ocorrer de forma crítica e reflexiva, contribuindo para uma educação mais significativa e alinhada às demandas contemporâneas.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias digitais; Ensino Fundamental I; Prática pedagógica; Inovação educacional; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas vivenciadas nas últimas décadas têm impactado profundamente as formas de comunicação, interação e produção de conhecimento na sociedade contemporânea. A escola, enquanto instituição social, é desafiada a repensar suas práticas pedagógicas, incorporando as tecnologias digitais como ferramentas que dialogam com a realidade dos estudantes.

No Ensino Fundamental I, o uso das tecnologias digitais assume papel cada vez mais relevante, uma vez que as crianças já estão inseridas em uma cultura digital desde cedo. De acordo com Tapscott (2010), as novas gerações crescem em um ambiente altamente tecnológico, o que influencia diretamente suas formas de aprender, interagir e compreender o mundo. Dessa forma, a escola precisa adaptar-se a esse contexto, promovendo práticas pedagógicas que integrem as tecnologias de forma significativa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância do desenvolvimento de competências digitais ao longo da Educação Básica, enfatizando que os alunos devem ser capazes de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica e ética. O uso das tecnologias digitais no Ensino Fundamental I não deve ser visto apenas como um recurso complementar, mas como um elemento integrante do processo de ensino-aprendizagem.

O presente artigo tem como objetivo geral analisar o uso das tecnologias digitais no Ensino Fundamental I, destacando seus impactos no processo de aprendizagem. Como objetivos específicos, busca-se: compreender os fundamentos teóricos que sustentam o uso das tecnologias na educação; analisar as contribuições das tecnologias digitais para o ensino; discutir o papel do professor na mediação dessas tecnologias; e refletir sobre os desafios e possibilidades de sua utilização no contexto escolar.

A escolha do tema justifica-se pela crescente presença das tecnologias digitais no cotidiano dos alunos e pela necessidade de compreender como essas ferramentas podem ser utilizadas de forma pedagógica no ambiente escolar. Apesar de seu potencial, ainda existem desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura e à integração das tecnologias ao currículo.

A discussão sobre o uso das tecnologias digitais na educação contribui para a construção de práticas pedagógicas mais inovadoras, que favoreçam a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI, como pensamento crítico, criatividade e autonomia.

Assim, este estudo pretende contribuir para a reflexão sobre o papel das tecnologias digitais no Ensino Fundamental I, destacando sua importância para a construção de uma educação mais dinâmica, significativa e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

A incorporação das tecnologias digitais no contexto educacional tem provocado mudanças significativas nas formas de ensinar e aprender, exigindo uma reconfiguração das práticas pedagógicas e das concepções de ensino. Nesse cenário, compreender os fundamentos teóricos que sustentam o uso das tecnologias na educação é essencial para uma integração crítica, reflexiva e pedagógica desses recursos no Ensino Fundamental I.

As tecnologias digitais não devem ser compreendidas apenas como ferramentas técnicas, mas como elementos que transformam as formas de interação, comunicação e construção do conhecimento. De acordo com Pierre Lévy (1999), vivemos em uma sociedade marcada pela cibercultura, na qual o conhecimento é construído coletivamente por meio de redes digitais. Nesse contexto, a aprendizagem deixa de ser um processo individual e passa a ser colaborativa, dinâmica e interativa.

Nessa mesma perspectiva, Moran (2015) destaca que as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de ensino, permitindo a criação de ambientes de aprendizagem mais flexíveis, personalizados e interativos. Para o autor, o uso pedagógico das tecnologias deve estar associado a metodologias ativas, nas quais o aluno assume um papel protagonista no processo de aprendizagem, deixando de ser apenas receptor de informações.

Kenski (2012) reforça essa ideia ao afirmar que as tecnologias digitais influenciam não apenas os recursos utilizados na educação, mas também as formas de pensar, aprender e ensinar. Segundo a autora, a presença das tecnologias na escola exige uma mudança na postura do professor, que passa a atuar como mediador do conhecimento, orientando os alunos na construção de saberes.

Papert (2008), propõe o uso das tecnologias como ferramentas para a construção do conhecimento, especialmente por meio da aprendizagem baseada na experimentação e na resolução de problemas. Sua abordagem construcionista destaca que os alunos aprendem melhor quando estão envolvidos ativamente na criação de projetos, utilizando as tecnologias como suporte para suas ideias.

Selwyn (2016), por sua vez, apresenta uma visão crítica sobre o uso das tecnologias na educação, alertando para a necessidade de compreender seus limites e implicações. O autor enfatiza que a simples presença das tecnologias não garante a melhoria da aprendizagem, sendo fundamental que seu uso esteja associado a práticas pedagógicas bem planejadas e intencionais.

No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância das tecnologias digitais ao incluí-las como uma das competências gerais da Educação Básica. O documento destaca que os alunos devem ser capazes de utilizar as tecnologias de forma crítica, ética e responsável, compreendendo seu papel na sociedade.

É importante considerar que as tecnologias digitais possibilitam a diversificação das estra-

tégias de ensino, permitindo o uso de vídeos, jogos educativos, plataformas digitais e recursos interativos que tornam a aprendizagem mais dinâmica e significativa. Esses recursos favorecem o engajamento dos alunos, especialmente no Ensino Fundamental I, fase em que o interesse e a motivação são fundamentais para o processo de aprendizagem.

As tecnologias digitais permitem que o professor adapte as atividades de acordo com o ritmo e as necessidades dos alunos, contribuindo para uma aprendizagem mais inclusiva. Essa possibilidade é especialmente importante em turmas heterogêneas, nas quais os alunos apresentam diferentes níveis de desenvolvimento.

No entanto, é fundamental destacar que o uso das tecnologias deve estar alinhado aos objetivos pedagógicos, evitando seu uso de forma superficial ou apenas como recurso de entretenimento. A integração das tecnologias ao currículo exige planejamento, reflexão e intencionalidade por parte do professor.

Os fundamentos teóricos das tecnologias digitais na educação evidenciam que sua utilização vai além da inserção de equipamentos no ambiente escolar, exigindo uma mudança de concepção sobre o ensino e a aprendizagem. Ao compreender as tecnologias como ferramentas pedagógicas, a escola pode promover uma educação mais significativa, interativa e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA A APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I

O uso das tecnologias digitais no Ensino Fundamental I tem se mostrado uma importante estratégia para ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem, especialmente em um contexto social cada vez mais marcado pela presença das mídias digitais. Quando integradas de forma planejada e intencional ao processo educativo, essas tecnologias contribuem para tornar a aprendizagem mais dinâmica, interativa e significativa.

Uma das principais contribuições das tecnologias digitais refere-se ao aumento do engajamento dos alunos nas atividades escolares. As crianças que frequentam o Ensino Fundamental I já estão inseridas em uma cultura digital, convivendo diariamente com dispositivos tecnológicos como celulares, tablets e computadores. Assim, a utilização desses recursos no ambiente escolar pode aproximar o ensino da realidade dos estudantes, despertando maior interesse e participação.

Moran (2015) destaca que as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de interação e colaboração entre os alunos, favorecendo a construção coletiva do conhecimento. Por meio de atividades mediadas por recursos digitais, os estudantes podem pesquisar, produzir conteúdo, compartilhar ideias e desenvolver habilidades importantes para a aprendizagem.

As tecnologias digitais permitem que as crianças explorem diferentes fontes de informação, realizem descobertas e participem ativamente do processo de aprendizagem. A participação ativa contribui para a construção de conhecimentos de forma mais significativa, estimulando o pensa-

mento crítico e a curiosidade.

Kenski (2012) aponta que o uso das tecnologias digitais favorece a diversificação das estratégias pedagógicas, possibilitando ao professor utilizar diferentes recursos para abordar os conteúdos escolares. Vídeos educativos, jogos digitais, plataformas interativas e aplicativos pedagógicos são exemplos de ferramentas que podem enriquecer o processo de ensino, tornando as aulas mais atrativas e dinâmicas.

As tecnologias digitais possibilitam a ampliação dos espaços de aprendizagem. A escola deixa de ser o único lugar onde o conhecimento é produzido, passando a dialogar com ambientes virtuais e diferentes fontes de informação. Essa ampliação contribui para que os alunos desenvolvam habilidades relacionadas à busca, análise e seleção de informações, competências essenciais na sociedade atual.

Com o uso de tecnologias digitais, o professor pode propor atividades diferenciadas, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Essa possibilidade é especialmente relevante no Ensino Fundamental I, onde as turmas costumam ser heterogêneas e os alunos apresentam diferentes níveis de desenvolvimento.

De acordo com Papert (2008), as tecnologias digitais podem ser utilizadas como ferramentas para a construção do conhecimento, permitindo que os alunos aprendam por meio da experimentação e da resolução de problemas. Tal abordagem valoriza a participação ativa dos estudantes e incentiva a criatividade e a investigação.

As tecnologias digitais também contribuem para o desenvolvimento de competências importantes para o século XXI, como colaboração, comunicação, pensamento crítico e resolução de problemas. Tais habilidades são fundamentais para a formação de cidadãos capazes de atuar de forma consciente e responsável na sociedade.

As tecnologias digitais podem ser utilizadas para adaptar atividades, oferecer diferentes formas de apresentação dos conteúdos e apoiar alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Recursos como vídeos, imagens, jogos e atividades interativas podem facilitar a compreensão e ampliar as oportunidades de aprendizagem.

Selwyn (2016) ressalta que, embora as tecnologias apresentem grande potencial educacional, é fundamental que seu uso esteja associado a objetivos pedagógicos claros. O autor enfatiza que a tecnologia, por si só, não garante melhorias na aprendizagem, sendo necessário que o professor planeje sua utilização de forma crítica e consciente.

É importante considerar que o uso das tecnologias digitais deve promover a participação ativa dos alunos, evitando práticas que apenas reproduzam modelos tradicionais de ensino. O professor precisa utilizar esses recursos de forma criativa, estimulando a reflexão, a investigação e a produção de conhecimento.

As tecnologias digitais apresentam diversas contribuições para a aprendizagem no Ensino Fundamental I, desde o aumento do engajamento dos alunos até a promoção de práticas pedagógicas mais inovadoras e inclusivas. No entanto, sua efetividade depende da forma como são

utilizadas no contexto educacional, exigindo planejamento, formação docente e intencionalidade pedagógica.

O PAPEL DO PROFESSOR NA INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

A inserção das tecnologias digitais no contexto educacional não se efetiva apenas pela presença de recursos tecnológicos nas escolas, mas depende, sobretudo, da atuação do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem. O docente, nesse sentido, assume um papel central na integração dessas tecnologias, sendo responsável por atribuir sentido pedagógico ao seu uso e por promover experiências de aprendizagem significativas.

A atuação do professor frente às tecnologias digitais exige uma mudança de postura, que vai além do modelo tradicional de ensino baseado na transmissão de conteúdos. O docente passa a atuar como facilitador e orientador, criando situações de aprendizagem que incentivem a participação ativa dos alunos. Conforme destaca Moran (2015), o professor deve integrar as tecnologias de forma criativa e crítica, promovendo metodologias que valorizem a autonomia e o protagonismo dos estudantes.

A mediação pedagógica torna-se um elemento essencial. O professor deve selecionar e utilizar as tecnologias de acordo com os objetivos de aprendizagem, considerando as necessidades e características dos alunos. Isso implica planejar atividades que utilizem os recursos digitais como ferramentas para a construção do conhecimento, e não apenas como instrumentos de reprodução de conteúdo.

Kenski (2012) ressalta que o uso pedagógico das tecnologias exige do professor o desenvolvimento de novas competências, incluindo o domínio técnico dos recursos e a capacidade de integrá-los ao currículo. No entanto, mais importante do que o conhecimento técnico é a compreensão de como utilizar as tecnologias de forma significativa, promovendo aprendizagens relevantes.

A utilização das tecnologias digitais deve estar alinhada aos objetivos educacionais, evitando seu uso de forma superficial ou descontextualizada. O professor deve refletir sobre como os recursos tecnológicos podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades dos alunos, planejando atividades que estimulem a investigação, a colaboração e a criatividade.

A promoção da aprendizagem ativa é uma das principais contribuições do uso das tecnologias digitais, e o professor desempenha papel fundamental nesse processo. Ao propor atividades que envolvam pesquisa, produção de conteúdo e resolução de problemas, o docente estimula o engajamento dos alunos e favorece a construção do conhecimento de forma participativa.

Papert (2008) destaca que o uso das tecnologias deve possibilitar que os alunos aprendam fazendo, explorando e criando. Assim, o professor deve incentivar a experimentação e a construção de projetos, utilizando as tecnologias como suporte para o desenvolvimento de ideias.

A organização do ambiente de aprendizagem também é uma responsabilidade do professor.

É necessário criar um espaço que favoreça o uso das tecnologias, promovendo a interação entre os alunos e o acesso aos recursos disponíveis. Além disso, o docente deve orientar os estudantes quanto ao uso adequado das tecnologias, promovendo práticas responsáveis e éticas.

O professor deve garantir que todos os alunos tenham acesso às tecnologias e possam utilizá-las de forma significativa. Isso implica considerar as diferenças entre os estudantes e propor estratégias que favoreçam a participação de todos, evitando a exclusão digital.

Selwyn (2016) alerta para a necessidade de uma abordagem crítica em relação às tecnologias, destacando que o professor deve refletir sobre os impactos de seu uso na educação. A mediação docente envolve não apenas o uso das tecnologias, mas também a discussão sobre seus limites, potencialidades e implicações sociais.

A formação continuada do professor é um elemento fundamental para a integração das tecnologias digitais. Diante das constantes transformações tecnológicas, é necessário que o docente esteja em constante atualização, buscando novas estratégias e recursos que possam enriquecer sua prática pedagógica.

O trabalho colaborativo entre professores pode contribuir para a troca de experiências e para o desenvolvimento de práticas mais eficazes. A construção coletiva do conhecimento fortalece a atuação docente e amplia as possibilidades de uso das tecnologias na educação.

O professor pode utilizar as tecnologias digitais como ferramentas para acompanhar o desenvolvimento dos alunos, por meio de atividades interativas, produções digitais e plataformas educacionais. Essa abordagem favorece uma avaliação mais dinâmica e contínua.

O papel do professor na integração das tecnologias digitais no Ensino Fundamental I é essencial para a efetivação de práticas pedagógicas inovadoras e significativas. Ao atuar de forma intencional, crítica e reflexiva, o docente contribui para a construção de uma educação alinhada às demandas da sociedade contemporânea, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos.

LIMITES E POTENCIALIDADES DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

A integração das tecnologias digitais no Ensino Fundamental I apresenta inúmeras possibilidades para a inovação pedagógica, porém também evidencia desafios que precisam ser superados para que sua utilização seja efetiva e significativa no processo de ensino-aprendizagem.

Muitas escolas ainda enfrentam limitações relacionadas ao acesso à internet de qualidade, à disponibilidade de equipamentos e à manutenção dos recursos tecnológicos. Essas dificuldades comprometem o uso contínuo e planejado das tecnologias, restringindo sua integração ao cotidiano escolar.

Embora as tecnologias estejam cada vez mais presentes na sociedade, muitos docentes ainda não se sentem preparados para utilizá-las de forma pedagógica. A ausência de formação

continuada e de apoio institucional dificulta a construção de práticas inovadoras, levando, muitas vezes, ao uso limitado ou inadequado desses recursos.

A adoção de tecnologias digitais exige uma transformação na prática docente, o que pode gerar insegurança ou resistência por parte de alguns professores. A transição de um modelo tradicional de ensino para práticas mais interativas e colaborativas demanda tempo, reflexão e disposição para experimentar novas metodologias.

Em alguns casos, os recursos digitais são utilizados apenas como complemento ou como forma de entretenimento, sem uma intencionalidade pedagógica clara. Essa prática não contribui para a aprendizagem significativa, evidenciando a necessidade de planejamento e reflexão por parte do professor.

A desigualdade no acesso às tecnologias também deve ser considerada. Nem todos os alunos possuem acesso a dispositivos digitais ou à internet em suas residências, o que pode gerar exclusão e dificultar a continuidade das atividades fora do ambiente escolar. Esse cenário reforça a importância da escola como espaço de democratização do acesso às tecnologias.

O uso excessivo ou inadequado das tecnologias pode impactar o processo de aprendizagem, especialmente quando não há mediação adequada. É fundamental que o professor oriente os alunos quanto ao uso responsável e crítico das ferramentas digitais, evitando a dispersão e promovendo o foco nas atividades educativas.

Apesar desses desafios, as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais são amplas e promissoras. Uma das principais contribuições é a possibilidade de tornar o ensino mais dinâmico e interativo, favorecendo o engajamento dos alunos e a construção de conhecimentos de forma mais significativa.

A utilização de recursos como jogos educativos, vídeos, plataformas digitais e aplicativos pedagógicos amplia as formas de abordagem dos conteúdos, permitindo que os alunos aprendam de maneira mais ativa e participativa. Tais estratégias favorecem o desenvolvimento de habilidades como criatividade, autonomia e pensamento crítico.

As tecnologias digitais possibilitam a adaptação das atividades de acordo com o ritmo e as necessidades dos alunos, contribuindo para uma aprendizagem mais inclusiva. A flexibilidade é especialmente importante em turmas heterogêneas, características do Ensino Fundamental I.

A ampliação dos espaços de aprendizagem também se destaca como uma possibilidade significativa. Com o uso das tecnologias, o processo educativo ultrapassa os limites da sala de aula, permitindo o acesso a diferentes fontes de informação e a interação com diversos contextos.

A promoção da aprendizagem colaborativa é outro ponto relevante. As tecnologias digitais facilitam a comunicação e o trabalho em grupo, possibilitando a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento. A interação contribui para o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas.

As tecnologias digitais podem ser utilizadas ainda como ferramentas de avaliação, permitin-

do ao professor acompanhar o desenvolvimento dos alunos de forma contínua e dinâmica. A utilização de plataformas digitais e atividades interativas possibilita uma avaliação mais diversificada e formativa.

O fortalecimento da formação docente também se apresenta como uma possibilidade importante. A busca por capacitação e atualização permite que os professores ampliem seu repertório pedagógico, utilizando as tecnologias de forma mais consciente e eficaz.

A integração das tecnologias digitais na educação deve estar fundamentada em uma perspectiva crítica e reflexiva, que considere não apenas suas potencialidades, mas também seus limites. O uso das tecnologias deve contribuir para a formação de alunos capazes de utilizar esses recursos de forma responsável e consciente.

Embora existam desafios significativos, as possibilidades de uso das tecnologias digitais no Ensino Fundamental I são amplas e capazes de transformar o processo de ensino-aprendizagem, desde que sua utilização seja planejada, mediada e alinhada aos objetivos educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso das tecnologias digitais no Ensino Fundamental I representa uma importante oportunidade para a transformação das práticas pedagógicas, contribuindo para a construção de uma educação mais dinâmica, interativa e significativa. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que essas tecnologias, quando utilizadas de forma intencional, podem favorecer o desenvolvimento de habilidades essenciais para a aprendizagem e para a formação dos alunos.

A análise realizada evidenciou que as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de ensino, promovendo maior engajamento, participação e autonomia dos estudantes. Além disso, contribuem para a diversificação das estratégias pedagógicas, tornando o processo de aprendizagem mais acessível e inclusivo.

Foi destacada também a importância do papel do professor na integração das tecnologias digitais, sendo responsável por mediar o uso desses recursos e garantir que sua utilização esteja alinhada aos objetivos educacionais. A atuação docente, nesse contexto, é fundamental para transformar as tecnologias em ferramentas pedagógicas efetivas.

Foram identificados desafios que ainda dificultam a plena integração das tecnologias no ambiente escolar, como a falta de infraestrutura, a necessidade de formação docente e as desigualdades no acesso aos recursos digitais. Esses aspectos indicam a necessidade de investimentos e de mudanças na organização do trabalho pedagógico.

As possibilidades apresentadas demonstram que é possível utilizar as tecnologias digitais de forma significativa, promovendo uma aprendizagem mais ativa, colaborativa e contextualizada. A valorização dessas práticas contribui para a formação de alunos mais críticos, criativos e preparados para os desafios da sociedade contemporânea.

Conclui-se que a integração das tecnologias digitais no Ensino Fundamental I deve ser compreendida como um processo contínuo, que exige planejamento, reflexão e compromisso com a qualidade da educação, visando garantir o desenvolvimento integral dos alunos.

REFERÊNCIAS

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

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papyrus, 2012.

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

MORAN, José Manuel. **Educação híbrida: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

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

SELWYN, Neil. **Educação e tecnologia: questões críticas**. Porto Alegre: Penso, 2016.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital**. Rio de Janeiro: Agir, 2010.

UM ESTUDO ACERCA DA RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA CONSTITUIÇÃO DA CIDADANIA INFANTIL E DE SUA INCORPORAÇÃO AO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO



RHÂNARA ALFRADIQUE RODRIGUES

Formação: Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), em 2024.

RESUMO

O artigo destaca a urgência de incluir a educação financeira (EF) no currículo escolar brasileiro, especialmente para crianças de 6 a 11 anos, em resposta à sociedade consumista e ao alto endividamento familiar. A intervenção precoce em EF é essencial para formar cidadãos autônomos e conscientes, capazes de lidar com desafios econômicos e adotar hábitos de consumo responsável. A EF ajuda a diferenciar desejo de necessidade, promove autonomia e previne instabilidade financeira futura, fortalecendo a cidadania. O texto discute o respaldo legal, como a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) e sua inclusão como tema transversal na BNCC (2018), relacionada às competências gerais de projeto de vida e cidadania, sendo abordada na matemática e em outras áreas. Entre os desafios, estão a formação continuada de professores e o risco de diluição do tema. O Objetivo Geral foi averiguar a Educação Financeira na formação cidadã das crianças e as possibilidades e desafios de sua inserção no currículo escolar brasileiro. O artigo conclui que a EF deve ser um projeto de Estado, exigindo políticas públicas e investimentos na capacitação docente para impactar positivamente a realidade econômica do país.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Financeira; Cidadania; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea está intrinsecamente ligada a um sistema econômico dinâmico e complexo, onde as relações de consumo e a tomada de decisões financeiras informadas são exigências constantes para a vida adulta. Nesse cenário, a educação financeira deixa de ser um

conhecimento técnico reservado a especialistas e se estabelece como uma competência essencial para a autonomia, o bem-estar individual e a plena inserção social, equiparando-se em importância à literacia e à numeracia tradicionais. Sem o devido preparo, o indivíduo moderno, imerso na profusão de produtos financeiros sofisticados (créditos, investimentos, meios de pagamento digitais) e sob a constante pressão do marketing e do consumo imediato, torna-se altamente vulnerável a decisões inadequadas e ao endividamento. Assim, a educação financeira emerge como um poderoso instrumento de defesa do consumidor e de inclusão social, permitindo uma participação consciente e crítica no sistema.

O Brasil enfrenta altos índices de endividamento familiar, com muitas famílias inadimplentes ou com contas em atraso, reflexo da baixa literacia financeira. A falta de conhecimento para decisões financeiras sólidas resulta no uso excessivo de créditos caros e na ausência de cultura de poupança, perpetuando a desigualdade social e afetando a saúde mental.

A inserção da educação financeira desde os primeiros anos configura-se como política pública essencial. A escola, como espaço de socialização, deve preparar o estudante para lidar eticamente com o dinheiro. Ao abordar o tema na infância, promovem-se hábitos saudáveis, como distinguir desejo de necessidade, compreender valor e reconhecer a importância da poupança. Além disso, a educação financeira fortalece a formação cidadã, tornando o indivíduo mais crítico frente ao consumo, mais consciente das dinâmicas econômicas e mais autônomo para decisões que impactam seu futuro. Em reconhecimento a esta urgência, o presente artigo se propõe a analisar a integração da educação financeira no contexto educacional brasileiro.

O Objetivo Geral foi averiguar a Educação Financeira na formação cidadã das crianças e as possibilidades e desafios de sua inserção no currículo escolar brasileiro. Para alcançar este objetivo, o estudo foi guiado pelos seguintes Objetivos Específicos: discutir a relevância da Educação Financeira como componente da cidadania plena e da autonomia individual; identificar o respaldo legal e normativo (legislação e diretrizes educacionais) que sustentam a obrigatoriedade ou a recomendação da Educação Financeira nas escolas brasileiras; analisar o alinhamento da Educação Financeira com as competências gerais e específicas da BNCC (2018), especificamente como tema transversal ou área de conhecimento integrada.

EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA CRIANÇAS DE 6 A 11 ANOS

A fase da infância, compreendida aproximadamente entre os 6 e 11 anos, correspondendo aos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, é um período crucial para a formação de esquemas cognitivos e de valores morais e sociais nas crianças. Neste estágio, a mente em desenvolvimento transita do pensamento egocêntrico para a compreensão de regras sociais e de sistemas abstratos, tornando-se o momento ideal para a introdução dos conceitos fundamentais da Educação Financeira (EF). A relevância da EF nessa faixa etária transcende o mero ensino de matemática aplicada e se consolida como um alicerce para a construção da cidadania plena e da saúde mental futura (OLIVEIRA; STEIN, 2015).

Um dos pilares da EF precoce é a Formação de Valores Relacionados ao Consumo Consciente. Segundo Oliveira e Stein (2015), as crianças estão cada vez mais expostas e vulneráveis à cultura consumista, sendo o público-alvo de estratégias de marketing agressivas que visam criar desejos imediatos. A EF na escola e na família atua como um contraponto pedagógico a essa pressão. Ela ensina a criança a diferenciar entre desejo e necessidade, um conceito fundamental para a gestão financeira e para a sustentabilidade. Ao compreenderem a limitação dos recursos e a importância das escolhas, as crianças internalizam valores como a gratidão, o reaproveitamento e o combate ao desperdício. Isso as capacita a se tornarem consumidores éticos e responsáveis, que consideram o impacto ambiental e social de suas decisões de compra (PINSKY; PINSKY, 2011). A internalização desses valores na infância cria uma base sólida contra o imediatismo e o materialismo exacerbado da sociedade de consumo.

Concomitantemente, a EF contribui significativamente para o Desenvolvimento de Autonomia e Responsabilidade no uso do dinheiro. A partir dos 6 anos, muitas crianças começam a receber mesadas ou semanadas, ou a ter alguma participação nas decisões de compra da família. Essa gestão de pequenas quantias é um laboratório prático onde o erro é seguro e o aprendizado é imediato. Ao receberem um valor limitado, as crianças são forçadas a praticar o planejamento de curto prazo, decidindo como alocar seus recursos entre poupar e gastar. Estudos como os de Godfrey (2007) em microfinanças infantis apontam que essa prática precoce de gestão de recursos desenvolve um senso de agência e responsabilidade pessoal sobre as consequências de suas escolhas. O ato de poupar, mesmo que para um objetivo simples, ensina a paciência e a disciplina, substituindo a satisfação instantânea pela recompensa de longo prazo.

A intervenção da EF na infância é uma poderosa ferramenta de Prevenção de Padrões Futuros de Endividamento. A falta de educação financeira é um fator de risco preditivo para a instabilidade financeira na vida adulta, conforme evidenciado por estudos do Banco Mundial (KIOYOSAKI; LECHTER, 2000). Ao construir a literacia financeira desde cedo, introduzindo conceitos como juros, orçamento e dívida de forma simplificada, a escola imuniza o indivíduo contra a mentalidade de "viver no limite do crédito". A criança que aprende a orçar e a poupar interioriza a máxima de que os recursos são limitados e esgotáveis e que o crédito deve ser usado com cautela, evitando a perpetuação do ciclo de endividamento crônico tão comum no cenário brasileiro. Trata-se de uma estratégia preventiva que gera benefícios econômicos e sociais de longo prazo para toda a nação.

A eficácia da EF para essa faixa etária reside também em sua forte Relação com Competências Socioemocionais. A gestão financeira não é puramente racional; ela está profundamente ligada ao controle emocional. O sucesso financeiro depende da capacidade de exercer o autocontrole (resistir a compras por impulso), da tomada de decisão (avaliar custo-benefício) e da organização (manter um orçamento). De acordo com a teoria de Daniel Goleman (1996), a inteligência emocional é crucial para o sucesso na vida, e o manejo do dinheiro é um campo de prova excelente para essas habilidades. Quando a criança decide poupar para um brinquedo mais caro em vez de gastar imediatamente em doces, ela está praticando a postergação da satisfação, uma habilidade socioemocional central. Pesquisas do campo da psicologia econômica, como as de D'Aquino (2008), confirmam que a capacidade de resistir à tentação imediata é um forte preditor de sucesso financeiro e acadêmico futuro. Portanto, a EF atua como um treino para o desenvolvimento da autorregulação

emocional.

Finalmente, a EF é um vetor de Contribuição para a Cidadania Econômica e Inclusão Social. A falta de literacia financeira é uma barreira invisível para a participação plena na sociedade, sendo um fator que limita o acesso a serviços bancários, a investimentos e a oportunidades. Ao equipar as crianças com o conhecimento sobre como o dinheiro funciona, como o sistema bancário opera e quais são seus direitos e deveres como consumidores, a escola promove a inclusão social (OECD/ INFE, 2020). Essa inclusão vai além do acesso a produtos financeiros, ela empodera a criança a questionar a desigualdade, a entender a função social dos impostos e a exercer sua cidadania econômica de forma ativa e crítica. Uma população financeiramente educada tende a ser mais participativa nas discussões sobre políticas econômicas e mais resistente a esquemas fraudulentos, fortalecendo a democracia. Desse modo, a Educação Financeira, quando ministrada na idade certa, é um investimento na formação de indivíduos responsáveis, autônomos e aptos a construir um futuro financeiro estável e a contribuir para uma sociedade mais equitativa. A BNCC (2018) ao incorporar o tema como transversal, reconhece explicitamente essa interconexão vital entre a literacia financeira e a formação integral do cidadão brasileiro.

FUNDAMENTOS LEGAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS

A implementação da Educação Financeira (EF) nas escolas no contexto brasileiro, não se trata de uma ação isolada, mas de um componente inserido em um conjunto estruturado de políticas públicas. e marcos legais que reconhecem a deficiência de literacia financeira da população e buscam corrigir essa vulnerabilidade estrutural. O principal alicerce institucional dessa iniciativa é a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF).

A ENEF foi instituída inicialmente pelo Decreto nº 7.397, de 22 de dezembro de 2010, e posteriormente reformulada e atualizada pelo Decreto nº 10.393, de 9 de junho de 2020, que instituiu a nova ENEF e o Fórum Brasileiro de Educação Financeira (FBEF). Seu objetivo central é fomentar a educação financeira, securitária, previdenciária e tributária em âmbito nacional, visando aumentar a capacidade do cidadão para realizar escolhas conscientes e autônomas sobre a administração de seus recursos, contribuindo, em última instância, para a eficiência e a solidez do mercado financeiro e a inclusão social. A ENEF, portanto, é uma política de Estado, de caráter permanente, que serve como linha-mestra e guarda-chuva para todos os programas e ações de EF desenvolvidos no Brasil.

O FBEF, órgão colegiado responsável pela implementação e articulação da ENEF, é composto por representantes de diversas instituições-chave, incluindo órgãos reguladores e entidades governamentais. Entre os membros estão o Banco Central do Brasil (BCB), a Comissão de Valores Mobiliários (CVM), a Superintendência de Seguros Privados (Susep), a Superintendência Nacional de Previdência Complementar (Previc), a Secretaria do Tesouro Nacional, a Secretaria Nacional do Consumidor e, fundamentalmente, o Ministério da Educação (MEC). Essa composição interministerial e regulatória ressalta o caráter multidisciplinar da EF e a necessidade de coordenar ações que impactam desde a sala de aula até a regulamentação do mercado. A ENEF tem um programa

específico, o Programa Educação Financeira nas Escolas, que visa integrar o conteúdo no ambiente escolar, alinhando-se com as diretrizes curriculares e atuando na formação de educadores e no desenvolvimento de materiais didáticos imparciais e técnicos (BACEN, 2020). Essa integração institucional é fundamental para assegurar que a educação financeira não seja reduzida à simples comercialização de produtos do setor financeiro, mas sim com a promoção do interesse público e do bem-estar do cidadão.

Apesar do reconhecimento institucional da ENEF e da inserção da EF na BNCC (2018) como tema transversal, a discussão sobre a sua obrigatoriedade como disciplina específica na Educação Básica permanece acesa no Congresso Nacional. Esse debate é impulsionado pelos dados contínuos que evidenciam níveis insuficientes de letramento financeiro e alto endividamento, que continuam a expor a fragilidade econômica das famílias brasileiras.

Um exemplo dessa movimentação legislativa é o Projeto de Lei (PL) 2.747, de 2024, em tramitação na Câmara dos Deputados. Este projeto propõe tornar a Educação Financeira uma disciplina obrigatória nos currículos de todos os níveis de ensino, tanto nas escolas públicas quanto nas particulares. A justificativa do PL é clara: a transversalidade, embora importante, pode não garantir a profundidade e a sistematicidade necessárias para o aprendizado efetivo. O projeto sugere um conteúdo programático mínimo que inclui conceitos básicos de economia, planejamento pessoal, uso consciente do crédito, poupança e investimento, e direitos do consumidor, visando a formação de cidadãos mais conscientes e preparados (CÂMARA DOS DEPUTADOS, PL 2747/2024).

No Senado Federal, o debate é espelhado por propostas como o PL 1.510, de 2025, que busca alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96) para incluir a Educação Financeira nos currículos da Educação Básica. O proponente dessa iniciativa argumenta que a medida é um passo crucial para diminuir o superendividamento das famílias brasileiras e preparar os jovens para os desafios econômicos da vida adulta, combatendo o ciclo de pobreza perpetuado pela falta de conhecimento sobre o manejo do dinheiro (SENADO FEDERAL, PL 1510/2025). Ao propor essa alteração, o Senado reconhece que a educação financeira vai além da simples matemática, pois envolve o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico, a responsabilidade individual e o planejamento de longo prazo. A expectativa é que, com a inclusão formal da EF na LDB, haja um fortalecimento institucional do tema, permitindo a elaboração de diretrizes claras para a formação de professores, produção de materiais didáticos específicos e avaliação sistemática do aprendizado dos alunos.

Ademais, a discussão no Senado reflete uma preocupação com a necessidade de políticas públicas que abordem as causas estruturais do endividamento e da desigualdade social, promovendo, por meio da educação, uma cultura de consumo consciente e de cidadania econômica. A inclusão da EF como componente obrigatório na Lei de Diretrizes e Bases representa, portanto, uma resposta legislativa ao cenário preocupante de analfabetismo financeiro, buscando garantir que as futuras gerações tenham as ferramentas necessárias para tomar decisões informadas e construir uma relação saudável e sustentável com o dinheiro.

A persistência desses projetos de lei reflete a percepção, tanto na sociedade quanto no parlamento, de que a natureza transversal da EF na BNCC (2018), embora seja um avanço, necessita

de um reforço normativo. A inclusão da EF como disciplina obrigatória é vista como um mecanismo mais eficaz para garantir a alocação de tempo, a capacitação adequada de professores e a avaliação do aprendizado, assegurando que o tema não seja negligenciado em meio à vasta grade curricular. Em suma, o arcabouço legal brasileiro já estabeleceu a EF como uma prioridade nacional através da ENEF, e os projetos de lei em tramitação buscam transformar essa prioridade de uma recomendação transversal em um componente curricular de

EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA BNCC

O advento da BNCC (2018), homologada em 2017 e implementada progressivamente no Brasil, representou um marco significativo para a integração da Educação Financeira (EF) no sistema de ensino, conferindo-lhe um status formal, ainda que não de disciplina autônoma. A BNCC (2018) não incorpora a EF como um componente curricular isolado, mas sim como um Tema Transversal Contemporâneo e, crucialmente, como um elemento indissociável de diversas Competências Gerais e Habilidades Específicas que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica (BRASIL, 2018). Essa abordagem transversal implica que o tema deve ser perpassado e abordado por diferentes áreas do conhecimento, garantindo sua relevância e aplicação em contextos variados, especialmente nas áreas de Matemática e Ciências Humanas (Geografia e História).

A decisão de adotar a transversalidade reflete uma compreensão pedagógica de que a EF é uma prática social e ética, e não apenas um conjunto de fórmulas matemáticas. Ela exige articulação de saberes, competências, posturas e princípios para solucionar situações-problema da vida real, o que a encaixa perfeitamente no modelo de competências da BNCC (2018).

A presença explícita da Educação Financeira na BNCC (2018) pode ser rastreada em diferentes níveis, desde os pressupostos mais amplos de formação humana até as habilidades específicas de cada componente curricular.

Primeiramente, ela está profundamente conectada a duas Competências Gerais da Educação Básica:

Competência Geral nº 6: Trabalho e Projeto de Vida. Essa habilidade demanda que o aluno reconheça a pluralidade de conhecimentos e experiências culturais, aplicando o aprendizado para interpretar o contexto social e contribuir para a edificação de uma sociedade mais equânime, participativa e inclusiva. O aspecto financeiro se insere aqui na medida em que o planejamento financeiro é um pilar do projeto de vida do estudante, influenciando diretamente suas decisões futuras sobre carreira, poupança, investimento e a maneira como ele se relaciona com o mundo do trabalho. Decisões financeiras informadas são vistas como essenciais para a concretização de objetivos pessoais e profissionais.

Competência Geral nº 7: Argumentação e Responsabilidade e Cidadania. O texto da BNCC (2018) orienta que os alunos ajam com autonomia e responsabilidade, exercendo a cidadania. A EF contribui diretamente para a formação do consumo consciente, ensinando a criança a avaliar criticamente as ofertas, a evitar o desperdício e a entender o impacto de suas escolhas de consu-

mo no meio ambiente e na sociedade. Consumir de forma responsável e ética é uma manifestação direta da cidadania.

Além das competências gerais, a EF se materializa de forma mais concreta nas habilidades dos componentes curriculares, sendo a Matemática o principal vetor de sua abordagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Na Matemática, a EF não é tratada como um módulo isolado, mas como um campo de aplicação de conceitos de Números, Álgebra, Grandezas e Medidas e, principalmente, Tratamento da Informação. As habilidades esperadas envolvem situações cotidianas relacionadas ao dinheiro, o que proporciona um contexto prático e significativo para a aprendizagem.

Problemas Envolvendo Dinheiro: Os alunos são estimulados a solucionar situações-problema relacionadas ao sistema monetário nacional (cálculo de valor, troco, comparação de preços de produtos para escolher a opção mais vantajosa), desenvolvendo o raciocínio numérico e a noção de valor de troca (BRASIL, 2018).

Leitura e Análise: A leitura e a análise crítica de gráficos, tabelas e situações de consumo estimulam a interpretação de dados financeiros simples, como extratos de preços ou variações de orçamento. A EF utiliza essas ferramentas para que a criança comece a tomar decisões baseadas em dados concretos, e não apenas em impulsos.

A natureza transversal da EF garante sua presença em outras áreas, reforçando a formação cidadã. Na Língua Portuguesa (LP): Nas práticas de linguagem, a EF é trabalhada por meio da leitura crítica e da análise de textos midiáticos. Os alunos são estimulados a decodificar e a questionar a intencionalidade de anúncios, propagandas, posts e outras mídias que buscam influenciar o consumo. Desenvolver a capacidade de filtrar a manipulação mercadológica é uma habilidade de proteção financeira essencial para o exercício da cidadania em um ambiente saturado de informação (ALCÂNTARA, 2021).

Nas Ciências Humanas, a Educação Financeira envolve compreender a função social do dinheiro, a história da moeda, as relações de trabalho e o consumo sob perspectivas de sustentabilidade e desigualdade. A criança aprende que escolhas individuais impactam o coletivo. A BNCC (2018) reforça a EF como eixo transversal da formação integral, destacando que a literacia financeira é condição essencial para o exercício da cidadania e para a construção do projeto de vida (ALCÂNTARA, 2021).

DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO NAS ESCOLAS

Apesar do reconhecimento institucional conferido pela Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) e do endosso pedagógico da BNCC (2018), a determinante implementação da Educação Financeira (EF) no cotidiano das escolas brasileiras de 6 a 11 anos enfrenta desafios de ordem estrutural e formativa. Superar essas barreiras é crucial para que a política pública se concretize em aprendizado real e impacto na formação cidadã das crianças.

O primeiro grande obstáculo é a Formação de Professores. Muitos educadores da Educa-

ção Básica, especialmente nos Anos Iniciais, não possuem formação específica em economia ou finanças. A exigência de que abordem a EF de forma transversal, sem um preparo adequado, pode resultar na superficialidade do tema ou, pior, em sua completa negligência. Há uma insegurança natural em lidar com um assunto que muitos professores consideram fora de sua área de expertise. Para mitigar isso, são necessárias propostas de formação continuada sólidas e obrigatórias, que não se limitem a aspectos técnicos, mas que também abordem a didática da EF na infância. É fundamental focar em metodologias lúdicas, como jogos, simulações e o uso da mesada educativa, conforme sugerido por Pinho (2018), para que os professores se sintam aptos a transformar o tema em uma experiência prática e envolvente para as crianças.

Um segundo desafio é a Garantia da Transversalidade com Profundidade. O fato de a EF não ser uma disciplina autônoma na BNCC (2018) a torna vulnerável a ser absorvida e diluída por outras áreas curriculares que já possuem grades horárias extensas. Frequentemente, a EF é reduzida a meros cálculos de troco na aula de Matemática, perdendo a dimensão crítica, ética e cidadã que lhe é inerente. Para reverter isso, é essencial desenvolver materiais didáticos de apoio interdisciplinares de alta qualidade, que forneçam ao professor um roteiro claro de como conectar o planejamento financeiro (Competência Geral nº 6) com o consumo consciente (Competência Geral nº 7) em diferentes áreas, como Ciências Humanas e Língua Portuguesa. Para mais, a gestão escolar deve dar suporte ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola para projetos anuais de EF, assegurando que o tema seja priorizado e avaliado.

Um terceiro ponto crítico reside na Neutralidade e no Conteúdo dos Materiais. Existe o risco constante de que a EF seja instrumentalizada ou contaminada por interesses do mercado financeiro. Materiais didáticos produzidos ou patrocinados por instituições financeiras podem inadvertidamente promover produtos específicos ou uma visão estreita e mercadológica da vida, contrariando o objetivo de formar um cidadão crítico e autônomo (ALCÂNTARA, 2021). A proposta de superação é a manutenção do controle estrito sobre a produção de materiais pelo Fórum Brasileiro de Educação Financeira (FBEF), conforme estabelecido pelo Decreto nº 10.393/2020, em parceria com o Ministério da Educação (MEC). Isso garante que o conteúdo seja imparcial e focado na educação para a cidadania e não para o consumo de serviços, protegendo o interesse público.

Adicionalmente, a Desconexão entre Escola e Família representa um dos maiores entraves à consolidação da Educação Financeira (EF) nas crianças do Ensino Fundamental. Por mais que a escola se empenhe em transmitir conceitos e promover práticas de gestão financeira saudável, esses esforços podem se perder se não houver continuidade e respaldo no ambiente doméstico. A literatura internacional e nacional sobre o tema aponta, com frequência, que o sucesso das ações educativas depende de uma abordagem integrada, onde os valores e comportamentos ensinados em sala de aula são reforçados no cotidiano familiar (KIOYOSAKI; LECHTER, 2000).

No contexto brasileiro, essa problemática é ainda mais acentuada devido ao cenário de endividamento crônico de muitas famílias, à ausência de cultura de planejamento financeiro e à falta de diálogo sobre dinheiro dentro de casa. Pais e responsáveis, muitas vezes, reproduzem práticas inadequadas de consumo, como o uso excessivo do crédito, a priorização de desejos imediatos em detrimento de necessidades básicas e a desvalorização da poupança. Esses padrões negativos não apenas dificultam a assimilação dos conteúdos escolares, mas também podem criar conflitos

entre o que é ensinado na escola e vivenciado no lar, comprometendo o desenvolvimento de hábitos financeiros saudáveis nas crianças (KIOYOSAKI; LECHTER, 2000).

Para enfrentar esse desafio, é fundamental que as escolas adotem estratégias de aproximação e envolvimento das famílias no processo educativo. Uma das iniciativas mais eficazes é a promoção de oficinas, palestras e encontros voltados especificamente para pais e responsáveis, com conteúdos adaptados à realidade socioeconômica local. O objetivo dessas ações não deve ser o julgamento ou a exposição das dificuldades financeiras das famílias, mas sim a oferta de instrumentos práticos para o planejamento do orçamento doméstico, a compreensão de conceitos financeiros básicos e a adoção de estratégias para sair do ciclo de endividamento (ALCÂNTARA, 2021).

Essas atividades podem ser realizadas em parceria com entidades do setor público, organizações não governamentais e profissionais especializados em educação financeira, garantindo que o conteúdo seja acessível e relevante. Além disso, o uso de linguagem simples, exemplos cotidianos e metodologias participativas facilita a compreensão e o engajamento dos participantes. O envolvimento das famílias também pode ser ampliado por meio de campanhas de comunicação, distribuição de materiais informativos, vídeos explicativos e a criação de espaços para o compartilhamento de experiências e soluções práticas (ALCÂNTARA, 2021).

Outro aspecto importante é o estímulo ao diálogo franco e aberto sobre dinheiro entre adultos e crianças, desconstruindo o tabu que frequentemente cerca o tema. Ao compartilhar desafios e conquistas financeiras com os filhos, os pais contribuem para a formação de uma visão realista e responsável sobre o consumo, o valor do trabalho e a importância do planejamento. O alinhamento entre o discurso escolar e a prática doméstica é, portanto, um fator fundamental para potencializar o aprendizado e transformar comportamentos de maneira duradoura e sustentável (ALCÂNTARA, 2021).

Por fim, vale ressaltar que a superação da desconexão entre escola e família não é um processo imediato. Requer persistência, investimento em políticas públicas voltadas à educação financeira familiar e o reconhecimento de que a formação cidadã começa dentro de casa, mas se fortalece com o apoio institucional da escola. Quando esses dois ambientes convergem, a criança tem maiores chances de internalizar valores que a acompanharão por toda a vida, tornando-se um adulto capaz de tomar decisões financeiras conscientes, éticas e responsáveis (ALCÂNTARA, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação financeira ultrapassa a simples transmissão de conteúdos matemáticos, tornando-se essencial para a construção da autonomia e da consciência crítica do cidadão. O cenário de endividamento das famílias brasileiras e a cultura do consumo imediato revelam que a falta de letramento financeiro constitui uma vulnerabilidade social que aprofunda desigualdades. Por isso, inserir a Educação Financeira nos anos iniciais não é opcional, mas uma necessidade ética e social. Ao ensinar as crianças a lidar com o dinheiro, a escola favorece decisões responsáveis,

autocontrole e compreensão das dinâmicas econômicas, contribuindo para um projeto de vida mais sustentável e consciente.

Reafirma-se, assim, que a escola é o locus privilegiado para essa intervenção. É no ambiente escolar, democrático e plural, que se pode desconstruir o tabu em torno do dinheiro, dissociando-o da ganância e associando-o ao planejamento e à realização de sonhos coletivos e individuais. A cidadania plena, conforme preconizada pela Constituição Federal, exige que o indivíduo seja capaz de gerir seus recursos para garantir sua subsistência e bem-estar, sem se tornar refém de sistemas de crédito predatórios ou da manipulação publicitária. A EF atua, desse modo, como um instrumento de emancipação.

Contudo, o estudo também iluminou as fragilidades do atual modelo de implementação. Embora a BNCC (2018) tenha avançado ao incluir a Educação Financeira como tema transversal contemporâneo, a realidade do chão da escola sugere que essa diretriz, por si só, é insuficiente para garantir a efetividade do aprendizado. A transversalidade, se não for acompanhada de intencionalidade pedagógica clara e cobrança estruturada, corre o risco de tornar o tema invisível ou secundário diante das pressões dos componentes curriculares tradicionais. Diante disso, emerge a necessidade premente de políticas públicas mais amplas e robustas, que considerem a possibilidade de tornar a EF um componente curricular obrigatório ou, no mínimo, que estabeleçam diretrizes mais rígidas para sua execução transversal. Os projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional caminham nessa direção, sinalizando um reconhecimento político da urgência do tema. Para que a EF deixe de ser uma recomendação e se torne uma ação permanente, é meritório que o Estado assuma o protagonismo não apenas na regulação, mas no fomento de um ecossistema educacional que priorize a saúde financeira como um direito do cidadão, alinhando-se às recomendações da OCDE (2005) sobre a importância de estratégias nacionais coordenadas.

Nesse cenário de desafios, a figura do professor assume centralidade absoluta. Nenhuma reforma curricular ou política pública terá êxito se não houver um investimento massivo e qualificado na formação docente. A análise revelou que muitos educadores se sentem despreparados para abordar temas econômicos, muitas vezes por também sofrerem com a falta de literacia financeira em suas vidas pessoais. É utópico esperar que o professor ensine o que não domina ou o que não vivencia. Portanto, a política de implementação da EF deve estar indissociavelmente ligada a programas de formação inicial e continuada que ofereçam ao docente não apenas o conteúdo técnico, mas também as metodologias ativas e lúdicas necessárias para engajar crianças de 6 a 11 anos. Para que o professor crie essas possibilidades no campo financeiro, ele precisa ser amparado, valorizado e instrumentalizado

Em síntese, a inserção da Educação Financeira na matriz curricular da educação básica brasileira, é um projeto de longo prazo, cujos frutos serão colhidos na forma de uma sociedade mais consciente, menos endividada e economicamente mais estável. O caminho para essa realidade passa pela reafirmação constante de sua importância cidadã, pelo fortalecimento das bases legais que sustentam sua obrigatoriedade e, crucialmente, pela valorização do capital humano encarregado de mediar esse conhecimento. Somente através de um esforço conjunto entre governo, escola, família e sociedade civil será possível transformar a relação do brasileiro com o dinheiro, convertendo a educação financeira de um desafio pedagógico em uma conquista social permanente.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, V. G. **Educação Financeira: Desafios da Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. São Paulo: Fundação Getulio Vargas (FGV), 2021.

BACEN (Banco Central do Brasil). Decreto nº 10.393, de 9 de junho de 2020: **Institui a nova Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF e o Fórum Brasileiro de Educação Financeira - FBEF**. [S.l.: s.n.], 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 2.747, de 2024**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2024.

BRASIL. Decreto nº 10.393, de 9 de junho de 2020. **Institui a nova Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF e o Fórum Brasileiro de Educação Financeira – FBEF**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jun. 2020.

BRASIL. **LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei nº 1.510, de 2025**. Brasília, DF: Senado Federal, 2025.

D'AQUINO, Cássia de. **Educação financeira. Como educar seus filhos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

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

GODFREY, N. S. **Dinheiro não dá em árvore: um guia para os pais criarem filhos financeiramente responsáveis**. Tradução de Elizabeth Arantes Bueno. São Paulo: Jardim dos Livros, 2007.

KIOYOSAKI, R. T.; LECHTER, S.L. **Pai Rico, pai pobre: O que os ricos ensinam a seus filhos sobre dinheiro**. Ed. 66°, Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

OCDE (Organisation for Economic Co-operation and Development). **Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness**. Paris: OECD, 2005.

OECD/INFE (Organisation for Economic Co-operation and Development / International Network on Financial Education). **OECD/INFE Core Competencies Framework on Financial Literacy for Students**. Paris: OECD Publishing, 2020.

OLIVEIRA, S. S.; STEIN, N. R. **A Educação financeira na educação básica: um novo desafio na formação de professores**. In: Universo Acadêmico, vol. 8, n°.1, 2015.

PEREIRA, F. G. **Educação financeira na BNCC: Reflexões e desafios para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2020.

PINHO, J. L. **A Didática da Educação Financeira para Crianças: Metodologias e Práticas**. Curitiba: Appris, 2018.

PINSKY, M. B.; PINSKY, C. B. **Por que fazemos o que fazemos? O Consumo e a busca da felicidade**. Rio de Janeiro: Contexto, 2011.

SAVOIA, J. R. F.; SAITO, A. T.; SANTANA, F. A. **Paradigmas da educação financeira no Brasil.**
Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 47, n. 6, p. 1593-1616, 2013

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM AS REGRAS DOS JOGOS COMPETITIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL



UBIRATAN REBELO CEPINHO

Graduado em Educação Física, pelo Centro Universitário Nove de Julho – UNINOVE. 2003, Especialista em Educação Física Escolar. Pelo Centro Universitário Nove de Julho – UNINOVE. 2013; Professor de Ensino Fundamental II - Educação Física - na EMEF Wanny Salgado Filho.

RESUMO

A Educação Física escolar vem oferecendo possibilidades para obter as potencialidades do educando para movimentar, existindo diversas possibilidades e maneiras diversificadas de jogos. As elaborações e reflexões das regras dos jogos garantem a participação social, cultural e política dos educandos, existem críticas aos jogos competitivos, o fato acontece quando as regras são burladas ou interpretadas de maneira equivocadas o que reforça a malícia dos jogos prejudicando a essência honrosa dos envolvidos. Este trabalho foi realizado através de pesquisa bibliográfica. Com objetivo de compreender a importância do trabalho com as regras dos jogos competitivos no ensino fundamental. Como resultado foi possível perceber que o trabalho com as regras dos jogos competitivos no ensino fundamental pode contribuir para o desenvolvimento do senso crítico e mediar conflitos, tomando decisões coletivas entre os alunos. Os acordos com as regras possibilitarão transformação do ambiente para melhor, onde mais pessoas terão acesso aos jogos.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos; Regras; Competição; Escola.

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda questões referentes ao conteúdo programático nas aulas de educação física escolar, que envolvam os jogos competitivos. Neste estudo veremos as diferentes formas dos jogos, como os jogos de exercícios e os jogos simbólicos, até a fase mais complexa dos jogos com regras e como eles influenciam no desenvolvimento dos alunos.

Alguns alunos do ensino fundamental são individualistas e gostam de ganhar a qualquer custo, eles perdem o interesse e ficam desanimados quando outro aluno que não tem tanta habilidade entra no seu grupo, muitos saem do jogo, outros ficam agressivos e irritados, quando perdem atribuem toda a culpa naquele que não tem o mesmo nível, deixando-o por muitas vezes em situações vexatórias.

É importante estudar e comentar as regras dos jogos, pois os alunos no ensino fundamental já têm capacidade de abstrair as regras e podem dar sentidos verdadeiros a vida e, se forem bem aplicados, de acordo com a realidade do aluno pode diminuir alguns conflitos ou amenizá-los.

Também é importante nunca esquecer a ludicidade dos jogos, afinal o que dá a vontade de continuar jogando é o prazer que a atividade proporciona.

O presente artigo constitui-se em pesquisa bibliográfica.

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM AS REGRAS DOS JOGOS

COMPETITIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

METODOLOGIA

O processo adotado no presente artigo tratou-se de uma pesquisa de referências bibliográficas sobre o assunto, trabalhando com as regras nos jogos competitivos no ensino fundamental, por meio de coleta de dados em livros e artigos como embasamento teórico.

O JOGO E A NATUREZA DO HOMEM

O jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico, pois ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica, sendo uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa intrínseca, que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido a ação. Todo o jogo significa alguma coisa. Não se explica nada chamando “instinto” ao princípio ativo que constitui a essência do jogo. (HUIZINGA, 1999 p.3).

O homem um ser relacional, nossa vida é um permanente exercício de sociabilidade, “O homem pela sua natureza psicológica, é um ser social, mais exatamente um ser grupal” (MILITÃO, 2000 p.9). Ele passa a ter relações dialógicas, participações e comunicações, essa vivência, faz o homem concretizar a sua existência. Então surgem grupos de pessoas com os mesmos objetivos, mas grupos não garantem a integração plena, os grupos caminham juntos, mas não se afinam, então estas pessoas têm que estar como equipes, que compreendem seus objetivos e engajam em

alcançar de formas compartilhados, que haja comunicação verdadeira, as opiniões sejam serenas. Quando existirem opiniões divergentes, devem ser estimulados de forma sadia, com confiança mútua, os riscos assumidos juntos, as habilidades de uns complementando as de outros e com mente aberta à cooperação.

Em alguns grupos os indivíduos não escolhem pertencer, nos outros, se engajam e fazem deles a razão de viver. Em todos esses grupos, o indivíduo tem que participar como se fosse uma equipe, que objetivam desenvolver e aperfeiçoar o processo de motivação das equipes favorecendo a participação e cooperação mútua através do diálogo, da eliminação de conflitos e aprofundamentos das relações pessoais, de modo a alcançar satisfação, produtividade no desempenho das atividades realizadas.

O jogo não é um material pronto e concreto e seu objetivo final não está contido nas nossas expectativas imediatas, seu objetivo vai além de nossa imaginação e compreensão, mas uma das verdadeiras funções do jogo é a sociabilização, que será alcançada se os participantes agirem como equipe, cedendo, cooperando, dialogando e trazendo novos significado.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Podemos considerar a inteligência de um bebê essencialmente prática, com percepções de movimentos, através de uma coordenação sensório-motora das ações, sem a representação da participação do pensamento. Dos reflexos inatos como segurar, surgem os exercícios reflexos consolidados pelos exercícios funcionais, constituindo esquema de assimilação sensório-motora, que proporcionam o estabelecimento de relações e correspondências (funções), isto é, estruturas de ordem e reuniões que constituirão as subestruturas das operações futuras do pensamento. (PICCOLO, 2000, p.13). Essa inteligência é que conduz à estruturação do universo do sujeito, organizando o real, permitindo a construção das grandes categorias das ações: o esquema do objeto permanente, do espaço, do tempo e da causalidade. Assim desses movimentos simples, seguem-se os exploratórios, considerados como jogos funcionais, pois são repetidos pelo prazer sensorial que proporcionam. Posteriormente, o que agrada à criança não é o ato pelo resultado da ação, mas o como e o porquê desse ato, dando lugar ao prazer de repeti-lo isso detona o aparecimento do lúdico. (PICCOLO, 2000, p.13).

Os jogos já começam quando pequenos, com os jogos de exercícios, de esquema sensório-motor, nesta fase da vida as crianças estão apreendendo as primeiras letras e números, quase tudo é novo, então os jogos servem para garantir a assimilação funcional, isso acontece através do prazer da função e da repetição. (MACEDO, 1995 p. 5).

Dessa maneira, enquanto o jogo funcional resulta de um impulso interno de tendências, no princípio do lúdico existe uma necessidade mais ampla da criança de se autoafirmar, de revelar seus poderes. Nessa fase até os dois anos, já se pode observar a existência de uma consciência de legalidade. (PICCOLO, 2000, p.13).

As brincadeiras e os jogos são muito importantes, pois possibilitam vivências que garantem

a organização e a adaptação da criança, com o meio social de acordo com sua realidade.

Adaptação é assimilação e acomodação, e assimilação é integração e acomodação é modificações internas. Pessoas que não tiveram essas vivências terão dificuldades de relacionamento e podem ter problemas na elaboração de estratégias na vida. A assimilação funcional que organiza o sistema depende da repetição como fonte de vida e dá significado autotélico (importância pessoal), isso acontece nos primeiros anos de vida. (MACEDO, 1995, p.6). Então nos primeiros anos de vida escolar, os jogos têm que ser de exercícios, pois à abstração das regras, não corresponde a faixa etária, o melhor é tratar o jogo de forma lúdica e autotélico, o que faz muito mais sentido. (MACEDO, 1995, p.7).

Mesmo na fase adulta, o jogo tem que ser um pouco lúdico, pois jogar sem essas características é jogar de forma obrigatória e perde os sentidos para a pessoa envolvida no jogo.

Vale a pena repetir: nos jogos de regras, o valor lúdico das ações continua tendo uma importância fundamental. Esta é a primeira pergunta que se faz: quer jogar? E, em geral. Se é livre para dizer sim ou não. Mais que isso, o prazer funcional para o que dizem sim continua importante em toda a partida. (MACEDO, 1995, p.8).

A próxima fase são os jogos simbólicos, os jogos de faz de conta é uma analogia (tratar A, como se fosse B) deformando a realidade social e física, estimula a imaginação como pode e como deseja a compreensão afetiva e cognitiva. (MACEDO, 1995, p. 5). As fantasias fazem com que as crianças compreendam o mundo social. É muito importante, pois neste jogo a produção de linguagem, faz com o que a criança seja criadora de convenções, isso ajudará nas aceitações de regras, e nas descobertas das teorizações. (MACEDO, 1995, p. 7). O jogo de simbolismo coletivo é o primeiro passo para a socialização, mas não há existência da cooperação.

Já depois dessa fase vem os jogos de construção (regras), onde vemos mais a cooperação, discursos e pensamentos. É marcado pela saída do egocentrismo para reciprocidade.

A terceira fase é a dos jogos de regras, ele contém princípios dos jogos de exercício como a regularidade e transgressão das regras falta grave, e os dos jogos simbólicos com as convenções, regras combinadas e arbitrarias. (MACEDO, 1995, p. 8). Algumas características dos jogos de regras coletivos, é que só pode ser jogado em função da jogada do outro – o lúdico quer jogar? Estando livre para dizer que sim ou não. Há também as convenções, tempo, espaço, critérios de ganhar ou perder. É importante para atualizar o sentido simbólico operatório, o jogo de significados do porquê ganhar, qual o contexto, princípios e condições sua e do adversário (os). (MACEDO, 1995, p. 8).

O principal objetivo do jogo de regras é ganhar, mas existem outros objetivos como compreender o jogo, antecipar, ser o mais rápido, não errar ou errar menos, coordenar situações, condutas de estratégias. (MACEDO, 1995, p. 9). Estas são algumas chaves para o sucesso. Para ganhar tem que ter habilidade, estar atento, ser concentrado, ter boa memória, conseguir abstrair coisas e fazer relações com o meio.

O significado dos jogos é ter um bom desafio pessoal e interpessoal, o desafio sempre é renovado a cada partida e jogos de regras com caráter competitivo.

FASES DO JOGO DE REGRAS

A primeira fase dos jogos de regras acontece com a consciência da legalidade com os jogos funcionais, por causas das organizações dos conhecimentos cíclicos naturais, dia e noite, funções orgânicas, ritmos e regulações diversas. Essas regras são motoras ou rituais e não regras coletivas e coercitivas. (PICCOLO, 2000, p.14).

A segunda fase aparece na criança entre três e cinco anos, quando há consciência das regras. O jogo começa a exercer função preponderante, sem hostilidade. Esta fase pode ir até os sete anos por conta do egocentrismo. (PICCOLO, 2000, p. 15). Quando a criança começa a interagir com as outras, ela se depara com alguns obstáculos, por não serem cooperativas. Entre os quatro e cinco anos, surgem os primeiros pares e grupos, então o cuidado da escolha do jogo e fundamental para um ambiente saudável.

A terceira fase surge entre sete e oito anos e dá o início da cooperação e que leva a socialização, a vontade de vencer leva ao acordo com as regras. (PICCOLO, 2000, p. 16). Perto dos dez anos surgiu a quarta fase, consciência das regras, tendo a lei em consenso geral. (PICCOLO, 2000, p. 17).

Os jogos com regras não se baseiam nos padrões morais de vida, ou jurídicos, mas em regras fundamentais, construídas em função de cada jogo em particular. É nesta fase, entre onze e doze anos que se inicia a última fase, a prática das regras, sua obediência não é proveniente só adulto, mas imposta pelo grupo, de igual para igual, qualquer violação é considerada falta. Com consentimento mútuo o grupo codifica as regras, sua partida sua duração e sua quantidade, bem como possíveis eventualidades. (PICCOLO, 2000, p. 17)

Com as fases dos jogos de regras, podemos verificar que seguem em uma sequência cronológica, começando pelos jogos funcionais, com regras simples e rotineiras do cotidiano, com o passar dos anos os jogos vão tornando-se mais complexos e as regras ficam cada vez mais rígidas, em todas as fases é importante o diálogo, para a obtenção da socialização.

O QUE DIFICULTA O JOGO COM REGRAS

Fatores que dificultam os jogos: - individualismo, desconfiança, falta de clareza nos objetivos, ausência de comunicação, competição, pressa, ausência de liderança, falta de organização e planejamento (BROTTO, 2001, p. 56). Os jogos competitivos não podem transgredir as leis da sociabilidade isso provoca rivalidade sentimentos de fracasso e rejeição, os jogadores jogam contra os outros. (BROTTO, 2001, p. 65). As dissonâncias geram competições e conflitos, o acúmulo de pontos não motiva muito, os sujeitos preferem competir com o outro, para ver quem vence. As regras quando são absolutas e não permitem discussão.

A desobediência às regras implica na derrota do mundo do jogo. O jogador que ignora as regras é um desmancha prazeres, este, porém, difere do jogador desonesto, os jogadores aceitam mais os trapaceiros do que aqueles que são os desmancha-prazeres esses tem que ser expulsos dos jogos porque eles destroem o mundo mágico do jogo. (HUIZINGA, 1999, p.14).

Ainda nos dias atuais, alguns jogos de regras, como os jogos de mesa, são mal interpretados por questões religiosas, confundindo-se o objetivo com o sujeito da ação, sobretudo quando tais instrumentos são usados como meio de adquirir dinheiro, então se julga a gênese do jogo de forma inadequada. (PICCOLO, 2000, p. 9).

Cabe uma ressalva sobre o procedimento de alguns professores com a criança institucionalizada. Esta tem sido estigmatizada pela miséria em que vive e categorizada, erroneamente, pela característica da indisciplina que às vezes a acompanha. Relegam-na, então geralmente, os planos de ação secundários. (PICCOLO, 2000, p.8).

A conduta do jogo tem que ser planejado e organizado, principalmente pelo professor, com objetivos claros podemos diminuir conflitos e preconceitos de diversos tipos. Evitando assim o aparecimento dos desonestos e desmancha-prazeres, melhorando o mundo mágico do jogo.

CRÍTICAS A COMPETIÇÃO

A competição é uma estrutura assimétrica de diferença, não é para todos. Espírito competitivo, individualidade, vencer a qualquer preço. Competição é boa ou ruim, duas pessoas ou mais querem o mesmo objetivo ganhar.

Estrutura simétricas de igualdade, também tem suas problematizações sistemáticas, principalmente em um mundo capitalista, onde muito é para poucos e não dá para ser dividido. “Assim o que se critica não é a competição em si mesma, mas as formas culturais, políticas etc. De se reagir diante dela. O jogo não tem culpa. O culpado, é quem julga” (MACEDO, 1995, p. 9).

O significado da competição é competência, habilidade pessoal, talento, enfrentar problemas e resolvê-los da melhor forma possível. Ganhador não é necessariamente um individualista, as condições são as mesmas, as regras etc.

Quem ganha é uma referência para o vencedor, em situações difíceis o vencedor melhora, mas se alguém perde porque o adversário é trapaceiro, o jogo continua para ele, e não para o trapaceiro. (MACEDO, 1995 p 9.)

Criamos novas regras que atendem às necessidades de cada um, em harmonia com as nossas diferenças, fomos treinados a competir pelos grupos, escola, família e mídia. Podemos desfazer essa ilusão e escolher com consciência e liberdade. Refletir sobre o porquê nós estamos presos com pensamentos que não favorecem a sociedade.

JOGOS NA ESCOLA

Os jogos são importantes na escola, mas antes disso são importantes para a vida. Por que se joga? A vida, do nascimento à morte, propõe questões fundamentais sobre o nosso corpo: diferenças sexuais, enfermidades, sobre o porquê de nosso pai gostar mais de um filho que outro etc. Então, como formular respostas quando se é criança, ou quando se é homem primitivo, sem tecnologia, com poucos recursos? Ou quando a vida é dura e a sobrevivência é uma ameaça constante? Os jogos são resposta que damos a nós mesmos ou que a cultura dá a perguntas que se sabe responder. Joga-se para não morrer, para não enlouquecer, para manter a saúde possível em

mundo difícil com poucos recursos pessoais, culturais, sociais. Em nossos dias, mesmo com tanta tecnologia, com uma ciência que explica e controla cada vez mais as doenças, os problemas alimentícios etc., o espaço do jogo continua sendo muito importante. Que são as artes, a filosofia, as expressões religiosas, a política etc. Senão formas de jogos. Caillois (1990) apud Macedo, (1995).

O jogo tem que ter valor operatório fazendo sentido de conseguir e compreender. Os dois têm que se fundir, pois quando uma falha, o jogo se torna simbólico e não operatório. “sabe ler, mas não sabe interpretar”. (MACEDO, 1995, p.7.)

Os jogos coletivos são muitos cooperativos, mas são poucos enfatizados então os praticantes deveriam ter autoconhecimento e verdadeira comunhão com os outros. “Se o importante é competir, o fundamental é cooperar” (BROTTO, 2001, p.1). Os jogos com regras permitem situações-problemas e a principal é como chegar à vitória, caso ao contrário o resultado não vai ser agradável. Nesta trajetória as pessoas envolvidas terão que fazer reflexões para que enriqueçam suas estruturas mentais, para tentar chegar aos resultados irão formular um plano de ação para a compreensão dos fatos que levarão ao sucesso ou não da ação. As ações podem levar a um erro, um erro corrigido pode ser mais vantajoso do que um acerto imediato. O mais importante é mudarmos nossa maneira de jogar para poder enxergar o outro.

Os jogos possuem três dimensões, que são procedimental, simbólica e atitudinal. A procedimental diz respeito ao saber fazer, a capacidade de mover-se numa variedade de atividades motoras crescentemente complexas de forma efetiva e graciosa. (PICCOLO, 2000, p.15)

A dimensão simbólica (fatos, conceitos e princípios) deverá estar presente em todas as séries observando-se as características das crianças mais novas que, em função das estruturas cognitivas que regulam o seu pensamento, estão impossibilitadas de compreensão de alguns conteúdos e suas respectivas causalidades já mencionadas. (PICCOLO, 2000, p. 16) A dimensão simbólica que significa a aquisição de um corpo de conhecimentos objetivos, desde aspectos nutricionais até socioculturais como a violência no esporte ou o corpo como mercadoria no âmbito dos contratos esportivos. Esta dimensão, além do seu valor cultural e informacional, possui um significado educacional, pois são passíveis de serem aplicados às situações do dia a dia, como orientação na compreensão dos mecanismos que regulam o movimento.

A dimensão atitudinal, está se referindo a uma aprendizagem que implica na utilização do movimento como um meio para alcançar um fim, mas este fim não necessariamente se relaciona a uma melhora na capacidade de se mover efetivamente. (PICCOLO, 2000, p. 16)

Neste sentido, o movimento é um meio para o aluno aprender sobre seu potencial e suas limitações, além de aprender sobre o meio ambiente.

É importante ressaltar que, enquanto experiências escolares da Educação Física, é difícil separar estas aprendizagens, contudo esses aspectos possuem uma relação de interdependência sendo que a questão básica é determinar a ênfase necessária a essas dimensões da aprendizagem em função das características e necessidades da população nos diversos ciclos de escolarização. Todavia, o que a Educação Física Escolar não pode deixar de fazer é veicular conhecimentos teórico-práticos no sentido de proporcionar aos alunos elementos que lhe garantam autonomia.

O JOGO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Os jogos, como expressão de manifestação cultural de sentido lúdico, possuem um espaço próprio para a interação dos participantes, assim como para reconhecimento e aceitação de cada um como integrante do grupo social, o que os torna um recurso importante a ser desenvolvido na escola. (ZUNINO, 2008, p. 28).

A ludicidade proporcionada pelo jogo é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. Trabalho utilizando o lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, promove processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. Dessa forma, o jogo, embora proporcione momentos de autonomia, liberdade e criatividade aos alunos, deve ser uma atividade orientada e mediada pelo professor. (ZUNINO, 2008, p. 28).

O jogo educativo tem sempre duas funções: lúdica, na qual a criança encontra o prazer de jogar e a educativa, por meio da qual o jogo ensina alguma coisa.

O jogo pode ser utilizado pedagogicamente pelo professor tanto como um conteúdo da cultura corporal, pelo ensino e pela vivência das diversas formas construídas historicamente de jogos e brincadeiras, quanto como um meio para o aprendizado de outros conteúdos. (ZUNINO, 2008, p. 29).

Podemos trabalhar com os jogos, diversos aspectos da vida humana, como físico, motor, cognitivo, afetivo, social e o cultural.

Para garantir a motivação é necessário escolher a metodologia, que considera os grupos de alunos e que consiga adequar a fatores como, idade, interesse, vivência das atividades corporais e dos próprios jogos dentro e fora da escola.

PRÁTICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

O professor de Educação Física que é crítico, associa os seus ideais com o multiculturalismo, faz associações entre a pedagogia, a justiça e a mudança social. Isso irá resultar em uma pedagogia política, a aprendizagem a favor da luta contra as injustiças sociais. (NEIRA, 2010, p.151). Os professores terão que fazer ações visando a diminuição do poder de grupos elitizados educativos, políticos e econômicos. Incentivando os alunos a analisarem de forma crítica e resistir a sociedade opressora. Garantindo assim uma sociedade mais igualitária.

A ESCOLA É COMO UMA EQUIPE

Estar em uma equipe é saber a hora de assumir as responsabilidades, como um verdadeiro líder, e dar passagem quando vê que tem pessoas que tem mais facilidades em determinadas

circunstância, que facilitará o seu crescimento e o da equipe. Então o esforço do competidor não se deve dirigir contra quem compete, pois não é esta a sua intenção final. Mas esse mesmo esforço permite a comparação de procedimentos, a fim de que os integrantes se tornem igualmente competentes, para a consecução da meta almejada em comum, que é direito de todos, em vista disso cada um procurará mostrar ser melhor, mais apto, mais eficiente em suas qualidades, pelo fato de se reestruturar, isto é, acrescentar em si próprio ou eliminar algo, visando o crescimento de si mesmo e do outro. E isto contribuirá para a autoafirmação de cada um. “A vida é como um clip”, estamos juntos com simplicidade, (BROTTO, 2001, p. 19). Como todas as folhas, temos que nos relacionar e por isso cada pessoa tem que fazer sua parte. Ninguém é bom ou excelente apenas sozinho há sempre alguém que dá o suporte, referencial, estrutural, que incentiva e impulsiona para a realização. A reflexão sobre a prática, deixar os alunos vivenciar os jogos, verificando o grau de satisfação pessoal para poder encontrar as situações problemas para que possamos transformar as regras dos jogos, para que oportunizem a participação de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi objetivo deste estudo, verificar como as regras dos jogos, influenciam no desenvolvimento dos alunos no ensino fundamental, e o que pode contribuir na melhoria da vida em todos os aspectos sócio culturais. Neste sentido foi possível perceber, quando melhora à qualidade das discussões sobre as regras, diminui as distâncias das desigualdades sociais e políticas. A principal relevância é que os objetivos mais amplos, diversos e distintos, vão se encontrando em um único objetivo, que é a melhora da educação.

Nos jogos da escola, temos que ter clareza dos nossos objetivos, sempre com solidariedade, confiança e respeito mútuo. A comunicação tem que ser aberta a todos os envolvidos, a cooperação é um dos principais fatores para o sucesso no meio da competição, mas a diversão é mais importante do que ganhar. Assim as pessoas coexistem tornando-se interdependente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física / Secretária de educação Fundamental** - Brasília: MEC/SEF, 1997 p.96

BROTTO, F. O. **Se o Importante é Competir, o Fundamental é Cooperar**. Editora Re Novada, São Paulo, 2001. 170p.

CAPARROZ F. E. Entre a Educação Física na escola da escola - A Educação Física como componente curricular, 2ª ed. – editora autores associados, Campinas SP, 2005. 192p.

HUIZINGA, J. Homo Ludens – O jogo como elemento da cultura – editora Perspectiva S.A.,- São Paulo, 1999. 248p.

MACEDO, L. Os jogos e sua importância na escola – instituto de psicologia da USP, São Paulo, 1995. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/843/850> Acesso em 15 mar. 2026.

MILITÃO, A. R. Jogos Dinâmica & Vivências Grupais – Como desenvolver sua melhor “técnica” em atividades grupais. Editora Qualitymark, Rio de Janeiro, 2004. 233p.

NEIRA, G.N. Ensino de Educação Física – editora Cengage Learning, São Paulo, 2010. 210p.

PICCOLO, B. G. O Jogo de regras nos jogos da vida – Sua função psicopedagógica na socialidade e na afetividade de pré-adolescentes. Editora Vetor, São Paulo 2000. 182p.

ZUNINO, A.P. Educação Física: Ensino fundamental, 6º – 9º /ano – editora positivo, Curitiba, 2008. 52p.

APLICABILIDADE DOS CONCEITOS DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA (ABA) NO COTIDIANO ESCOLAR



VANEIDE OLIVEIRA SANTOS

Licenciada em Educação Física (Universidade Brasil, 2018), Pedagogia (FACON, 2019), Psicopedagogia (FACON, 2019), Letras (UNICV, 2024), e TEA (FACON, 2024). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Josefa Nicácio Araújo e de Ensino Fundamental II e Ensino Médio – Educação Física na EMEF Maria Clara Machado.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo pesquisar sobre a aplicabilidade da Terapia ABA em sala de aula com o intuito de melhorar o desenvolvimento acadêmico e social de todos os estudantes especialmente daqueles estudantes com TEA (Transtorno do Espectro Autista) e contribuir para formação continuada dos docentes. A ABA trata-se de um método baseado em ciência que visa primordialmente diminuir comportamentos inadequados e aumentar comportamentos escassos e importantes para o desenvolvimento do indivíduo. A aplicação deste método em sala de aula proporciona um ambiente mais tranquilo e propício à aprendizagem. Para isso foi realizada pesquisa bibliográfica na qual foram analisados 12 artigos.

PALAVRAS-CHAVE: Terapia ABA; Transtorno do Espectro Autista (TEA); Inclusão escolar; Desenvolvimento acadêmico; Formação docente.

INTRODUÇÃO

A Terapia ABA (Análise do Comportamento Aplicada) é um método baseado em Ciência que visa diminuir comportamentos inadequado e aumentar comportamentos escassos e importantes para o desenvolvimento social e acadêmico dos estudantes.

Trata-se de uma metodologia que se destaca por considerar a individualidade de cada estudante, respeitando seu tempo e ritmo de desenvolvimento e com agrupamento de alunos com especificidades parecidas, após diagnóstico e avaliação inicial e periódica para análise do progresso.

É uma ferramenta de extrema importância para contribuir na prática docente para que possamos atender com eficiência aos estudantes com deficiência assegurando seu direito à educação, considerando que o Transtorno do Espectro Autista (TEA), passou a ser considerado uma deficiência a partir de 27 de dezembro de 2012, de acordo com a lei “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, Lei nº 12.764, 2012, art. 1º, § 2º).

A inclusão de estudantes com TEA no cotidiano escolar demanda do docente formação continuada para compreender isoladamente cada especificidade e a ABA possui métodos validados cientificamente para auxiliar neste processo e promover ao estudante um desenvolvimento significativo no âmbito social e acadêmico.

E uma das premissas da ABA é diminuir os comportamentos considerados inadequados, que prejudicam a convivência social e o desempenho escolar, e aumentar comportamentos que estão escassos e que são importantes para o desenvolvimento integral do indivíduo em sociedade e no ambiente escolar.

As estratégias utilizadas pela Terapia ABA não ajudam apenas alunos com TEA ou problemas de desenvolvimento, elas podem ser aplicadas com todos os estudantes que apresentem comportamentos desafiadores e problemáticos como birra, desatenção, falta de foco, agressividade entre outros.

Esses comportamentos também podem ser reduzidos por meio do consenso entre os adultos para que o aluno não pense que o comportamento adequado funcione, o que ocorre na maioria das vezes é que em casa ou outro ambiente não se ter firmeza nas regras e isso prejudica o desenvolvimento em sala de aula.

E prejudica também a utilização do reforço que é uma ferramenta importantíssima que pode ser utilizada pelo professor, mas quando em casa são oferecidos em excesso então ele se torna desinteressante em sala de aula, por isso a importância da comunicação entre família e escola.

DESENVOLVIMENTO

Para contribuir na compreensão e modificação de comportamentos socialmente relevantes e baseados em ciência, contamos com a Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Segundo Cooper; Heron; Heward (2020):

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA, do inglês Applied Behavior Analysis) é uma ciência que se dedica à compreensão e modificação de comportamentos socialmente relevantes, baseada em princípios derivados da análise experimental do comportamento.

A Terapia em ABA destaca-se pela individualidade nos processos, considerando que cada indivíduo é único e por isso se desenvolve de forma diferente, mas também pode ser realizada em grupos de indivíduos com especificidades parecidas, na qual é realizada uma avaliação inicial e o progresso é analisado conforme o tempo de cada indivíduo. Como pontua Guimarães; De Luna (2020, p. 3):

“São destacadas as características que cada proposta apresenta para possibilitar uma instrução que atenda às necessidades individuais dos alunos, tais como a divisão em grupos homogêneos, a avaliação do repertório inicial dos alunos e o progresso de acordo com o ritmo dos mesmos”.

Trata-se de uma ferramenta importantíssima para que possamos aprimorar a nossa prática em sala de aula e para que possamos atender de forma eficaz aos estudantes com deficiência, pois “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistemas educacionais inclusivo em todos os níveis” (BRASIL, Lei nº 13.146/2015, art. 27).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) passou a ser considerado uma deficiência a partir de 27 de dezembro de 2012, de acordo com a lei “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, Lei nº 12.764, 2012, art. 1º, § 2º).

Para o educador é um desafio imenso lidar com os estudantes portadores deste transtorno, é preciso estudar cada caso em específico e não é somente no aspecto da aprendizagem, mas do social também e por meio de metodologias baseadas em ciência é possível obter êxito neste processo. Nesse sentido, Silva; Pereira (2021, p. 48) afirma:

A inclusão educacional efetiva de estudantes com TEA exige metodologias baseadas em evidências. Nesse sentido, a ABA oferece instrumentos práticos e cientificamente validados, capazes de favorecer tanto o desempenho acadêmico quanto a integração social no ambiente escolar.

E para que isso ocorra, é preciso que haja um equilíbrio entre os comportamentos, ou seja, diminuir os comportamentos inadequados e substituí-los por comportamentos que beneficiem o indivíduo em seu aspecto social e cognitivo, melhorando assim sua aprendizagem e convívio em sociedade. Como enfatiza, Brito (s.d., p.3).

A intervenção baseada em ABA parte da premissa fundamental de diminuir comportamentos que estão em excesso e ampliar comportamentos que estão em déficit. Os comportamentos em excesso são aqueles que trazem prejuízos aos indivíduos e que chamamos de “inadequados” e os em déficit são aqueles que beneficiariam o indivíduo se presentes em seu repertório, seja por um contexto de vida, seja porque o comportamento é esperado para a idade (marcos do desenvolvimento).

Tais comportamentos não é somente de estudantes autistas ou com alguma deficiência, mas de todos que possuem dificuldade de manter o foco ou qualquer outro fator que atrapalhe a aprendizagem e a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) possui estratégias baseadas em ciência das quais pode contribuir para melhorar o entendimento sobre esses comportamentos e a reduzi-los. Reforça, ZIADEH (2025):

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) oferece estratégias práticas e baseadas em evidências que os professores podem usar para entender melhor por que os comportamentos ocorrem e como apoiar mudanças positivas. Essas estratégias não são apenas para alunos com autismo ou deficiências de desenvolvimento — elas podem beneficiar todos os alunos, ajudando a reduzir comportamentos problemáticos, melhorar o foco e promover a independência.

Porém, é preciso que os adultos entrem num consenso e sejam firmes em sua autoridade para que o estudante não pense que o comportamento inadequado funciona, desta forma evita que ele seja fortalecido. Assim, Shire, Gulsrud e Kasari, (2017), pontua:

Assim como em casa, a consistência é fundamental na escola. Se um professor permite que um aluno se esquive da tarefa recusando-se a realizá-la, enquanto outro insiste em sua con-

clusão, o aluno aprende que o comportamento problemático às vezes funciona. Alinhar as respostas entre professores, auxiliares e especialistas garante clareza. Pesquisas mostram que abordagens consistentes entre adultos levam a um progresso mais rápido.

Por meio do reforço que é uma ferramenta muito importante e é comprovado cientificamente que quando utilizado com consistência contribui para melhorar tanto o comportamento quanto o desempenho acadêmico, como relata, Suarez & McBride, (2020):

O reforço é uma das ferramentas mais poderosas que os professores têm à sua disposição. Reforçar significa dar algo significativo após um comportamento, para que seja mais provável que ele se repita. Pesquisas mostram que o reforço consistente melhora tanto o comportamento quanto o desempenho acadêmico.

O excesso de agrados por parte da família atrapalha o desenvolvimento das crianças com TEA na escola, visto que o reforçador passa a ser desinteressante para ele devido ao que lhe é ofertado em casa, sobre isso CARMO et al., (2018, p. 211), afirma:

Em muitos casos, observa-se que familiares de crianças com Transtorno do Espectro Autista tendem a adotar práticas mais permissivas, com dificuldades na imposição de limites, o que pode impactar no desenvolvimento comportamental da criança. Nesse sentido, estudos apontam que “o estilo parental permissivo [...] resulta em deficiência para delimitar regras e limites para a criança”.

A ABA tem papel fundamental na formação continuada dos docentes para lidar com mediações relacionadas aos aspectos sociais dos estudantes com TEA, já que tais mediações exige dos professores planejamento de atividades diferenciadas e individuais, de acordo com DEL PRETTE; DEL PRETTE (2017 apud SALES, ano):

O desenvolvimento de habilidades sociais em estudantes com TEA demanda mediação pedagógica planejada e intencional, exigindo formação contínua dos educadores, de modo que a ABA contribui tanto para o progresso dos alunos quanto para o aprimoramento da prática docente.

No entanto, a ABA não somente auxilia no atendimento à estudantes com TEA, mas como também aqueles que apresentam comportamentos desafiadores e que muitas vezes fazem para chamar atenção e atrapalham a aula como: agressividade, falta de foco, birras, desatenção entre outros. Nesse contexto, CIONE-KROESCHEL (2026) afirma:

Mas a ABA não é útil apenas para a educação especial. A ABA pode ajudar qualquer pessoa que se beneficie da melhoria, gestão ou redução de comportamentos, ou seja, ninguém fica de fora. Professores da educação regular frequentemente se deparam com alunos que apresentam comportamentos desafiadores, como dificuldade de transição, birras, impaciência, desatenção, agressividade e outros. Um aluno da educação regular que se mexe inquieto na cadeira e interrompe a aula para chamar a atenção pode ser ajudado pela ABA, assim como uma criança com autismo.

A metodologia ABA contribui para melhora do ambiente em sala de aula como um todo, proporcionando relacionamentos mais tranquilos e equilibrados e poderá ser aplicada pelos professores regentes de turmas mesmo que não possuam a certificação em ABA. Como descreve, CIONE-KROESCHEL (2026):

Embora a maioria dos professores não sejam terapeutas ABA certificados, o treinamento nas técnicas e teorias da análise do comportamento pode trazer benefícios surpreendentemente positivos para qualquer ambiente de ensino. Uma sala de aula ABA pode ser menos estressante, mais controlada e promover relacionamentos mais fortes. Em última análise, a ABA é um método empiricamente comprovado para promover comportamentos positivos. Portanto, de certa forma, todos os terapeutas ABA são professores, e todos os professores podem aplicar os métodos ABA em suas aulas.

A aplicação destes métodos requer planejamento, organização do ambiente e monitoramento para avaliar os resultados e realizar ajustes conforme a necessidade e especificidade dos estudantes conforme apresentado na Tabela 1 (ETAPA PÚBLICO, 2022).

Tabela 1 – Estratégias da terapia ABA aplicadas em sala de aula

Estratégia	Descrição
Estímulos visuais	Uso de cartazes e recursos visuais para orientar tarefas e facilitar a compreensão dos estudantes com TEA.
Reforço positivo	Incentivo de comportamentos adequados por meio de recompensas, elogios ou incentivos.
Organização do ambiente	Adaptação do espaço físico para favorecer comportamentos adequados e reduzir distrações.
Antecipação	Preparação prévia do estudante para atividades e situações, reduzindo ansiedade e dificuldades.
Atribuição de tarefas	Envolvimento do estudante em funções que promovam participação e senso de pertencimento.
Monitoramento	Acompanhamento contínuo das estratégias para avaliar sua eficácia e realizar ajustes.

Fonte: Adaptado de ETAPA PÚBLICO (2022). <https://blog.etapapublico.com.br/terapia-aba-o-que-e-e-como-aplica-la-em-sala-de-aula/> acesso 25 mar. 2026.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A terapia ABA é um método baseado em ciência que visa compreender e diminuir comportamentos considerados inadequados e aumentar condutas escassas que são importantes para melhorar o convívio social e desempenho escolar, por meio de avaliação inicial promove um atendimento individualizado considerando a necessidade de cada indivíduo, mas também realiza atendimento coletivo em agrupamentos de pessoas com especificidades parecidas. Possui eficiência comprovada relacionada a melhora de determinados comportamentos e também por contribuir na formação docente.

Tal metodologia poderá ser aplicada em vários lugares, inclusive em sala de aula pelo professor regente mesmo que ele não seja certificado apenas possua conhecimento do método. Com o intuito de proporcionar um ambiente mais tranquilo e melhorar o aprendizado não somente de estudantes com TEA (Transtorno do Espectro Autista) ou problemas de desenvolvimento, mas como também aqueles que apresentem comportamento desafiadores causados por diversos fatores.

Para que a aplicação da Terapia ABA seja efetiva é preciso fazer o planejamento e organização do espaço e acompanhamento de acordo com a necessidade além da realização de ajustes ao longo do processo. A utilização de reforçador é muito importante para potencializar a eficácia do método e é essencial que ele seja oferecido logo após um comportamento que se queira aumentar e nunca oferecido mediante de um comportamento considerado inadequado, caso contrário o aluno vai entender que o comportamento inadequado funciona. O excesso de agrados por parte da

família atrapalha o desenvolvimento das crianças com TEA na escola, visto que o reforçador passa a ser desinteressante para ele devido ao que lhe é ofertado em casa.

Em muitos casos, observa-se que familiares de crianças com Transtorno do Espectro Autista tendem a adotar práticas mais permissivas, com dificuldades na imposição de limites, o que pode impactar no desenvolvimento comportamental da criança. Nesse sentido, estudos apontam que “o estilo parental permissivo [...] resulta em deficiência para delimitar regras e limites para a criança” (CARMO et al., 2018, p. 211).

REFERÊNCIAS

COOPER, John O.; HERON, Timothy E.; HEWARD, William L. **Applied Behavior Analysis**. 3. ed. Upper Saddle River: Pearson, 2020.

GUIMARÃES, Luisa Schivek; LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Análise do Comportamento Aplicada à Educação: aprendendo com as escolas CABAS e Morningside**. Revista Eletrônica de Educação, v. 14, p. e2802055, jan./dez. 2020. DOI: 10.14244/198271992802.

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

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Diário Oficial da União, Brasília, 2012.

SILVA, T. R.; PEREIRA, M. J. **Narrativas visuais e escrita na inclusão de estudantes com TEA**. Cadernos de Educação, v. 20, n. 41, p. 150-168, 2021.

BRITO, Aída. **Ensinando habilidades I**. Miami: CBI of Miami, p. 3, s.d.

Shire, SY, Gulsrud, A., & Kasari, C. (2017). **Aumentando as interações responsivas adulto-criança e o envolvimento conjunto: Comparando a intervenção mediada com a psicoeducação.** *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(9), 2882–2897.

ZIADEH, Natalie. **Utilizando estratégias ABA na sala de aula: um guia para professores sobre como compreender o comportamento e desenvolver habilidades.** Medtrics, 25 ago. 2025.

Suarez, MA, & McBride, A. (2020). **Estratégias de reforço diferencial para comportamento desafiador em crianças: uma intervenção mediada pelo professor.** *Análise do Comportamento na Prática*, 13(4), 894–906.

Sales, Vanessa Kelly . **A terapia ABA no contexto escolar: Potencialidades para a inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista.** *International Integralize Scientific*. v 5, n 50, Agosto/2025 ISSN/3085-654X

CIONE-KROESCHEL, Jennifer. **O Guia Completo para Usar a Análise do Comportamento Aplicada de Forma Eficaz na Sala de Aula.** *AppliedBehaviorAnalysisEdu.org*, 2026.

SOUZA, Matheus. **Estratégias e intervenções com crianças autistas baseadas na ciência ABA.** E-book. Disponível em: <https://fliphtml5.com/akcwu/wimn/Ebook/>. Acesso 22 jan. 2026.

ETAPA PÚBLICO. **Terapia ABA: o que é e como aplicá-la em sala de aula.** Blog Etapa Público, 2022.



+55 14 3198-4048
+55 11 4444-9014
relacionamento@facon.edu.br



FACONNECT