

EDUCAR E EVOLUIR

ISSN 2596-2116

VOLUME 1 NUMERO 16 SETEMBRO DE 2025



NOVA GERAÇÃO
Assessoria Educacional



NOVA GERAÇÃO
Assessoria Educacional

**PUBLIQUE SEU ARTIGO NA REVISTA DA
NOVA GERAÇÃO E GANHE PONTOS PARA
EVOLUÇÃO FUNCIONAL**



 (11) 2025-8405  (11) 99179-7848

www.novageracaoeducacional.com.br

Revista Educar e Evoluir - Nova Geração Assessoria Educacional

Quarta Edição - Volume 1 – N 16, (Setembro de 2025)

Trimestral

ISSN 2596-2116

E-mail: educareevoluir@novageracaoeducacional.com.br

Endereço Eletrônico: <http://www.novageracaoeducacional.com.br/wp/revista/>

Bibliotecária Responsável: Mariah Aparecida Alves do Nascimento

Número de Credenciamento: CRB 009568 / 8 Região

CARTA AO LEITOR

Estamos em uma sociedade transformadora e a educação deve atender aos anseios da comunidade. As novas perspectivas de um futuro é tudo aquilo que todos nós educadores, tentamos há décadas, direcionando nossos docentes à uma especialidade de ser auto suficiente.

Para uma educação voltada para a reflexão, a crítica, a ação e a inovação estamos criando a revista Educadores do Futuro, com intuito de auxiliar nossos educadores a direcionar melhor a educação num todo, com novas habilidades e mudanças no cotidiano educacional.

Ao direcionar a criação desta, levamos em conta as mudanças econômicas e tecnológicas, que propiciaram uma abundância de informações e a aceleração na circulação dos conhecimentos.

Quando as mudanças são apresentadas, há relutância, mas com uma forma diferente para enxergarmos a educação como prioridade máxima e suas razões futuristas.

Garantimos à todos um propósito de alcançar seus objetivos e se aliar aos grandes pensadores, profissionais da educação num modo geral, que relutem contra tudo e contra todos por um futuro melhor na cumplicidade dos projetos intra e extra curriculares, estratégicos, na revolução do mundo criativo e de fontes na interdisciplinaridade mundial transformadora para um futuro brilhante de toda nação.

Destacamos que a educação hoje se fundamenta no desenvolvimento de competências fundamentais para a educação do futuro e apresenta princípios legais que regem os processos educacionais neste início do século XXI. O entendimento de que precisamos aprender a aprender, nos remete à revisão habitual das praticas que envolvem a educação.

Assim, adaptar-se aos saberes necessários a uma prática pedagógica contextualizada com realidades atuais é essencial para construir um modelo educacional de qualidade.



Severino José Gonçalves

Diretor da Nova Geração Assessoria Educacional

EDITORIAL

É muito claro que o processo educacional está sempre em constante transformação, permeado pelo contexto da nova realidade de mundo e cotidiano que vivemos atualmente.

Aos longos anos que participamos do processo de formação de educadores, nós da Nova Geração Assessoria Educacional percebemos a grande necessidade de trocas de experiências entre os profissionais da educação.

Sabendo que além da prática docente, a troca de experiências e vivências no contexto educacional com uma linguagem produzida com a experiência dos professores e educadores é uma forma de transmissão e compartilhamento de conhecimentos e consequentemente da evolução e aprimoramento na formação dos agentes transformadores.

Com a experiência que temos e a pedido de muitos dos nossos queridos alunos educadores, é que nós da Nova Geração Assessoria Educacional propomos esse projeto de compartilhamento de práticas, vivências e materiais de pesquisa entre educadores, através dessa

ferramenta, pois sabemos o quão útil esse canal se tornará para o futuro da educação.

Acreditamos no diálogo entre os educadores, das suas práticas, das suas vivências e das suas pesquisas na área da educação, tanto bibliográficas quanto in loco, confiamos assim que essa é uma forma objetiva e efetiva de troca de saberes e conhecimentos, com teores educacionais essenciais para a prática, reflexão e auto-reflexão docente.

Dessa forma, apresentamos a revista "Educar e evoluir", material que será publicado em edições on-line e Trimestrais que sempre terá como conteúdo artigos científicos, projetos educacionais, práticas docentes e pedagógicas, materiais de pesquisas acadêmicas que sempre serão publicados com o intuito de formação dos professores e educadores em geral.

A Nova Geração Assessoria Educacional tem a participação de seus alunos, formadores e seus conhecimentos como o maior patrimônio de conhecimento e a ampliação está no compartilhamento que será possível com esse projeto.

EXPEDIENTE

EQUIPE EDITORIAL

Leandro Riverti de Souza
Severino José Gonçalves

EDITOR CHEFE

Severino José Gonçalves

REVISÃO E NORMATIZAÇÃO DE TEXTO

Thainara Riverti Gonçalves
Luciene Martins Riverti

CAPA E PROJETO GRÁFICO

Larissa Riverti do Nascimento

Revista Educar e Evoluir
Sexta Edição - Volume 1 – N 16
(Setembro de 2025)

PERIODICIDADE: Trimestral

Os conceitos emitidos nesta revista são de inteira responsabilidade dos autores.
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem prévia autorização dos autores.

COPYRIGHT: Nova Geração Assessoria Educacional
Rua Professor Antônio Gama de Cerqueira, 325 – Vila Americana – São Paulo/SP
CEP 08010-130 – Telefone: 2025-8405
E-mail: educareevoluir@novageracaoeducacional.com.br

BIBLIOTECÁRIA RESPONSÁVEL: Mariah Ap. A. do Nascimento
Número de Credenciamento: CRB 009568 / 8 Região

ÍNDICE

- 07** | **A IMPORTÂNCIA DA PERCUSSÃO CORPORAL NO PROCESSO CRIATIVO ESCOLAR**
- Jane Da Silva Ribeiro
- 14** | **ARTE, CULTURA E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO**
- Fânia Lina Bastos
- 22** | **BRASILIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CURRÍCULO, CULTURA POPULAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO**
- Fânia Lina Bastos
- 30** | **CAPITALISMO COMO RELIGIÃO: UMA ANÁLISE DO CONCEITO EM WALTER BENJAMIN E BYUNG-CHUL HAN**
- Vitor Luis Carvalho De Goes
- 37** | **PRODUÇÃO DE DETERGENTE LÍQUIDO À PATIR DE ÓLEO VEGETAL RECICLADO**
- Luiz Antonio De Souza
- 42** | **SALAS MULTIETÁRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO**
- Fânia Lina Bastos

A IMPORTÂNCIA DA PERCUSSÃO CORPORAL NO PROCESSO CRIATIVO ESCOLAR

JANE DA SILVA RIBEIRO

Graduação em Educação Artística pela Universidade São Judas Tadeu (2000); Especialista em História da Arte pela Universidade São Judas Tadeu. (2005); Especialista em Arte Terapia pela Universidade São Judas Tadeu. (2007); Professora de Ensino Fundamental I e II - Arte - na EMEF Professora Wanny Salgado Rocha e Professora de Educação Fundamental I – Arte - na EE Said Murad.



RESUMO

O presente trabalho apresenta as principais características da Percussão Corporal, bem como a importância de sua prática no ambiente escolar como introdução musical. A introdução da música no trabalho pedagógico é fundamental na vida das crianças, jovens e adultos possibilitando o desenvolvimento de diversas habilidades e competências. Nesse contexto, o trabalho também apresenta um breve relato sobre a discografia do grupo Barbatuques e as possibilidades de trabalhos sonoros descobertas por eles através da investigação corporal/musical. O trabalho com música, a introdução da Percussão Corporal nas atividades pedagógicas e o repertório desenvolvido pelos Barbatuques serão o caminho para importantes descobertas sobre processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Experimentos sonoros; Barbatuques; Percussão corporal; Música não convencional; Música na escola.

ABSTRACT

This paper presents the main characteristics of Body Percussion, as well as the importance of this practice in the school environment as a musical introduction. The introduction of music into pedagogical work is fundamental in the lives of children, Young people, and adults, enabling the development of various skills and competencies. In this context, the work also presents a brief account of the discography of the Barbatuques group and the possibilities of sound work discovered by them through body/musical investigation. Working with music, introducing Body Percussion into pedagogical activities, and the repertoire developed by Barbatuques will be the path to important discoveries about teaching and learning processes.

Keywords: Sound experiments; Barbatuques; Body percussion; Unconventional music; Music in school.

INTRODUÇÃO

A Música faz parte da vida de todas as pessoas, seja pelos sons da natureza, pelos sons artificiais, pela voz ou sons de instrumentos musicais, ela sempre estará presente ao longo da

nossa vida.

A música nos move de diferentes maneiras, nos faz refletir, relaxar, acalmar e viajar mentalmente. Traz alegria, diversão e inúmeras lembranças, etc.

A música, por ser uma linguagem, nos ensina sobre som, ritmo, melodia, harmonia, pauta, pulsação e velocidade. E esses são alguns dos termos técnicos mais constantes. Mas, a música também nos ensina sobre concentração, escuta ativa, criação sonora, emoção, sensações, memória afetiva, etc.

Nesse contexto, o presente trabalho traz um panorama sobre a prática da Percussão Corporal nas escolas por meio de ações pedagógicas voltadas para o desenvolvimento do processo criativo. Além disso, traz uma breve apresentação sobre o grupo Barbatuques, os processos de investigação da sonoridade corporal e o papel do professor como estimulador criativo no estudo da música.

É através das obras dos Barbatuques organizadas em CDs, shows ao vivo e gravações postadas nas redes sociais que percebemos a vasta possibilidade de criar trabalhos musicais no espaço escolar.

Nessa abordagem, cabe ao professor desenvolver a curiosidade para aprender mais e de formas diferentes para estimular os estudantes a buscar o novo, desenvolver a curiosidade e descobrir na Percussão Corporal um jeito potencialmente criativo de apreciar e fazer música.

1.1. A MÚSICA É UMA LINGUAGEM COM MUITAS COISAS PARA NOS CONTAR

A Música é uma manifestação artística que transforma a percepção do ser humano. Ela é uma arte que nos transforma por meio das suas diversas sonoridades.

A Música é feita de sons que nos contagia, altera o humor, desvia a atenção de coisas negativas, ou seja, ela é capaz de mudar o estado emocional do indivíduo.

A Música é uma linguagem. É uma forma de se comunicar com o outro e estabelecer uma conexão que evidencia ideias, pensamentos e sentimentos que são universais. Uma mesma música pode sensibilizar pessoas completamente diferentes que, a partir dessa experiência, passam a se compreender como sujeitos semelhantes.

Nesse contexto, a música tem o poder de transformar o modo como pessoas se relacionam e convivem com o seu entorno. Essa interação contribui fortemente para o processo de desenvolvimento da aprendizagem em diferentes situações.

Vários estudos comprovam a importância da música ao ser humano, especialmente às crianças, em fase de desenvolvimento e aprendizado do mundo, e aos adolescentes, como forma de expressar ou substituir a tão famosa “rebeldia” característica da idade. Os ganhos que a prática musical nesta fase proporciona, seja pela expressão das emoções, pela sociabilidade, pela disciplina, pelo desenvolvimento do raciocínio, são valiosíssimos, e são para a vida toda. (VICONTI, pg.9, 2002)

Essa transformação que a música provoca já começa na infância, pois é a fase da descoberta das cores, formas e, principalmente dos sons.

As crianças são completamente receptivas aos elementos sonoros, tudo causa interesse e curiosidade em saber a origem do som e como ele é produzido. Uma criança manipula um objeto sonoro com uma determinação fantástica, isso com objetivo de fazer uma verdadeira investigação repleta de infinitas tentativas acerto e erros, além de uma observação constante, até ser vencida pelo fascínio que o som provoca nela.

De modo geral, é no âmbito familiar que a música é apresentada para as crianças, isso ocorre de modo natural, sem muito direcionamento e, é nessa espontaneidade que

as percepções sonoras vão se formando e trazendo prazer ou não.

No desenvolver da criança, o repertório sonoro se amplia proporcionando maior qualidade para identificar timbres, intensidades e alturas, sendo que, o significado desses termos mais técnicos somente será explorado posteriormente.

Crianças, adolescentes e jovens quando tem a oportunidade de trabalhar música na escola garantem a continuidade e evolução desse processo de aprendizagem que potencializam o desenvolvimento cognitivo e socioemocional fundamentais para a aprendizagem integral do sujeito ao longo da vida.

A experiência estética é uma manifestação, um registro e uma celebração da vida de uma civilização, um meio para promover seu desenvolvimento, e também o juízo supremo sobre a qualidade dessa civilização. Isso porque, embora ela seja produzida e desfrutada por indivíduos, esses indivíduos são como são, no conteúdo de sua experiência, por causa das culturas de que participam. (DEWEY, John, pg. 551, 2010.).

O meio em que as pessoas vivem possibilita contanto com diferentes tipos de manifestações artísticas e a identificação e preferências ocorrem naturalmente. Esse contato molda as preferências de cada um conduzindo a determinados caminhos específicos.

A música que as crianças aprendem no meio familiar e suas percepções são ampliadas quando frequentam outros lugares sonoros. É na escola que essa aprendizagem acontece de forma significativa sempre que os estudantes têm a oportunidade de desenvolver atividades, experiências e provocações musicais.

Nesse contexto, compreendemos que a música que as crianças, adolescentes e jovens produzem revela sobre parte de sua formação e identidade. Essa estética musical que é elaborada nas aulas traduz como cada sujeito entende os elementos sonoros e os transforma em algo que representa sua própria história. Ao mesmo tempo que surge uma descoberta individual sobre o estudante, também percebe-se uma identidade coletiva que aparece a partir desse processo criativo.

Os recursos usados para as aulas de música são de natureza lúdica e, por meio dos jogos e brincadeiras, parte-se do nível sensorial, trabalhando-se o corpo de maneira natural até atingir o nível da sensibilidade,

responsável pelo aprimoramento do trabalho, chegando-se ao nível mental, momento em que as experiências vividas serão compreendidas e teorizadas. Os jogos, unindo o prazer ao saber, podem ser: sensório motor, favorecendo o exercício da motricidade; simbólico, levando à fantasia e ao mundo imaginário; e com regras, ajudando na organização e na disciplina interiores. (VISCANTI, 2002, pg11).

A música deve ser trabalhada por professores de todas as modalidades independentemente da formação/disciplina. Mas, sabe-se que essa tarefa, muitas vezes, fica na responsabilidade do professor de Arte.

Trabalhar música na sala de aula é prazeroso e divertido, envolve conhecimento de várias áreas como Matemática, História, Ciência, entre outras, o que torna a aprendizagem muito mais completa, uma vez que a interdisciplinaridade é evidenciada ao longo do processo.

A Matemática está presente no estudo do tempo do som, pois ele determina uma música mais lenta ou rápida. As notas musicais têm um tempo específico e suas pausas também, sem a matemática seria impossível fazer música.

A música possui um contexto histórico incrível, pois sempre esteve presente nas pinturas egípcias que representavam servos tocando liras e cítaras. Na Grécia Antiga, de acordo com a Mitologia, Apolo é considerado o deus da música, sendo um dos deuses mais respeitado do Olimpo. E assim, a História vai nos revelando curiosidades sobre o universo da música.

A Ciência, por outro lado, nos desafia a questionar sobre tudo. A propagação do som pelo ar, vozes que são muito agudas ou muito graves, pessoas que conseguem imitar de forma muito similar vozes de pessoas públicas e a capacidade dos ruídos sonoros de prejudicar a saúde das pessoas.

Esses são alguns exemplos de como o estudo da música pode fortalecer o processo de aprendizagem e instigar a curiosidade de estudantes

de todas as idades.

1.2. O CORPO COMO ELEMENTO EXPRESSIVO DA PERCUSSÃO CORPORAL

Percussão Corporal é fazer música com o corpo. É transformar o corpo em um instrumento de percussão. Bater palmas, bater no peito, bater os pés no chão, estalar os dedos, bater na boca, bater na coxa, bater nas bochechas com a boca um pouco aberta, etc.

Fazer música é organizar os sons no espaço para que eles tenham ritmo, assim, fazer percussão corporal é a mesma coisa e, nesse caso, ainda existe a opção de usar instrumentos musicais ou não.

Vou contar um pouco dessa história: minha primeira descoberta, ainda na adolescência. Foi a de que o corpo era um brinquedo sonoro. Quando andava a pé gostava de me entregar a devaneios musicais, imaginando melodias e cadenciando os passos no ritmo. Sem perceber, as mãos pra acompanhar já iam buscando algum batuque, misturando sons de batidas no peito, palmas e estalos. Claro que a brincadeira já vinha desde batuques na cozinha, no chuveiro e nos delírios sonoros infantis, mas agora o brinquedo era novo. (Encarte do CD Barbatuques - Corpo do Som, 2002.).

Nessa citação, Fernando Barba (1971-2021), líder do grupo Barbatuques, revela como o encontro com o fazer musical ocorreu de forma natural. Os objetos que ele tinha em casa eram instrumentos sonoros, assim como o seu próprio corpo que foi revelando sonoridades incríveis.

As crianças, adolescentes e jovens, da atualidade, também adoram batucar com o lápis no caderno ou na carteira. A carteira da sala de aula apresenta uma sonoridade potente, por isso eles se divertem batendo com a mão e objetos nela, a intensidade sonora é forte.

Muitas vezes, o barulho na sala de aula é feito pelos objetos ou vozes que se limitam no contexto da bagunça, por isso é barulho e não som. Mas, quando os estudantes são direcionados a desenvolver produções com objetivo musical esse contexto muda completamente.

...É sempre útil examinar o negativo para poder ver claramente o positivo. O negativo do som musical é o ruído. Ruído é o som indesejável. Ruído é a estática no telefone ou o desembrulhar balas do celofane durante Beethoven. Não há outro meio de defini-lo... Ruído é qualquer som que interfere. É o destruidor do que queremos ouvir. (SCHAFER, pg 68 e 69).

Ao focar no lado positivo, a Percussão Corporal torna-se um elemento pedagógico fundamental para o trabalho com música tanto individual quanto coletiva podendo envolver todos os tipos de sons corporais incluindo a voz possibilitando um processo criativo efetivo.

A Percussão Corporal possibilita descobrir o corpo como um grande elemento sonoro capaz de diversificar possibilidades e construções musicais.

Ela faz parte de um processo criativo que amplia as nossas percepções diante de sons da natureza e sons produzidos pelo ser humano e com o manuseio de objetos.

Os estudantes quando interagem com a Percussão Corporal desenvolvem um processo de concentração e busca pela coordenação que possibilita a mudança do comportamento. Quando esse tipo de trabalho é desenvolvido, os sujeitos focam na ação, filtrando os sons, cores e movimentos ao seu redor apenas para se concentrar no trabalho corporal.

Há programas de TV e vídeos nas redes sociais que ensinam a fazer sequências sonoras muito interessantes. Alguns estudantes levam essas descobertas para sala de aula e contagiam os colegas que acabam formando um coral percussivo com grande potência sonora.

Isso prova, mais uma vez, o poder que a música tem e como podemos utilizá-lo no contexto pedagógico.

É importante refletir sobre as sequências sonoras que são trazidas para a sala de aula. Num primeiro momento, é fundamental considerar o valor da sonoridade para os jovens, atentar para o artista ou personalidade que a desenvolveu, a quantidade de pessoas que tiveram acesso ao ritmo, etc. Tudo isso é relevante para compreender a propagação da sequência sonora.

Por outro lado, é a continuidade do trabalho dentro do processo criativo que vai oferecer descobertas, curiosidades, apreciação musical de outras culturas, etc.

É nesse contexto que entra o papel docente. É o professor que vai direcionar os estudantes no experimento sonoro do corpo, nas possibilidades que eles ainda não desvendaram e na busca por criar algo novo e autoral.

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na

busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. (FREIRE, pg 83, 2023).

O professor pode fazer uso de materiais digitais sobre Percussão Corporal, afinal, isso amplia o trabalho pedagógico e oferece diferentes possibilidades aos estudantes. Mas, não basta apenas reproduzir o que aparece nas grandes mídias, é necessário a curiosidade de aprender mais, de descobrir diferentes sons, de buscar novas sonoridades. Trata-se da curiosidade que Paulo Freire cita sobre o papel do docente.

Seja professor de Arte ou de outra disciplina, é na curiosidade, pesquisa e busca que o trabalho com a música vai mostrando diferentes caminhos de criação e percepção. O docente curioso desenvolve a curiosidade dos estudantes também.

Não é necessário ser um especialista em música, saber sobre partitura, melodia e harmonia, mas ter alguma noção é importante. Fazer sons corporais e perceber timbre, altura, duração e intensidade contribuem fortemente para um trabalho pedagógico.

Essas curiosidades que são despertadas ao longo do processo vão causando mais interesse sobre o assunto e levam o educador a buscar mais para oferecer o melhor.

Assim, MURRAY SCHAFER (1933-2021), nos faz refletir sobre o estudo da música na sala de aula:

“Uma outra questão apresentada pelo autor é da criação. Ele critica intensamente os métodos tradicionais de ensino da Música, que privilegiam o treinamento e a repetição de modelos e fórmulas e não ajudam os alunos a criar”.

Uma aula de Percussão Corporal exige outra organização da sala de aula.

Trabalhar em grupos, em círculo, sentados no chão ou em pé é algo novo que exige disposição por parte do docente e colaboração dos estudantes.

É natural que em aulas assim os estudantes

fique mais agitados, falantes e curiosos. Mas, também é importante que o professor explique a proposta, estabeleça regras, tenha calma e dialogue trabalhando as curiosidades sobre o tema.

A música é uma linguagem artística que faz parte da vida de todas as pessoas e o contato com seus elementos, a investigação sonora do meio e o trabalho através da Percussão Corporal estabelecem um efetivo processo de ensino e aprendizagem.

3. OS BARBATUQUES E A SALA DE AULA

Barbatuques é um grupo que desenvolve Percussão Corporal desde 1995. Criado por Fernando Barba (1971-2021), os músicos desenvolvem estudos e improvisos sonoros que surpreendem públicos de todas as idades e segmentos.

No primeiro CD, intitulado de Barbatuques – O *CORPO DO SOM* de 2002, o grupo mostra um trabalho com grande investigação sonora, explorando as possibilidades do corpo, mas também utilizando instrumento musical como a flauta doce.

Neste CD estão presentes desde faixas bem fiéis ao que apresentamos ao vivo até utilização do “sintetizador humano”. Sons de baixo volume como o esfregar de mãos são amplificados, vozes e efeitos de uma mesma pessoa são somados e em alguns momentos até arriscamos um diálogo técnico e estético com a música eletrônica. Também estão presentes fragmentos de improvisações que sempre fizeram parte de nossa prática musical. (Encarte do CD Barbatuques - Corpo do Som, 2002.)

O grupo possui integrantes femininos e masculinos e conta com a participação de convidados especialistas em sonoridade e no trabalho de expressão corporal.

O que mais prende a atenção das pessoas que escutam ou assistem as apresentações são as combinações dos sons corporais e a velocidade em que elas são executadas.

É impressionante o trabalho sonoro que eles desenvolvem com tanta destreza e qualidade musical.

A integração entre os músicos é o que torna o trabalho musical mais enriquecedor.

Muitos professores levam para a sala de aula os CDs e vídeos dos Barbatuques para que os estudantes possam

apreciar e entender que aquelas músicas eram feitas, em sua maioria, apenas com a percussão do corpo.

Quando os estudantes desenvolvem a escuta, ficam impressionados com as sequências sonoras e, naturalmente, tentam imitar os sons que identificam rapidamente. É como um jogo que faz com que o som mobilize o corpo e o corpo repercute o som.

Em 2005, o grupo lançou o CD *Barbatuques – O SEGUINTE É ESSE*, com novas explorações sonoras, uso constante da voz também presente na canção BAIANÁ, acompanhada da Percussão Corporal. A voz é o destaque nesse CD, está presente em todas as faixas, mas de forma não convencional, afinal, o grupo utiliza a chamada *blablação* para definir o uso de sílabas, palavras ou frases curtas sem sentido algum, mas com uma sonoridade extremamente potente.

A cada dia desvendávamos novas sonoridades, gravando e ouvindo constantemente. Temas aqui presentes como “Abduzidos”, “Sexta-feira”, “Bom S combina bem”, entre outros, são registros desse período e refletem essas experiências...

O sapateado do coco, as palmas do flamenco, o beat box do hip hop, os harmônicos de voz orientais, a percussão vocal cubana e os sons fonéticos e corporais da África são prova de que a música corporal sempre esteve pelo mundo. Ao nos aproximarmos dessas referências buscamos de certa forma nossas raízes. (Encarte do CD Barbatuques – O Seguinte é esse, 2005).

Outro ponto fundamental sobre esse segundo álbum são as referências musicais de diferentes culturais que tornaram o trabalho mais enriquecedor. Barba comenta que ritmos e batidas estrangeiras e os ritmos das manifestações populares brasileiras estão fortemente presentes neste CD.

Nesse contexto, o trabalho com música na escola também pode ser ampliado. O Canto Coral que é uma prática importante também pode explorar outras formas de trabalhar com a voz.

É possível que o professor proponha a repetição de vogais ou sílabas com ritmos diferentes ou com duração distinta. Utilizar onomatopéias no trabalho sonoro, explorando intensidades diferentes (sonorizando suavemente ou bruscamente), sonorizando baixinho, com se estivessem cochichando e, aos poucos, vão aumentando o volume da voz até o som mais alto. Essas são possíveis variações e exercícios que os professores

podem propor.

Durante os exercícios sonoros, os próprios estudantes podem e (geralmente) sugerem outras possibilidades que agregam a aula. E isso é muito positivo.

Do período de 2005 a 2015, os Barbatuques não lançaram nenhum disco, mas viajaram pelo Brasil e outros países apresentando os seus álbuns e realizando apresentações ao vivo.

Os Barbatuques participaram de um momento muito específico relacionado à Copa do Mundo de 2014, mas não tocando durante os jogos: eles animaram a cerimônia de lançamento do torneio, em 2010, quando o logo oficial da Copa 2014 foi apresentado em Joanesburgo, na África do Sul.

Em 2012, surgiu o álbum *TUM PÁ*, com foco no público infantil. Em 2015, o novo álbum foi intitulado de *AYU* com retorno as sonoridades mais elaboradas e ampliação da exploração vocal.

Em 2018, o último CD da banda até o momento, surgiu com o nome de *SÓ + UM POUQUINHO*, novamente com foco no público infantil.

As crianças estão mais abertas a exploração da Percussão Corporal. O próprio grupo percebeu isso ao analisar o público que era mais frequente em seus shows. As crianças ficam encantadas com as combinações sonoras feitas com o corpo e querem fazer também.

A proposta de trabalho nos CDs *TUM PÁ* e *SÓ + UM POUQUINHO* dialogam diretamente com as propostas pedagógicas da escola. A busca é pela percepção corporal, exploração sonora, trabalho em grupo, etc. E tudo isso, propiciando o desenvolvimento da aprendizagem.

Os benefícios do trabalho com a Percussão Corporal na escola juntamente com possibilidades oferecidas pelos Barbatuques em suas obras são de grande valor para o desenvolvimento das crianças. Melhora da coordenação motora fina e ampla; o trabalho com a lateralidade; equilíbrio e consciência corporal; desenvolve o sentido rítmico, essencial para a musicalização; amplia a percepção auditiva e o controle sonoro; estimula movimentos rítmicos que ajudam no domínio do corpo, entre outros.

Os benefícios são inúmeros, por isso trabalhar com música e, ainda mais, com Percussão Corporal, é primordial na vida escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Percussão Corporal faz com que crianças, adolescentes e jovens transformem o seu próprio corpo em material de estudo sonoro. É uma forma divertida e curiosa de aprender sobre música, ritmos, gêneros, etc.

A percussão corporal é uma prática artística, acessível e formadora, capaz de integrar movimento, ritmo e expressão de maneira única. Ao transformar o próprio corpo em instrumento, ela amplia as possibilidades de criação musical e fortalece habilidades essenciais para o desenvolvimento infantil, como coordenação, atenção, consciência corporal, criatividade e cooperação. Nesse contexto, o trabalho dos Barbatuques se destaca como referência mundial, mostrando como sons simples (palmas, estalos, batidas no peito e de pés) podem se tornar composições complexas, envolventes e profundamente humanas. Seus arranjos e performances demonstram o potencial educativo da percussão corporal e inspiram crianças e educadores a perceberem a música de forma mais sensorial, lúdica e inclusiva.

A escola, enquanto espaço de formação integral, tem o papel fundamental de apresentar essa linguagem às crianças, adolescentes e jovens oferecendo oportunidades para que explorem o próprio corpo como instrumento e compreendam a música além dos meios convencionais. Ao integrar práticas de percussão corporal ao cotidiano pedagógico, a escola amplia repertórios culturais, promove experiências colaborativas e contribui para a construção de uma relação mais ativa, crítica e criativa com a arte.

Assim, ao unir a força da expressão corporal, a inspiração dos Barbatuques e a intencionalidade educativa, a escola se torna um importante veículo para que alunos descubram novas formas de fazer, sentir e compreender a música.

REFERÊNCIAS

BARBATUQUES. Disponível em <https://barbatuques.com/>. Acesso em 25/11/2025.

DEWEY, John. Arte Como Experiência; organização Jo Ann Boydston; tradução Vera Ribeiro – São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ENCARTE do CD Barbatuques - O Corpo do Som, 2002.

ENCARTE do CD Barbatuques - O Seguinte é Esse, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à práticas educativas – 75ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

MURALZINHO DE IDEIAS. **Barbatuques lança seu segundo disco dedicado às crianças.** Disponível em: <https://muralzinhodeideias.com.br/barbatuques-lanca-seu-segundo-disco-dedicado-as-criancas/>. Acesso em 25/11/2025.

SCHAFER, R. Murray. Educação Sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons; tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

SCHAFER, R. Murray. O Ouvido Pensante; tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1991.

VISCONTI, Márcia. Guia para Educação Musical em Escolas – 1ª ed. São Paulo: Abemúsica, 2002.

ARTE, CULTURA E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Fânia Lina Bastos

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Bandeirante de São Paulo ano 2006.
Especialista em Letras e Literatura pela Universidade Cruzeiro do Sul Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I no CEU EMEI Três Pontes Professora de Educação Básica – Língua Portuguesa - na EE Homero Fernando Milano.



RESUMO

A presença da arte e das linguagens estéticas na Educação Infantil constitui dimensão fundamental para a promoção do desenvolvimento integral das crianças, articulando aspectos cognitivos, afetivos, sociais, corporais e culturais. Este artigo discute fundamentos teóricos e orientações pedagógicas para a integração sistemática da arte ao currículo da primeira infância, com ênfase nas práticas desenvolvidas no contexto da rede municipal de ensino de São Paulo. Parte-se do pressuposto de que as experiências artísticas não se configuram como atividades acessórias ou recreativas, mas como campos privilegiados de aprendizagem, expressão e construção de sentidos. A arte é compreendida como linguagem constitutiva da infância, por meio da qual a criança explora o mundo, comunica emoções, elabora narrativas e constrói relações simbólicas com o ambiente. A discussão dialoga com contribuições da psicologia do desenvolvimento, da pedagogia da infância e da educação estética, articulando-as às diretrizes curriculares nacionais e aos referenciais municipais. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, com análise da Base Nacional Comum Curricular, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e do Currículo da Cidade de São Paulo, buscando identificar princípios, eixos e possibilidades de organização curricular que favoreçam experiências artísticas significativas. Defende-se que a integração da arte ao cotidiano escolar amplia repertórios culturais, favorece processos criativos e contribui para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e culturalmente situados. Conclui-se que o fortalecimento das práticas artísticas na Educação Infantil demanda intencionalidade pedagógica, formação docente consistente e organização de ambientes esteticamente qualificados, constituindo condição essencial para a efetivação de uma educação integral, democrática e humanizadora desde a primeira infância.

Palavras-chave: Arte; Educação Infantil; Desenvolvimento integral; Linguagens; Currículo.

ABSTRACT

The presence of art and aesthetic languages in Early Childhood Education constitutes a fundamental dimension for promoting

children's integral development, articulating cognitive, affective, social, bodily, and cultural aspects. This article discusses theoretical foundations and pedagogical guidelines for the systematic integration of art into the early childhood curriculum, with emphasis on practices developed within the municipal education system of São Paulo. It assumes that artistic experiences are not accessory or recreational activities, but privileged fields of learning, expression, and meaning-making. Art is understood as a constitutive language of childhood through which children explore the world, communicate emotions, elaborate narratives, and build symbolic relationships with their environment. The discussion draws on contributions from developmental psychology, childhood pedagogy, and aesthetic education, articulating them with national curricular guidelines and municipal references. Methodologically, this is a bibliographic and documentary study analyzing the National Common Curricular Base, the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education, and the Curriculum of the City of São Paulo, seeking to identify principles and curricular pathways that favor meaningful artistic experiences. It argues that integrating art into everyday school life expands cultural repertoires, fosters creative processes, and contributes to forming sensitive, critical, and culturally situated subjects. It concludes that strengthening artistic practices in Early Childhood Education requires pedagogical intentionality, consistent teacher training, and aesthetically qualified learning environments, constituting an essential condition for implementing integral, democratic, and humanizing education from early childhood.

Keywords: Art; Early Childhood Education; Integral development; Languages; Curriculum.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, enquanto etapa inaugural da Educação Básica, ocupa lugar central na constituição dos processos de desenvolvimento humano, socialização e formação cultural, configurando-se como espaço privilegiado para a construção de experiências significativas que articulam emoção, cognição, corporeidade e linguagem. Nesse contexto, a arte assume papel estruturante na formação da criança, não apenas como atividade expressiva, mas como linguagem constitutiva dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, capaz de mediar relações, ampliar repertórios simbólicos e favorecer a construção de sentidos sobre o mundo (BARBOSA, 2010). A presença sistemática das linguagens artísticas no cotidiano escolar constitui, portanto, condição essencial para a efetivação do direito à educação integral, conforme previsto na legislação educacional brasileira e nos documentos curriculares orientadores (BRASIL, 1996; BRASIL, 2018).

A compreensão da infância como etapa singular do desenvolvimento humano tem sido amplamente debatida no campo da pedagogia da infância, rompendo com concepções naturalizantes e adultocêntricas que historicamente reduziram a criança a objeto de intervenção ou preparação para etapas posteriores da escolarização (SARMENTO, 2005). Ao reconhecer as crianças como sujeitos históricos, sociais e de direitos, a Educação Infantil passa a valorizar experiências que promovam participação, expressão e autoria, em processos mediados por diferentes linguagens. Nessa perspectiva, a arte configura-se como campo privilegiado de produção simbólica, por meio do qual a criança explora o ambiente, comunica emoções, elabora narrativas e constrói relações estéticas e afetivas com o mundo (VYGOTSKY, 2007).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que as práticas pedagógicas devem assegurar experiências que promovam o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais, sociais e culturais, tendo como eixos estruturantes as interações e a brincadeira (BRASIL, 2009). Tal concepção reconhece que aprender,

na infância, implica vivenciar, experimentar e expressar-se em contextos socialmente mediados, nos quais as linguagens artísticas desempenham função estruturante. A Base Nacional Comum Curricular reforça essa orientação ao definir que os direitos de aprendizagem envolvem conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, enfatizando a centralidade das experiências estéticas e expressivas na formação integral (BRASIL, 2018).

No âmbito das políticas educacionais municipais, o Currículo da Cidade de São Paulo propõe uma abordagem que reconhece a criança como sujeito cultural e produtor de sentidos, valorizando as linguagens artísticas como dimensões constitutivas das práticas pedagógicas (SÃO PAULO, 2019). Ao articular campos de experiência, direitos de aprendizagem e princípios éticos, estéticos e políticos, o documento aponta para a construção de propostas que integrem arte, cultura e desenvolvimento de forma indissociável. Essa orientação reforça a necessidade de superar a compreensão da arte como atividade acessória ou meramente recreativa, situando-a como eixo estruturante do currículo da Educação Infantil.

Do ponto de vista teórico, a relação entre arte e desenvolvimento encontra fundamentos consistentes na perspectiva histórico-cultural. Para Vygotsky (2001), a atividade criadora constitui dimensão central da constituição psíquica, permitindo ao sujeito reorganizar experiências, elaborar emoções e produzir novos significados. A imaginação, compreendida como função psicológica superior, emerge da interação entre experiências vividas e processos simbólicos mediados pela cultura. Nesse sentido, as linguagens artísticas favorecem não apenas a expressão estética, mas também o desenvolvimento de funções cognitivas complexas, como a atenção, a memória, o pensamento simbólico e a autorregulação.

A psicologia do desenvolvimento também destaca o papel da experiência estética na formação infantil. Para Wallon (2007), a emoção e o movimento constituem dimensões estruturantes do desenvolvimento, articulando afetividade, ação e cognição em processos integrados. As atividades artísticas, ao mobilizarem corpo,

percepção e expressão, favorecem a integração dessas dimensões, promovendo experiências que contribuem para a formação da personalidade e para a construção da identidade. Nessa perspectiva, a arte não apenas acompanha o desenvolvimento, mas participa ativamente de sua organização e dinamização.

A pedagogia da arte, por sua vez, enfatiza a importância de propostas que valorizem processos criativos, exploração de materiais e experimentação de linguagens, em oposição a abordagens prescritivas centradas na reprodução de modelos (BARBOSA, 2010). Ao reconhecer a criança como sujeito criador, a escola amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece a construção de trajetórias autorais, nas quais o erro, a descoberta e a invenção constituem elementos constitutivos do processo formativo. Tal concepção converge com a perspectiva de uma educação estética comprometida com a formação de sujeitos sensíveis, críticos e culturalmente situados (DUARTE JÚNIOR, 2010).

Entretanto, apesar dos avanços normativos e conceituais, a presença da arte no cotidiano da Educação Infantil ainda enfrenta desafios significativos. A fragmentação curricular, a limitação de formação docente específica e a permanência de práticas tradicionais tendem a restringir o potencial formativo das experiências artísticas, reduzindo-as a atividades pontuais ou desvinculadas de projetos pedagógicos mais amplos (KISHIMOTO, 2011). Além disso, a sobrecarga de demandas institucionais e a escassez de recursos materiais frequentemente comprometem a organização de ambientes esteticamente qualificados e a continuidade das propostas.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível discutir fundamentos teóricos e orientações pedagógicas que subsidiem a integração sistemática da arte ao currículo da Educação Infantil, articulando políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas. O presente artigo tem como objetivo analisar contribuições da arte para o desenvolvimento integral na primeira infância, tomando como referência o contexto da rede municipal de São Paulo e os documentos curriculares que orientam a prática educativa. Busca-se refletir sobre o papel das linguagens

artísticas na construção de experiências significativas, problematizando desafios e apontando caminhos para a consolidação de uma pedagogia da infância comprometida com a formação estética, cultural e humanizadora desde os primeiros anos de escolarização.

1. ARTE COMO LINGUAGEM DA INFÂNCIA E MEDIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO

A arte, no contexto da Educação Infantil, constitui linguagem privilegiada por meio da qual a criança explora o mundo, expressa emoções, constrói narrativas e elabora significados sobre suas experiências. Ao contrário de concepções utilitaristas que reduzem a atividade artística a instrumento de entretenimento ou preparação para aprendizagens formais, a pedagogia da infância reconhece a arte como dimensão estruturante do desenvolvimento humano, articulando percepção, ação, emoção e pensamento em processos integrados de formação (BARBOSA, 2010). Nesse sentido, a experiência estética assume papel central na constituição da subjetividade e na ampliação das possibilidades de aprendizagem desde os primeiros anos de vida.

A compreensão da arte como linguagem implica reconhecer sua função simbólica e comunicativa no desenvolvimento infantil. As produções gráficas, corporais, sonoras e dramáticas constituem formas de expressão por meio das quais a criança organiza percepções, elabora afetos e constrói representações do mundo (VYGOTSKY, 2001). A atividade artística permite à criança transitar entre realidade e imaginação, mobilizando processos criativos que favorecem a internalização de signos culturais e a reorganização de experiências vividas. Assim, a arte não apenas reflete o desenvolvimento, mas participa ativamente de sua constituição, configurando-se como instrumento de mediação simbólica.

Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano é concebido como processo socialmente mediado, no qual as funções psicológicas superiores emergem das interações entre sujeito e cultura (VYGOTSKY, 2007). As linguagens artísticas, ao

articularem signos, gestos, sons e imagens, constituem sistemas simbólicos complexos que ampliam as possibilidades de pensamento e comunicação. Ao participar de atividades artísticas mediadas pelo adulto, a criança apropria-se de instrumentos culturais que reorganizam sua atividade mental, favorecendo o desenvolvimento da imaginação, da atenção voluntária, da memória e do pensamento abstrato.

A imaginação, em particular, ocupa lugar central na relação entre arte e desenvolvimento. Para Vygotsky (2001), a atividade criadora baseia-se na combinação de elementos da experiência vivida, permitindo ao sujeito produzir novas formas de representação e ação. Na infância, a imaginação manifesta-se intensamente nas brincadeiras simbólicas, nas narrativas e nas produções artísticas, constituindo função psicológica essencial para a construção do pensamento e da linguagem. As experiências estéticas, ao estimularem a criação e a experimentação, ampliam o repertório simbólico da criança e favorecem processos de autoria e autonomia.

A dimensão afetiva também se revela indissociável da experiência artística. Para Wallon (2007), emoção, movimento e cognição constituem sistemas integrados que organizam o desenvolvimento infantil. As atividades artísticas, ao mobilizarem corpo, percepção e expressão, favorecem a integração dessas dimensões, promovendo experiências que contribuem para a formação da personalidade e para a construção da identidade. A expressão plástica, musical ou dramática permite à criança elaborar sentimentos, comunicar estados internos e estabelecer vínculos com o outro, configurando-se como espaço privilegiado de socialização e construção de subjetividade.

No âmbito da pedagogia da arte, destaca-se a importância de propostas que valorizem processos criativos e a experimentação de linguagens, em oposição a práticas prescritivas centradas na reprodução de modelos (BARBOSA, 2010). Ao reconhecer a criança como sujeito criador, a escola amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece a construção de trajetórias autorais, nas quais o erro, a descoberta e a invenção constituem elementos constitutivos do processo formativo. Essa concepção

converge com a perspectiva de uma educação estética comprometida com a formação de sujeitos sensíveis, críticos e culturalmente situados (DUARTE JÚNIOR, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reforçam essa orientação ao estabelecer que as práticas pedagógicas devem assegurar experiências que promovam o desenvolvimento integral, tendo como eixos estruturantes as interações e a brincadeira (BRASIL, 2009). Ao reconhecer a centralidade das linguagens expressivas na formação infantil, o documento aponta para a necessidade de integrar a arte ao cotidiano escolar de forma sistemática e intencional. De modo convergente, a Base Nacional Comum Curricular enfatiza a importância de experiências que envolvam expressão, criação e exploração, reconhecendo que tais processos constituem dimensões essenciais do aprender na infância (BRASIL, 2018).

No contexto da rede municipal de São Paulo, o Currículo da Cidade propõe uma abordagem que valoriza as linguagens artísticas como campos privilegiados de experiência, articulando expressão, corporeidade e cultura na construção de aprendizagens significativas (SÃO PAULO, 2019). Ao reconhecer a criança como sujeito cultural e produtor de sentidos, o documento aponta para a organização de propostas que integrem diferentes linguagens em percursos formativos coerentes e contextualizados. Essa orientação reforça a compreensão de que a arte não deve ocupar lugar periférico no currículo, mas constituir eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Entretanto, a efetivação dessa concepção enfrenta desafios no cotidiano escolar. A fragmentação curricular, a limitação de formação docente específica e a permanência de práticas tradicionais tendem a restringir o potencial formativo das experiências artísticas, reduzindo-as a atividades pontuais ou desvinculadas de projetos pedagógicos mais amplos (KISHIMOTO, 2011). Tal dinâmica compromete a continuidade e a profundidade dos processos criativos, esvaziando o papel da arte como linguagem estruturante do desenvolvimento.

Diante desse cenário, torna-se fundamental consolidar uma concepção de arte como linguagem da

infância e instrumento de mediação do desenvolvimento, orientando a organização curricular, a formação docente e a prática pedagógica. Ao integrar sistematicamente as linguagens artísticas ao cotidiano escolar, a Educação Infantil amplia as possibilidades de aprendizagem, fortalece processos criativos e contribui para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e capazes de construir relações significativas com o mundo desde os primeiros anos de vida.

2.2 ARTE, DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A concepção de desenvolvimento integral constitui fundamento estruturante da Educação Infantil contemporânea, orientando políticas públicas, documentos curriculares e práticas pedagógicas comprometidas com a formação plena da criança em suas múltiplas dimensões. Tal perspectiva compreende o desenvolvimento como processo complexo e integrado, que articula aspectos cognitivos, afetivos, sociais, corporais, estéticos e culturais, superando visões fragmentadas que reduzem a aprendizagem a aquisição de conteúdos formais (BRASIL, 2009). Nesse contexto, a arte emerge como linguagem privilegiada para a promoção do desenvolvimento integral, ao mobilizar simultaneamente percepção, emoção, movimento e pensamento em experiências significativas de aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam que as práticas pedagógicas devem assegurar experiências que promovam o desenvolvimento integral da criança, tendo como eixos estruturantes as interações e a brincadeira (BRASIL, 2009). Essa orientação reconhece que aprender, na infância, implica vivenciar situações nas quais corpo, emoção e linguagem se articulam em processos mediados socialmente. As linguagens artísticas, ao integrarem expressão corporal, musical, plástica e dramática, oferecem condições privilegiadas para a vivência dessas experiências, favorecendo a construção de competências cognitivas, socioemocionais e comunicativas de forma integrada.

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa concepção ao organizar o currículo da Educação Infantil em cinco campos de experiência, que articulam direitos de aprendizagem e desenvolvimento em contextos culturalmente situados (BRASIL, 2018). Os campos “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” configuram-se como eixos organizadores das experiências educativas, reconhecendo que a aprendizagem na infância ocorre por meio da exploração, da interação e da expressão em múltiplas linguagens. Nesse arranjo curricular, a arte ocupa lugar central, atravessando transversalmente os diferentes campos e contribuindo para a construção de percursos formativos integrados.

O campo “Traços, sons, cores e formas” destaca explicitamente a centralidade das linguagens artísticas no desenvolvimento infantil, ao enfatizar a exploração de materiais, sons, imagens, movimentos e gestos como vias de construção de significados (BRASIL, 2018). Ao propor experiências que envolvem desenho, pintura, modelagem, música, dança e dramatização, o currículo reconhece que tais linguagens constituem formas legítimas de conhecimento e expressão, por meio das quais a criança interpreta e ressignifica o mundo. Essas experiências favorecem o desenvolvimento da percepção sensorial, da coordenação motora, da criatividade e da capacidade de simbolização, dimensões essenciais da formação integral.

Entretanto, a contribuição da arte para o desenvolvimento não se restringe a esse campo específico, mas se estende aos demais campos de experiência. No campo “Corpo, gestos e movimentos”, as atividades corporais e expressivas possibilitam à criança ampliar a consciência de si, desenvolver habilidades motoras e construir relações com o outro por meio do movimento e da dança (WALLON, 2007). No campo “O eu, o outro e o nós”, as experiências artísticas coletivas favorecem processos de socialização, cooperação e construção de vínculos, promovendo empatia e reconhecimento da alteridade. Já no campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, a arte estimula a elaboração de narrativas, o desenvolvimento da

linguagem oral e a ampliação do repertório simbólico, articulando imaginação e pensamento criador (VYGOTSKY, 2001).

A dimensão estética, nesse contexto, assume papel formativo central. Para Duarte Júnior (2010), a educação do sensível constitui condição essencial para a formação humana, ao possibilitar o refinamento da percepção, da atenção e da capacidade de fruição. As experiências estéticas, ao envolverem contemplação, criação e interpretação, ampliam a sensibilidade e favorecem a construção de relações mais complexas com o mundo. Na infância, tais experiências assumem importância ainda maior, uma vez que os processos perceptivos e afetivos encontram-se em intenso desenvolvimento, configurando terreno fértil para a formação de hábitos estéticos e culturais duradouros.

A psicologia do desenvolvimento também evidencia a contribuição das experiências artísticas para a integração das dimensões cognitiva, afetiva e motora. Para Wallon (2007), o desenvolvimento infantil caracteriza-se pela alternância e pela integração entre estágios dominados pela afetividade e pelo movimento e aqueles nos quais predomina a atividade cognitiva. As atividades artísticas, ao mobilizarem simultaneamente emoção, ação e pensamento, favorecem essa integração, promovendo experiências que contribuem para a organização da personalidade e para a construção da identidade. Nessa perspectiva, a arte não apenas acompanha o desenvolvimento, mas participa ativamente de sua dinâmica e estruturação.

No âmbito da rede municipal de São Paulo, o Currículo da Cidade propõe uma abordagem que valoriza a integração entre campos de experiência, linguagens e dimensões do desenvolvimento, reconhecendo a arte como elemento estruturante das práticas pedagógicas (SÃO PAULO, 2019). Ao articular princípios éticos, estéticos e políticos, o documento orienta a organização de propostas que promovam experiências significativas, contextualizadas e culturalmente referenciadas. Essa orientação converge com a perspectiva de uma educação

integral comprometida com a formação de sujeitos sensíveis, críticos e participativos.

Entretanto, a efetivação de propostas que integrem arte e desenvolvimento integral enfrenta desafios no cotidiano escolar. A fragmentação curricular, a dificuldade de articulação entre campos de experiência e a escassez de formação docente específica tendem a limitar o potencial formativo das experiências artísticas, reduzindo-as a atividades isoladas ou desvinculadas de projetos pedagógicos mais amplos (KISHIMOTO, 2011). Tal dinâmica compromete a construção de percursos formativos coerentes e a consolidação de práticas integradoras, essenciais para a efetivação do desenvolvimento integral.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível consolidar uma abordagem curricular que reconheça a arte como eixo transversal dos campos de experiência e instrumento privilegiado de promoção do desenvolvimento integral. Ao integrar sistematicamente as linguagens artísticas às práticas pedagógicas, a Educação Infantil amplia as possibilidades de aprendizagem, fortalece processos criativos e contribui para a formação de sujeitos capazes de articular emoção, pensamento e ação em processos complexos de construção de conhecimento e identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que a arte ocupa lugar central na constituição dos processos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, configurando-se como linguagem estruturante da formação integral desde os primeiros anos de vida. Ao compreender a criança como sujeito histórico, cultural e produtor de sentidos, torna-se imprescindível reconhecer as experiências artísticas como dimensões constitutivas do currículo, superando concepções utilitaristas que reduzem a arte a atividade acessória ou meramente recreativa. A presença sistemática das linguagens estéticas no cotidiano escolar revela-se

condição essencial para a promoção de aprendizagens significativas, para a ampliação de repertórios culturais e para a construção de identidades sensíveis e culturalmente situadas.

O percurso teórico apresentado permitiu evidenciar que as linguagens artísticas mobilizam simultaneamente dimensões cognitivas, afetivas, corporais e sociais, favorecendo a integração entre emoção, pensamento e ação em processos complexos de desenvolvimento. Ao explorar materiais, sons, movimentos e imagens, a criança amplia suas possibilidades de expressão, elabora narrativas sobre suas experiências e constrói relações simbólicas com o mundo, fortalecendo processos de autoria, autonomia e criatividade. Nesse sentido, a arte não apenas acompanha o desenvolvimento infantil, mas participa ativamente de sua organização, contribuindo para a formação da subjetividade e para a construção da identidade.

A articulação entre arte e desenvolvimento integral mostrou-se particularmente fecunda no âmbito dos campos de experiência que estruturam o currículo da Educação Infantil, ao evidenciar que as linguagens artísticas atravessam transversalmente os diferentes eixos formativos. As experiências estéticas favorecem a socialização, a construção de vínculos, o desenvolvimento da linguagem, a ampliação da consciência corporal e a formação da sensibilidade, configurando-se como vias privilegiadas para a construção de aprendizagens integradas e culturalmente referenciadas. Tal compreensão reforça a necessidade de organizar propostas pedagógicas que articulem intencionalidade educativa, continuidade das experiências e aprofundamento dos processos criativos.

Os projetos pedagógicos com arte destacaram-se como instrumentos fundamentais para a efetivação dessas propostas, ao possibilitar a integração entre diretrizes curriculares, formação docente e prática cotidiana. A organização dos tempos, dos espaços e dos materiais revelou-se elemento decisivo para a construção de ambientes esteticamente qualificados e provocadores, nos quais a criança é convidada a investigar, criar e expressar-se em contextos acolhedores e culturalmente significativos. Nessa perspectiva, o ambiente assume função pedagógica central, atuando como mediador das aprendizagens e como instância formadora da sensibilidade.

Entretanto, a consolidação de uma pedagogia da arte na Educação Infantil demanda o enfrentamento de desafios

institucionais, formativos e culturais. A fragmentação curricular, a limitação de formação específica e a permanência de práticas tradicionais ainda constituem entraves para a efetivação de propostas integradoras e consistentes. Torna-se, portanto, indispensável investir na formação continuada dos professores, na construção coletiva dos projetos pedagógicos e no fortalecimento de uma cultura institucional que reconheça a arte como dimensão essencial da educação infantil e da formação humana.

Conclui-se, assim, que a integração sistemática da arte ao currículo da Educação Infantil constitui condição fundamental para a efetivação de uma educação integral, democrática e humanizadora. Ao promover experiências estéticas, expressivas e criativas, a escola contribui para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e culturalmente situados, capazes de interpretar, criar e transformar o mundo a partir de relações significativas com a cultura e com o outro. Nesse horizonte, a arte afirma-se não apenas como linguagem pedagógica, mas como dimensão ética, estética e política da formação das infâncias, reafirmando o compromisso da Educação Infantil com a construção de uma educação plena e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

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

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: Brasília, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação do sensível**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2010.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME, 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância**. Petrópolis: Vozes, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BRASILIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CURRÍCULO, CULTURA POPULAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Fânia Lina Bastos

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Bandeirante de São Paulo ano 2006. Especialista em Letras e Literatura pela Universidade Cruzeiro do Sul Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I no CEU EMEI Três Pontes Professora de Educação Básica – Língua Portuguesa - na EE Homero Fernando Milano.



RESUMO

A construção de um projeto pedagógico anual voltado à brasilidade na Educação Infantil constitui uma estratégia potente para fortalecer identidades, pertencimentos e repertórios culturais desde a primeira infância. Este artigo discute fundamentos teórico-metodológicos e possibilidades de práticas pedagógicas que valorizem manifestações culturais brasileiras com ênfase em expressões como samba, dança, estética das cores, artes visuais e cultura popular articulando tais experiências às orientações curriculares e ao marco legal da educação brasileira. Parte-se do pressuposto de que a cultura não é adereço do currículo, mas dimensão constitutiva do desenvolvimento infantil e do direito à educação, devendo ser garantida por propostas intencionais, diversas e eticamente comprometidas com a pluralidade. Nesse sentido, a Educação Infantil é compreendida como campo de experiências no qual brincadeira, interação e linguagem simbólica estruturam processos de aprendizagem e desenvolvimento, permitindo que a criança acesse, ressignifique e recrie referências culturais do território. A discussão dialoga com contribuições da sociologia e antropologia da cultura, bem como com a perspectiva histórico-cultural, ao defender que repertórios culturais se constroem em práticas sociais mediadas e em ambientes educativos que reconhecem as infâncias como produtoras de cultura. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, com análise de diretrizes curriculares nacionais e referenciais municipais, propondo encaminhamentos pedagógicos para projetos anuais baseados em investigação do território, curadoria cultural, participação das famílias e organização de ambientes. Conclui-se que trabalhar brasilidade na Educação Infantil implica planejar experiências estéticas e corporais, promover escuta sensível e garantir diversidade cultural, enfrentando reducionismos folclorizantes e estereótipos, de modo a assegurar uma educação democrática e culturalmente situada.

Palavras-chave: Brasilidade; Educação Infantil; Cultura; Currículo; Projeto pedagógico.

ABSTRACT

Building an annual pedagogical project focused on Brazilian cultural identity in Early Childhood Education is a powerful strategy to strengthen identity, belonging, and cultural repertoires from early childhood. This article discusses theoretical and methodological foundations and practical possibilities that value Brazilian cultural expressions emphasizing samba, dance, color aesthetics, visual arts, and popular culture while connecting them to national curriculum guidelines and the Brazilian legal framework for education. It argues that culture is not an accessory to the curriculum but a constitutive dimension of children's development and the right to education, ensured through intentional, diverse, and ethically grounded proposals. Early Childhood Education is understood as a field of experiences in which play, interaction, and symbolic language structure learning and development, enabling children to access, resignify, and recreate cultural references from their territory. The discussion draws on sociology and anthropology of culture and on the historical-cultural perspective, defending that cultural repertoires are built through mediated social practices and educational environments that recognize children as culture producers. Methodologically, this is a bibliographic and documentary study, analyzing national and municipal curricular documents and proposing pedagogical pathways for annual projects based on territory inquiry, cultural curation, family participation, and learning environment design. The article concludes that addressing Brazilian cultural identity in Early Childhood Education requires planning aesthetic and bodily experiences, fostering sensitive listening, and ensuring cultural diversity, while avoiding folklorization and stereotypes to guarantee a democratic, culturally situated education.

Keywords: Brazilian cultural identity; Early Childhood

Education; Culture; Curriculum; Pedagogical project

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, ocupa lugar central na constituição dos processos de desenvolvimento, socialização e formação cultural das crianças, assumindo papel decisivo na construção de identidades, pertencimentos e repertórios simbólicos. Nesse contexto, a incorporação da cultura brasileira como eixo estruturante das práticas pedagógicas revela-se não apenas pertinente, mas necessária para a garantia do direito à educação integral, conforme previsto na legislação educacional brasileira e nos documentos curriculares orientadores (BRASIL, 1996; BRASIL, 2018). A infância, compreendida como etapa singular do desenvolvimento humano, constitui-se em território privilegiado para o encontro entre experiências estéticas, corporais, linguísticas e culturais, sendo a escola um espaço privilegiado de mediação entre o sujeito infantil e os múltiplos universos simbólicos que atravessam a vida social.

A cultura, longe de ser um elemento acessório do currículo, configura-se como dimensão constitutiva da formação humana, produzida e recriada continuamente nas interações sociais (GEERTZ, 1989). Ao adentrar o espaço escolar, a criança traz consigo saberes, práticas e referências culturais oriundas de sua família, de sua comunidade e de seu território, que precisam ser reconhecidas, valorizadas e ampliadas pelas propostas pedagógicas. Nesse sentido, a escola assume a responsabilidade de promover experiências que possibilitem à criança apropriar-se criticamente de diferentes expressões culturais, ampliando seu repertório e fortalecendo processos identitários, em consonância com os princípios da diversidade, da equidade e da inclusão (BRASIL, 2009).

No campo da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais enfatizam que as práticas pedagógicas devem ter como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando experiências que promovam o desenvolvimento integral em seus aspectos físicos, emocionais, cognitivos, sociais e culturais (BRASIL, 2009). Essa concepção reforça a compreensão de que aprender, na infância, implica vivenciar, explorar, expressar-se e interagir, em processos mediados por linguagens diversas, entre as quais se destacam as linguagens artísticas, corporais e

musicais. Tais linguagens constituem vias privilegiadas para o acesso à cultura e para a construção de significados, permitindo que a criança interprete e ressignifique o mundo que a cerca (VYGOTSKY, 2007).

No contexto brasileiro, marcado por intensa diversidade étnica, regional e cultural, a valorização da brasilidade na Educação Infantil adquire relevância particular. Entende-se por brasilidade um conjunto plural de expressões culturais, estéticas, linguísticas e simbólicas que constituem a identidade nacional em sua multiplicidade, resultante de processos históricos, sociais e políticos atravessados por matrizes indígenas, africanas e europeias (RIBEIRO, 1995). Trabalhar a brasilidade no currículo da infância implica reconhecer essa pluralidade como riqueza formativa, evitando leituras homogêneas ou estereotipadas da cultura nacional, e promovendo experiências que possibilitem às crianças o contato com diferentes manifestações culturais, como música, dança, artes visuais, narrativas orais e brincadeiras tradicionais.

No âmbito das políticas públicas educacionais, a Base Nacional Comum Curricular estabelece que a Educação Infantil deve assegurar direitos de aprendizagem que envolvem conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, enfatizando a centralidade das experiências culturais e estéticas no desenvolvimento infantil (BRASIL, 2018). De modo convergente, o Currículo da Cidade de São Paulo propõe uma abordagem que reconhece a criança como sujeito histórico, cultural e de direitos, valorizando o território, as culturas locais e a diversidade como fundamentos das práticas pedagógicas (SÃO PAULO, 2019). Tais orientações reforçam a necessidade de projetos pedagógicos que articulem o cotidiano escolar às referências culturais do contexto social, promovendo vínculos entre escola, família e comunidade.

Entretanto, apesar dos avanços normativos e conceituais, observa-se que a presença da cultura brasileira no cotidiano da Educação Infantil ainda se

dá, em muitos contextos, de forma pontual, fragmentada ou restrita a datas comemorativas, frequentemente marcada por abordagens folclorizantes e descontextualizadas (KISHIMOTO, 2011). Essa lógica limita o potencial formativo das experiências culturais e reduz a complexidade da brasilidade a representações simplificadas, esvaziando seu caráter crítico, histórico e identitário. Torna-se, portanto, imprescindível repensar a organização curricular e as práticas pedagógicas, de modo a integrar a cultura brasileira como eixo transversal e estruturante de projetos anuais, sustentados por intencionalidade educativa, curadoria cultural qualificada e escuta sensível das infâncias.

À luz da perspectiva histórico-cultural, compreende-se que o desenvolvimento humano ocorre por meio de processos de mediação simbólica, nos quais a cultura desempenha papel central na constituição das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2007). Assim, ao proporcionar experiências culturais diversificadas, a escola amplia as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento, favorecendo a internalização de signos, valores e significados socialmente construídos. Nessa direção, trabalhar com música, dança, artes visuais e narrativas populares não apenas enriquece o repertório estético das crianças, mas também contribui para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e culturalmente situados.

Diante desse panorama, o presente artigo tem como objetivo discutir fundamentos teóricos e orientações pedagógicas para a elaboração de um projeto anual voltado à brasilidade na Educação Infantil, articulando manifestações culturais brasileiras às diretrizes curriculares e às práticas cotidianas da rede municipal de ensino de São Paulo. Busca-se refletir sobre o papel da escola na promoção de experiências culturais significativas, problematizando desafios e apontando caminhos para a construção de propostas que respeitem a diversidade, valorizem o território e reconheçam as crianças como produtoras de cultura. Ao fazê-lo, pretende-se contribuir para o fortalecimento de uma educação infantil comprometida com a formação integral, democrática e

culturalmente referenciada.

1. CULTURA, INFÂNCIA E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A compreensão da cultura como dimensão estruturante do processo educativo constitui pressuposto fundamental para o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Longe de ser concebida como um conjunto estático de tradições ou manifestações isoladas, a cultura é entendida como sistema simbólico dinâmico, produzido historicamente nas interações sociais e permanentemente ressignificado pelos sujeitos (GEERTZ, 1989). Nesse sentido, a criança não ocupa posição passiva no universo cultural, mas participa ativamente da produção, da circulação e da transformação de significados, constituindo-se simultaneamente como sujeito e agente cultural.

A perspectiva contemporânea da infância rompe com concepções naturalizantes ou adultocêntricas, reconhecendo as crianças como sujeitos históricos, sociais e de direitos, capazes de interpretar, recriar e produzir cultura em seus contextos de vida (SARMENTO, 2005). Tal entendimento desloca o foco da educação infantil de uma lógica preparatória ou assistencialista para uma abordagem que valoriza a experiência, a expressão e a participação como eixos centrais do desenvolvimento. Assim, o currículo da Educação Infantil passa a ser concebido não como lista de conteúdos a serem transmitidos, mas como conjunto de experiências intencionalmente organizadas que possibilitam às crianças explorar linguagens, construir sentidos e ampliar repertórios culturais (OLIVEIRA, 2010).

No âmbito das políticas educacionais brasileiras, essa concepção encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ao afirmarem que as práticas pedagógicas devem garantir experiências que promovam o desenvolvimento integral da criança em seus

aspectos físico, psicológico, intelect cultural (BRASIL, 2009). Ao enfatizar as interações e a brincadeira como eixos estruturantes, o documento reconhece que é por meio da vivência, da experimentação e da mediação simbólica que a criança se apropria de conhecimentos e valores socialmente construídos. Nessa direção, a cultura constitui elemento transversal das práticas educativas, atravessando as diferentes linguagens e campos de experiência que estruturam o cotidiano escolar.

A Base Nacional Comum Curricular reforça tal entendimento ao definir a Educação Infantil como etapa em que se devem assegurar direitos de aprendizagem que envolvem conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, reconhecendo que tais direitos se concretizam em contextos culturalmente situados (BRASIL, 2018). A centralidade da cultura no desenvolvimento infantil é explicitada na valorização das experiências estéticas, corporais e artísticas como dimensões constitutivas do aprender e do formar-se. Ao promover contato com diferentes manifestações culturais, a escola amplia os horizontes simbólicos da criança e contribui para a construção de identidades plurais e socialmente referenciadas.

Do ponto de vista teórico, a perspectiva histórico-cultural oferece fundamentos consistentes para a compreensão da relação entre cultura e desenvolvimento. Para Vygotsky (2007), as funções psicológicas superiores têm origem nas interações sociais mediadas por instrumentos e signos culturais, sendo a linguagem o principal mediador da atividade humana. O desenvolvimento não é concebido como processo exclusivamente biológico, mas como construção histórica e social, na qual a cultura desempenha papel organizador das formas de pensar, sentir e agir. Nesse sentido, as experiências culturais proporcionadas no contexto escolar assumem função estruturante na constituição subjetiva da criança, ampliando suas possibilidades cognitivas, afetivas e sociais.

A incorporação da cultura ao currículo da Educação Infantil exige, portanto, uma concepção ampliada de currículo, entendida como prática social e política que

expressa escolhas, valores e concepções de infância, educação e sociedade (SACRISTÁN, 2000). O currículo não se reduz a prescrição normativa, mas materializa-se nas relações, nos espaços, nos tempos e nas interações que configuram o cotidiano escolar. Ao selecionar determinados repertórios culturais, linguagens e experiências, a escola produz sentidos e legitima saberes, exercendo papel decisivo na formação cultural das crianças.

Nesse contexto, torna-se imprescindível problematizar quais culturas são valorizadas no espaço educativo e de que modo são apresentadas às crianças. A hegemonia de determinadas matrizes culturais, em detrimento de outras, pode produzir invisibilizações e reforçar desigualdades simbólicas, limitando o reconhecimento da diversidade que caracteriza a sociedade brasileira (CANCLINI, 2008). Assim, trabalhar a cultura na Educação Infantil implica assumir postura crítica diante dos processos de seleção cultural, promovendo a ampliação de repertórios e o reconhecimento de múltiplas identidades.

No âmbito da rede municipal de São Paulo, o Currículo da Cidade propõe uma abordagem que articula infância, território e cultura como fundamentos das práticas pedagógicas, reconhecendo a criança como sujeito cultural que constrói sentidos a partir de suas experiências no mundo (SÃO PAULO, 2019). Ao valorizar as culturas locais, as manifestações artísticas e os saberes comunitários, o documento aponta para a construção de propostas que dialoguem com o contexto sociocultural das crianças, fortalecendo vínculos entre escola, família e comunidade. Essa orientação converge com a perspectiva de que a educação infantil deve promover experiências significativas que articulem o cotidiano às referências culturais mais amplas.

Entretanto, a efetivação de um currículo culturalmente referenciado enfrenta desafios no cotidiano escolar. A fragmentação das propostas, a limitação de recursos formativos e a permanência de práticas tradicionais tendem a restringir a presença sistemática da cultura nas experiências educativas, reduzindo-a a eventos

pontuais ou atividades descontextualizadas (KISHIMOTO, 2011). Tal dinâmica compromete a continuidade e a profundidade dos processos formativos, esvaziando o potencial educativo das experiências culturais.

Diante desse cenário, torna-se fundamental compreender o currículo da Educação Infantil como espaço de produção cultural, no qual a criança não apenas consome referências, mas cria, interpreta e ressignifica manifestações culturais em processos mediados pela ação pedagógica. Ao organizar ambientes, tempos e materiais que favoreçam a experimentação estética, a expressão corporal e a exploração simbólica, o professor amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e culturalmente situados. Assim, a cultura deixa de ocupar lugar periférico no currículo e passa a constituir eixo estruturante de projetos pedagógicos comprometidos com a formação integral e democrática.

1.1 BRASILIDADE, IDENTIDADE NACIONAL E DIVERSIDADE CULTURAL NA INFÂNCIA

A noção de brasilidade constitui categoria complexa e multifacetada, resultante de processos históricos, sociais e culturais que configuraram a formação da identidade nacional brasileira. Longe de representar uma essência homogênea ou um conjunto fixo de traços culturais, a brasilidade expressa a pluralidade de matrizes étnicas, linguísticas, religiosas e simbólicas que compõem a sociedade brasileira, marcada por intensas interações entre povos indígenas, africanos e europeus ao longo da história (RIBEIRO, 1995). Nesse sentido, trabalhar a brasilidade na Educação Infantil implica reconhecer essa diversidade como elemento constitutivo da identidade nacional, evitando reducionismos, estereótipos e abordagens folclorizantes que empobrecem a complexidade do patrimônio cultural brasileiro.

A construção da identidade, compreendida como processo relacional e histórico, inicia-se na primeira infância por meio das interações sociais e das experiências simbólicas vivenciadas nos diferentes contextos de

socialização (HALL, 2006). A escola, enquanto instituição cultural, desempenha papel fundamental nesse processo, ao selecionar repertórios, linguagens e narrativas que contribuem para a formação das representações que as crianças constroem sobre si mesmas, sobre o outro e sobre a sociedade. Assim, as práticas pedagógicas não são neutras: ao valorizar determinadas referências culturais em detrimento de outras, a escola participa ativamente da produção de identidades e da legitimação de saberes.

No contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades sociais e raciais, a valorização da brasilidade na Educação Infantil adquire dimensão ética e política. Conforme destaca Munanga (2003), a construção da identidade nacional esteve historicamente associada a processos de invisibilização e hierarquização cultural, nos quais matrizes africanas e indígenas foram frequentemente marginalizadas em favor de referências eurocêntricas. Tal dinâmica produziu efeitos duradouros na constituição dos currículos escolares, contribuindo para a reprodução de estereótipos e para a desvalorização de expressões culturais populares. Nesse cenário, trabalhar a brasilidade na infância implica promover uma educação comprometida com a diversidade, o reconhecimento e o enfrentamento das desigualdades simbólicas.

As políticas educacionais brasileiras vêm progressivamente incorporando essa perspectiva ao enfatizar a necessidade de valorização da diversidade cultural como princípio estruturante do currículo. A Constituição Federal assegura o respeito às manifestações culturais e ao patrimônio imaterial como direitos fundamentais, reconhecendo a pluralidade como fundamento da identidade nacional (BRASIL, 1988). No campo educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que o ensino deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, promovendo o respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais (BRASIL, 1996). Esses dispositivos normativos oferecem respaldo para a construção de propostas pedagógicas que integrem a cultura brasileira de modo sistemático e intencional ao currículo da Educação Infantil.

A Base Nacional Comum Curricular reforça tal

orientação ao reconhecer a diversidade cultural como dimensão constitutiva do desenvolvimento infantil e ao valorizar experiências que possibilitem às crianças explorar diferentes linguagens, expressões artísticas e manifestações culturais (BRASIL, 2018). Ao enfatizar os campos de experiência relacionados à expressão, à corporeidade e às interações, o documento aponta para a centralidade das práticas culturais na formação integral, reconhecendo que aprender envolve acessar, interpretar e produzir significados em contextos culturalmente situados.

Nesse contexto, a música, a dança, as artes visuais e as narrativas populares constituem linguagens privilegiadas para o trabalho com a brasilidade na infância. O samba, enquanto expressão artística de origem afro-brasileira, representa não apenas um gênero musical, mas um patrimônio cultural que articula história, memória, corporeidade e identidade coletiva (SODRÉ, 1998). Ao explorar ritmos, movimentos e narrativas associados ao samba, a escola possibilita às crianças o contato com matrizes culturais historicamente marginalizadas, promovendo reconhecimento, pertencimento e valorização da herança africana na formação cultural brasileira.

De modo semelhante, as artes visuais e a estética das cores oferecem caminhos fecundos para a exploração da brasilidade na Educação Infantil. A tradição artística brasileira, marcada pela diversidade de estilos, técnicas e referências regionais, possibilita às crianças acessar diferentes formas de representação do mundo, ampliando repertórios estéticos e desenvolvendo sensibilidade visual (BARBOSA, 2010). Ao trabalhar com cores, texturas, materiais naturais e imagens inspiradas em contextos brasileiros, a escola favorece processos de criação e expressão que articulam percepção, emoção e imaginação.

A dança, por sua vez, constitui linguagem corporal que articula movimento, ritmo e expressão simbólica, configurando-se como prática cultural profundamente enraizada na história brasileira. As manifestações populares, como cirandas, cocos, maracatus e danças regionais, expressam narrativas coletivas que integram corporeidade, musicalidade e sociabilidade (LARAIA, 2001). Ao vivenciar essas experiências no espaço escolar, as crianças ampliam sua consciência corporal,

desenvolvem competências socioemocionais e constroem vínculos com tradições culturais do território.

Entretanto, a incorporação dessas linguagens ao currículo exige cuidado para evitar abordagens superficiais ou estereotipadas. Conforme alerta Candau (2012), a valorização da diversidade cultural não pode limitar-se à celebração episódica de diferenças, mas deve constituir princípio estruturante das práticas pedagógicas, orientando escolhas curriculares, organização dos tempos e dos espaços e processos de formação docente. Trabalhar a brasilidade implica reconhecer tensões, conflitos e assimetrias que atravessam a cultura brasileira, promovendo uma educação crítica e emancipatória desde a infância.

No âmbito da rede municipal de São Paulo, o Currículo da Cidade propõe que as práticas pedagógicas articulem infância, cultura e território como fundamentos da ação educativa, reconhecendo as crianças como sujeitos culturais que constroem sentidos a partir de suas experiências no mundo (SÃO PAULO, 2019). Ao valorizar saberes comunitários, manifestações artísticas locais e a diversidade étnico-racial, o documento aponta para a construção de projetos pedagógicos que dialoguem com a realidade sociocultural das crianças, fortalecendo processos identitários e promovendo pertencimento.

Dessa forma, trabalhar a brasilidade na Educação Infantil não se reduz à introdução de conteúdos culturais no currículo, mas implica reorganizar as práticas pedagógicas a partir de uma concepção ampliada de cultura e identidade. Ao promover experiências estéticas, corporais e simbólicas que valorizem a diversidade e reconheçam as crianças como produtoras de cultura, a escola contribui para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e culturalmente situados, capazes de reconhecer-se como parte de uma coletividade plural e historicamente constituída.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incorporação da brasilidade como eixo estruturante do currículo na Educação Infantil constitui estratégia pedagógica potente para a promoção de uma educação

integral, culturalmente situada e comprometida com a formação de sujeitos sensíveis, críticos e socialmente referenciados. Ao compreender a cultura como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano, a escola amplia o alcance de suas práticas, superando abordagens fragmentadas e reconhecendo as crianças como produtoras de sentidos, identidades e saberes.

O percurso teórico e analítico desenvolvido neste artigo evidenciou que trabalhar a brasilidade na infância implica reconhecer a pluralidade que caracteriza a sociedade brasileira, valorizando matrizes culturais diversas e promovendo experiências estéticas, corporais e simbólicas que ampliem repertórios e fortaleçam pertencimentos. A música, a dança, as artes visuais, a estética das cores e a investigação do território configuram-se como linguagens privilegiadas para a construção de experiências formativas significativas, capazes de articular emoção, cognição, expressão e interação em processos integrados de aprendizagem.

Os projetos pedagógicos anuais mostraram-se instrumentos fundamentais para a organização curricular dessas propostas, ao possibilitar continuidade, aprofundamento e coerência nas experiências culturais oferecidas às crianças. Ao integrar diferentes linguagens e articular teoria, política e prática, tais projetos contribuem para a construção de currículos mais democráticos, inclusivos e sensíveis à diversidade. Nesse contexto, a organização dos ambientes, a curadoria cultural qualificada e a mediação pedagógica assumem papel central na efetivação de propostas que respeitem os interesses das crianças e promovam autonomia criativa.

Entretanto, a consolidação de uma pedagogia da brasilidade na Educação Infantil exige enfrentamento de desafios institucionais, formativos e culturais. A superação de práticas pontuais, a prevenção de abordagens estereotipadas e o fortalecimento da formação docente configuram condições indispensáveis para a construção de propostas consistentes e eticamente comprometidas. Ao assumir a cultura como eixo estruturante do currículo, a escola reafirma seu papel como espaço de produção simbólica, formação cidadã e construção de identidades

plurais.

Conclui-se, portanto, que trabalhar a brasilidade na Educação Infantil não se limita à inserção de conteúdos culturais no cotidiano escolar, mas implica reorganizar práticas, espaços e tempos a partir de uma concepção ampliada de infância, cultura e educação. Ao promover experiências que integrem estética, corporeidade e território, a escola contribui para a formação de sujeitos capazes de reconhecer-se como parte de uma coletividade diversa e historicamente constituída, fortalecendo os fundamentos de uma educação democrática, humanizadora e culturalmente referenciada.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

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

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: Brasília, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural: mediações necessárias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 24. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME, 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, 2005.

SODRÉ, Muniz. **Samba, o dono do corpo**. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPITALISMO COMO RELIGIÃO: UMA ANÁLISE DO CONCEITO EM WALTER BENJAMIN E BYUNG-CHUL HAN

Vitor Luis Carvalho De Goes



Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Bandeirante de São Paulo ano 2006.
Especialista em Letras e Literatura pela Universidade Cruzeiro do Sul Professora de Educação Infantil
História na EMEF. Professor Fernando de Azevedo.

RESUMO

Este presente artigo, será abordada a relação entre o capitalismo e a religião através da ótica da teologia política, segundo as reflexões de Walter Benjamin e Byung-Chul Han sobre o caráter religioso do capital. O presente artigo analisará as convergências e divergências entre os autores e sua síntese, para a compreensão a subjetividade humana no capitalismo tardio.

Palavras-chave: capitalismo; religião; teologia política; Walter Benjamin; Byung-Chul Han; subjetividade.

ABSTRACT

This article will address the relationship between capitalism and religion through the lens of political theology, based on the reflections of Walter Benjamin and Byung-Chul Han on the religious nature of capital. This article will analyze the convergences and divergences between the authors and their synthesis, aiming to understand human subjectivity in late capitalism.

Keywords: capitalism; religion; political theology; Walter Benjamin; Byung-Chul Han; subjectivity.

INTRODUÇÃO

A relação entre capitalismo e religião foi objeto de análise desde os estudos de Max Weber sobre a ética protestante e o "espírito" do capitalismo. Weber foi pioneiro em sua análise, assertivamente argumentando que certos valores religiosos, especialmente do protestantismo ascético, calvinista, teriam facilitado o aparecimento do capitalismo moderno, ao associar o trabalho árduo e a acumulação de riqueza ao conceito de graça divina.

Walter Benjamin, por outro lado, leva isso a um

grau radicalmente diferente ao argumentar que o próprio capitalismo, na sua totalidade, poderia ser considerado como uma religião independente, não simplesmente resultante de influências religiosas anteriores. Em seu ensaio, "O capitalismo como religião" de 1921, Benjamin afirma que o capitalismo não pode ser entendido como uma mera secularização de elementos religiosos, mas antes como um fenômeno religioso em si. Sob a perspectiva da teologia política a tese de Benjamin apresenta características teológicas no fundo do fenômeno do capitalismo: ritual, culto, culpa, promessa (ou sua ausência) de salvação etc.

Décadas depois, o filósofo contemporâneo Byung-Chul Han aborda questões análogas ao analisar a sociedade neoliberal do século XXI. Han afirma que vivemos numa "sociedade do desempenho" e do cansaço, onde os imperativos do mercado penetram a psique e modelam a subjetividade do homem em termos quase religiosos, mesmo sendo uma religião sem Deus ou, como Han prefere, de um Deus (o capital) que nunca oferece redenção.

1. ANÁLISE CRÍTICA DE WALTER BENJAMIN E BYUNG-CHUL HAN

Neste capítulo o artigo vai expor as principais ideias defendidas pelos autores e seus escritos utilizados como referência, buscando elucidar os conceitos que se mostrarem relevantes, comparar as teses principais defendidas por ambos os autores, e

apresentar as possíveis soluções para o problema apresentado nas conclusões.

1.1. ANÁLISE CRÍTICA DE WALTER BENJAMIN E BYUNG-CHUL HAN

Walter Benjamin (1892-1940), filósofo alemão, escreveu um breve fragmento, com não mais de cinco páginas, intitulado “O capitalismo como religião”, no ano de 1921. Benjamin afirma que o capitalismo não é apenas afetado pela religião, como tinha apresentado Weber – mas, ao contrário, ele mesmo é uma religião. Porém, segundo Benjamin trata-se de uma religião peculiar: falta-lhe todo dogma ou teologia explícita, onde a performance ritualística de sacrifício de diário de si é a finalidade, onde há culpa sem expiação. Em outras palavras, para Benjamin, o capitalismo é um culto masoquista que não redime o fiel de sua dívida, mas que o aprofunda cada vez mais nela. (BENJAMIN, 2013, 21-22)

Benjamin chega a essa ideia compreendendo que no capitalismo “todas as coisas só têm sentido na relação imediata ao culto” e que não existem princípios éticos ou espirituais fora da lógica utilitária. A primeira característica apontada por Benjamin é exatamente esta: o capitalismo é uma religião de culto em que gira em torno da veneração econômica. (BENJAMIN, 2013, 21).

No capitalismo não existe o sétimo dia, o dia de descanso, todo dia é dia de culto ao Capital, seja através da liturgia do trabalho, ou pelo consumo fetichista. Diferente das religiões em sentido tradicional onde o mito e doutrina tem papel importante, o capitalismo não se importa com mitos inspiradores, heróis, ou santos, é o utilitarismo puro que obtém a sua coloração teológica, a vivência religiosa se dá no trabalho, na compra e venda ou nos investimentos. O segundo traço que separa o capitalismo das demais religiões é a característica da duração permanente do culto. Benjamin chega a ironizar a crítica dos protestantes aos católicos no que diz respeito ao excesso de datas sagradas, para ele o capitalismo eliminou qualquer dia e momento que não seja devotado ao seu culto. (BENJAMIN, 2013, 21).

Em uma perspectiva contemporânea, podemos refletir sobre como o ciclo financeiro opera continuamente, 24 horas por dia, com as bolsas de valores funcionando sem cessar, ou como a cultura do consumo online extinguiu o conceito de “horário comercial”, estabelecendo uma disponibilidade constante de consumo. O terceiro aspecto é essencial, e é que o culto capitalista não promove a expiação, mas sim a culpa. Aqui, Benjamin introduz uma categoria teológica importante: a culpa (*Schuld*), que em alemão também se remete ao conceito de dívida:

Nesse aspecto, tal sistema religioso é decorrente de um movimento monstruoso. Uma monstruosa consciência de culpa que não sabe como expiar lança mão do culto, mas para torná-la universal, para martelá-la na consciência e, por fim, e acima de tudo, envolver o próprio Deus nessa culpa, para que ele se interesse pela expiação. (BENJAMIN, 2013, 22).

Cada falha no ambiente de trabalho, cada dívida contraída, cada insuficiência do indivíduo em relação aos ideais de sucesso é uma culpa individual irremediável. O conceito de culpa das religiões tradicionais está sempre relacionado à ideia de pecado associado a mecanismos de purificação e redenção (confissão, penitência, sacrifício, graça divina).

No capitalismo, a dívida toma o lugar do pecado, entretanto, não há mecanismo equivalente para a absolvição. Muito pelo contrário, a dívida sempre se agrava, na lógica dos juros sobre juros, e a ideologia capitalista transforma essa condição socioeconômica em uma condição moral, considerando a dívida uma falha moral do indivíduo endividado. A máxima cristã de que “todos nós somos pecadores” é transformada em “nós todos somos devedores”. O resultado é, segundo o próprio Benjamin, a universalização do desespero humano, uma vez que a possibilidade real de conseguir “pagar” toda sua dívida e alcançar o ideal de santidade esperado (ou seja, enriquecer) é quase nula.

A quarta e última característica da religião capitalista é a ausência do Deus transcendente ou do fim redentor. Benjamin constata que, paradoxalmente, essa religião cujo culto é onipresente mantém oculto seu Deus. O Deus a quem se presta o culto - isto é, o próprio Capital - nunca se revela diretamente, é uma divindade estritamente conceitual, abstrata, fria e distante. O “Deus” do capital mantém-se oculto, projetando-se através de seus ídolos: as commodities. Esses avatares do capital ocupam o imaginário, o consciente e o subconsciente dos indivíduos e criam um espaço de ação para o fascínio coletivo: as oscilações da bolsa, por exemplo, são como os augúrios e as divinações das religiões antigas, que podem trazer euforia ou pânico à sociedade, moldando o humor coletivo das massas de fiéis.

Por essas razões, Benjamin afirma que o capitalismo é um culto sem deus, ou cujo deus se confunde com o próprio processo do culto, entretanto, apesar de não ter dogmas, leis e ensinamentos, o capitalismo é um deus ciumento, que está sempre disposto a martirizar seus pecadores e combater toda e qualquer divergência ou alternativa com violências incomensuráveis, as pragas e desastres enviadas pelo Deus do Antigo Testamento, se tornam as sanções econômicas e os bloqueios, a Guerra Santa perde a função expiatória que fazia com que o combatente caído ganhasse o Paraíso Celeste, e se torna uma guerra por recursos e mercados consumidores, o paraíso é a própria expansão imperialista.

Com esses quatro elementos de culto onipresente, culto incessante, culpa interminável e deus oculto, Benjamin esboça um quadro sombrio: o capitalismo é uma religião desesperadora que escraviza aos seus fiéis ao invés de libertá-los. O resultado objetivo disso é que a modernidade subjetiva, a maneira pela qual as pessoas sentem e se relacionam umas com as outras é afetada: o indivíduo sempre se sente faltoso, devedor,

insuficiente, tanto em sua busca por sucesso material quanto nos afetos interpessoais, sempre buscando a saída inexistente do ciclo consumista ou laborioso sem fim e sem propósito.

O pensamento dessa religião capitalista seria, em última análise, a religião mais viciosa e totalitária que já se viu, na medida em que não admite fora ou evasão da lógica do sacrifício, uma verdadeira “prisão de ferro” (WEBER, 1989, 131). A ausência da possibilidade concreta de superação, inerente a essa “religião”, produz em seus fiéis um certo tipo de angústia difusa e de resignação desesperada, aquilo que Benjamin chama de “desespero religioso universal”.

1.2. BYUNG-CHUL HAN E A RELIGIÃO DO CAPITAL NO NEOLIBERALISMO

O filósofo coreano-alemão Byung-Chul Han (nascido em 1959) apresenta reflexões intrigantes acerca da etapa atual do capitalismo, frequentemente chamada de neoliberalismo, capitalismo financeiro, onde imperam a cultura do desempenho individual e das tecnologias digitais de controle em trabalhos.

Han não utiliza exatamente a expressão “capitalismo como religião” como Benjamin; na verdade, defende que o capitalismo contemporâneo não poderia ser considerado uma religião verdadeira, por conta da ausência do perdão e dos mecanismos de salvação. Entretanto, o autor sul-coreano converge com Benjamin no que diz respeito a sua análise das práticas e efeitos do capitalismo, e a sacralização de determinadas práticas como trabalho incansável, autoaperfeiçoamento compulsivo, consumo de poder e à produção de sujeitos “fiéis” a um modo de produção que demanda comprometimento integral.

Em termos diferentes, Han caracteriza o neoliberalismo como um regime de dominação radical, perverso e enraizado na psique dos indivíduos contemporâneos. Um ponto de partida da argumentação de Han consiste na análise do processo de transformação do tipo de regime de dominação entre os séculos XX e XXI.

Influenciado por Michel Foucault, Byung-Chul Han afirma que saímos de uma sociedade disciplinar moldada pela negatividade, cheia de proibições, coerções externas e o imperativo "não pode", para uma sociedade de performance, ou seja, uma sociedade positiva regida pela afirmação, por incentivos, autoexigência, o imperativo "sim, você pode".

Na sociedade disciplinar, o modelo do poder era análogo ao das cadeias, ou ao panóptico: a autoridade que vigiava e punia, a fim de gerar sujeitos obedientes pela violência ou pelo medo. Na sociedade do desempenho, não existem tais mecanismos, ou esses mecanismos são menos visíveis e relevantes, o modelo de dominação do capitalismo tardio é o de autoexploração voluntária: cada um é seu próprio projeto inacabado de empreendedor de si, que desfruta de liberdade absoluta, mas paradoxalmente explora a si e limita a si mesmo em nome do rendimento. O lema não é mais "você deve" (obedecer à lei, ao chefe, à doutrina), mas sim "você pode", como um imperativo de performance.

A suposta libertação das amarras disciplinares é na verdade, uma outra sujeição a um sistema de dominação ainda mais eficaz, uma vez que não há mais opressão externa, institucional, objetiva à qual atribuímos nossa culpa ou contra a qual nos rebelamos, é o indivíduo que assume a responsabilidade de seu sucesso e de seu fracasso. É uma fórmula provocadora que Han resume: "Nós acreditamos que somos livres, mas no fundo apenas reproduzimos e ampliamos o capital", e por fim, acabamos sendo reduzidos a órgãos reprodutores do capital, segundo Han: "somos do capital os órgãos sexuais, isto é, os meios pelos quais o capital se auto prolifera." (HAN, 2018, 10).

Han remete a uma observação de Marx segundo a qual a liberdade do indivíduo poderia se transformar em uma armadilha do capital sendo reformulada os objetivos do sistema. De fato, no capitalismo tardio, o ideal da liberdade individual e da autonomia é sempre utilizado com o propósito de intensificar a exploração do trabalho e do consumo: deixamos de trabalhar porque somos forçados por um opressor externo, passamos a trabalhar mais e a produzir mais, porque somos impelidos por um

condicionamento psicológico a decidir por fazê-lo.

Tal como um fiel devoto que se sacrifica por sua divindade, o sujeito neoliberal sacrifica seu tempo de vida, seu corpo e sua saúde mental no altar da produtividade, convencido de que é seu próprio desejo fazê-lo. Han caracteriza o sujeito neoliberal como "empreendedor de si" ou "sujeito de desempenho" (HAN, 2018, 11). Este sujeito é alguém que sustenta o peso de ser sempre eficiente, ativo e otimizado. O efeito psíquico notável dessa nova ética de trabalho é o aparecimento das patologias relacionadas ao excesso, totalmente diferente das antigas patologias oriundas dos mecanismos de repressão da sociedade disciplinar do século XX.

Han observa que se, no passado, os sujeitos eram mais suscetíveis a desenvolver as neuroses clássicas, resultantes de conflitos entre desejo e repressão, como no modelo freudiano, as histerias, os tiques etc., ligados à supressão do superego, hoje são as depressões, a síndrome do burnout, os transtornos de ansiedade e de déficit de atenção que predominam. Estes males provêm do imperativo do desempenho, sendo a pessoa impelida a se esgotar tentando corresponder às expectativas de produtividade e de sucesso.

Han afirma que a sociedade atual é uma "sociedade do cansaço" exatamente porque a pressão do fazer sempre mais levava ao colapso físico e psíquico de muitos indivíduos. Todos sentem permanentemente sua insuficiência e sua dívida consigo mesmos, é a culpa infinita a que se referia Benjamin, agora mediada na forma clínica de esgotamento, de depressão, de sentimento de inadequação.

A principal diferença é que, ao invés de atribuir esta culpa a uma defasagem moral em relação a Deus, o sujeito neoliberal acaba por atribuí-la a uma defasagem de desempenho em relação a si mesmo e ao mercado. Um ponto essencial que vincula Han a Benjamin é a questão da dívida e da culpa. Han adota a ideia de *Schuld* (dívida/culpa)

para reafirmar que o regime neoliberal extingue qualquer instância de perdão: “O capitalismo é ‘somente endividamento’. Não possui nenhuma possibilidade de expiação que libere o devedor de sua dívida”. (HAN, 2018, 12).

Segundo Han, “O capitalismo não é uma religião. Os shoppings são totalmente o contrário de um templo”¹, e o capitalismo seria isso: uma operação contínua de cobrança sem remissão. Para a subjetividade esta situação é precisamente o estado depressivo-ansioso generalizado: “A impossibilidade de desendividamento e a impossibilidade de expiação são também responsáveis pelo estado depressivo do sujeito do desempenho”.

O indivíduo profundamente endividado, tanto em termos financeiros (dívidas bancárias, crédito) quanto em termos existenciais (metas não atingidas, expectativas frustradas) entra em colapso porque nunca atinge o nível desejado de equilíbrio ou “salvação”, um descanso real sem labor e sem consumo, ou seja, o ócio. Ainda que Han não considere o capitalismo como uma religião, ele recorre a metáforas que convergem com as idéias religiosas. Em “*Psicopolítica: o neoliberalismo e novas técnicas de poder*” ao refletir sobre como as tecnologias digitais operam dentro de um novo totalitarismo da Big Data e a forma que tal fenômeno influencia nossas emoções e desejos, Han menciona o advento de um “dataísmo”: uma confiança cega nos dados e nos algoritmos como leis de comportamento e moral. O consumismo imanente do capitalismo tardio é um consumismo totalitário: “O capitalismo de consumo opera através da venda e do consumo de significados e de emoções (...) [ele] é capaz de mobilizar emoções para produzir mais desejos e necessidades”. (HAN, 2018, 37).

É possível afirmar que o consumo fetichista desempenha uma função análoga à da oração ou dos sacramentos nas religiões tradicionais, sendo ele uma prática cotidiana que outorga uma identidade pseudo-transcendental (“eu sou aquilo que consumo”),

prometendo prazer (satisfação pela compra realizada) e ocupa, em grande parte, a totalidade do tempo e a mente das pessoas. As lojas e shoppings, abertos todos os dias, cumprem a função de templos do capital, sempre disponíveis, sempre acessíveis, lugar onde os consumidores, como fiéis, buscam suas “bênçãos” materiais.

O marketing por diversas vezes aparenta ter uma estética espiritual, onde determinadas marcas acabam por criar uma “comunidade” de consumidores fiéis, que se unem em reverência do tipo específico de produto consumido. Além disso, segundo Han, o neoliberalismo cria um processo de sacralização do trabalho e da produtividade sem precedentes, nem mesmo comparável a ética de trabalho dos puritanos. O trabalho é uma obrigação moral intrínseca, inescapável e não depende apenas da necessidade econômica, é na verdade a prática de uma missão espiritual de autodesenvolvimento.

A premissa é clara: não trabalhar (ou trabalhar menos que o esperado) corresponde a um defeito de caráter, como em boa parte das éticas religiosas, a ausência de labor é associada a preguiça, e preguiça é pecado. Mesmo fora do horário de trabalho formal, os indivíduos se sentem compelidos a “otimizar” cada instante de seu dia: se exercitando, estudando, conectando-se, postando nas redes sociais, ou seja, todo tempo de vida precisa ser convertido em valor útil.

É uma nova modalidade de exercício espiritual, uma nova forma de ascese: assim como monges vivem em perpétua oração, com leituras de textos sagrados, inclusive durante o trabalho manual para o cumprimento da máxima paulina “orai sem cessar”², o sujeito neoliberal se mantém continuamente “ocupado” em vigilância eterna a fim de confirmar se ainda é útil como um contribuinte do deus mercado.

Han também trata da positividade forçada, que nos dias de hoje se tornou um imperativo cultural, um culto mesquinho à felicidade e ao pensamento positivo é parte integrante do ambiente corporativo e das redes sociais. Segundo Han, expressões como “motivação”, “entusiasmo” e “autoajuda” não passam de dogmas seculares que censuram a negatividade, é um método de dominação extremamente intolerante com o fracasso, com a dúvida e

sem espaço para a melancolia, tal qual pensamentos profanos e palavras blasfemas eram proibidas nas comunidades religiosas.

A felicidade não é mais uma condição ou fruto de determinados desdobramentos, é um dever, todos devem estar perpetuamente motivados e felizes sendo a tristeza e o cansaço pecados sociais. A "ditadura da felicidade", é uma inovação sagaz da religião do capital, enquanto a ética de trabalho do puritanismo ascético enfatizava as virtudes da sobriedade, da serenidade, da apatia, a ética de trabalho do capitalismo tardio visa o excesso, de trabalho, de consumo, de gozo e de riso.

A ditadura da felicidade é eficaz: mantém os devotos do capital no caminho da retidão, ainda que exauridos, impelindo-os a se responsabilizar pela própria infelicidade e a gerir o próprio sofrimento a fim de que não se torne um peso, já que, afinal, a felicidade depende apenas de uma escolha individual:

“Nesse sentido, a noção de “gestor” do sofrimento psíquico ganha importância em dois sentidos, a saber, como aquele que gera e aquele que gerencia. Pois o sofrimento psíquico é não apenas produzido, mas também gerido pelo neoliberalismo. Por isso, cabe compreender o neoliberalismo como uma forma de vida nos campos do trabalho, da linguagem e do desejo”. (SAFATLE, 2021, p. 9)

O capital se transformou em um conceito abstrato onipotente e onipresente e onisciente, é ele que determina não apenas a economia, mas as nossas emoções, interações com o outro e a direção de nossa atenção. Tudo é mercadoria, tudo é investimento, até mesmo o eu. A convergência com Benjamin aqui é latente, considerando que ambos veem no capitalismo um totalitarismo que molda a cultura e a psique humana de acordo com a sua forma.

A mais notável divergência é de natureza terminológica: ao afirmar que "o capitalismo não é religião", Han quer dizer que o capitalismo não possui a relação dialética dívida-perdão comum a grande parte das tradições religiosas, entretanto, reconhece que o capitalismo tardio apresenta uma dimensão mística que exige devoção exclusiva e absoluta ao mercado. Não é por acaso que ele frequentemente afirma que o neoliberalismo produz seu próprio tipo de fiel: a figura do "crente" na meritocracia, aquele que acredita piamente que o sucesso material é sinônimo de virtude, esforço, e portanto, caso não atinja o

esperado, é dele o dever de carregar toda culpa pelo eventual fracasso.

Este "crente" secular não é muito diferente do crente religioso no que diz respeito ao tipo de condicionamento psíquico que o leva a interiorizar a culpa do pecado e se submete à penitência esperando pela graça. A diferença estrutural é que no caso do sujeito neoliberal a penitência não acaba e a graça nunca chega.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto Walter Benjamin quanto Byung-Chul Han, dirigiram sua atenção ao aspecto "sagrado", "teológico" das relações capitalistas, entretanto, algumas de suas conclusões e escolhas terminológicas divergem. Benjamin, escreve no começo do século XX, muito antes da revolução tecnológica da internet, das redes sociais e da Big Data, como homem de seu tempo via no capitalismo uma estrutura religiosa onde o Capital se eleva a posição de Divindade e passa a regulamentar a vida humana, reduzindo-a a incessante culto ao dinheiro e às mercadorias sem superação da culpa. Byung-Chul Han, por sua vez, ao analisar o capitalismo do século XXI, enxerga os mecanismos de uma dominação total semelhantemente: uma espécie de culto ao desempenho e ao consumo, ainda que enfatize que este culto secular não traz em si mesmo, nenhum princípio de misericórdia ou mesmo de redenção.

Para ambos os pensadores, a consequência dessa nova forma de condicionamento psíquico é o aprisionamento da humanidade com novos grilhões: não é mais a corrente visível da coerção disciplinar, mas sim, as correntes invisíveis da devoção econômica. Na ótica da teologia política, as reflexões de Benjamin e de Han nos mostram como categorias outrora teológicas (pecado e culpa, lei e graça, sacrifício e salvação) foram distorcidas e arrastadas para a esfera socioeconômica, o trabalho se converte sacrifício ritual contínuo, onde o fiel trabalhador-empREENDEDOR dá prova diariamente de sua devoção e o consumo adota o caráter de um rito compensatório, mediante a promessa de uma felicidade análoga à graça, porém imediata, transitória e efêmera.

A própria lógica do crédito e da dívida no capitalismo tardio nos leva à seguinte conclusão: a dívida onipresente é o pecado original do sujeito neoliberal, uma mancha que o persegue desde sua iniciação no culto do capital (como os custos de sua formação educacional) porém não o abandona após a morte, é apenas transmitida para seus entes queridos.

Notavelmente as consequências para a subjetividade humana são profundas. O indivíduo, imerso nessa atmosfera pseudo religiosa do capitalismo, tende a construir uma imagem distorcida de si, não consegue se enxergar como um sujeito, como uma pessoa inserida em uma comunidade, mas como um átomo separado do todo, um devedor performático, que compete com todos e consigo mesmo, mas está eternamente em falta. O sentimento contínuo de culpa e inadequação, que antes pertencia a esfera religiosa, agora abarca as realizações materiais e profissionais, e a isso se soma o que Han chama de crise de gratificação: nunca nos estamos plenamente satisfeitos ou "quitados". Tal é a falta de sentido transcendente que o sujeito neoliberal é impelido a atribuir sentido e finalidade na mera acumulação de capital ou na validação transitória do consumo fetichista, tudo que acaba reforçando o ciclo vicioso de devoção ao mesmo sistema que gera o vazio.

As soluções propostas pelos autores também divergem: considerando que caso o capitalismo tivesse se instituído como religião, a emancipação exigiria um gesto que poderíamos chamar "descrente", uma ruptura tanto material quanto mística. Benjamin estava nos incita a imaginar uma interrupção radical deste arranjo estrutural, refletindo sobre a possibilidade de libertar o tempo da tirania do culto econômico. Já Han sugere, por sua vez, que pequenos atos de resistência como resgatar o ócio, o silêncio, negatividade e recuperar a alteridade são formas eficazes de combater o imperativo totalitário do

desempenho e por fim reintroduzir brechas de liberdade autêntica. Em termos teológicos, ambos os autores têm sugestões quanto o método de resgate da graça imerecida, da gratuidade, ainda que em um mundo que só conhece o preço e o mérito. Em suma, a reflexão trazida por ambos, pensar "o capital como Deus", se mostra forte e pertinente, considerando que estamos na época em que as forças do mercado conquistaram um status quase divino, inquestionável, demandando adoração irrestrita e sacrifícios humanos sob a forma do trabalho e sofrimento psíquico.

REFERÊNCIAS

- [1] Entrevista concedida a **César Rondueles**, publicada por **El País**, 17-05-2020. In: <https://ihu.unisinos.br/categorias/599164-o-dataismo-e-uma-forma-pornografica-de-conhecimento-que-anula-o-pensamento-entrevista-com-byung-chul-han#:~:text=%E2%80%9CO%20capitalismo%20n%C3%A3o%20%C3%A9%20uma,Han%20%2D%20Instituto%20Humanitas%20Unisinos%20%2D%20IHU>
- [2] Bíblia de Jerusalém. Ed. Paulus. 2002. 1 Tessalonicenses 5:17.
- BENJAMIN, Walter. **Capitalismo como religião**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- HAN, Byung-Chul. **A sociedade do cansaço**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.
- HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: neoliberalismo e novas tecnologias de poder**. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.
- WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1989.
- DUNKER, Christian; JUNIOR, Nelson da Silva; SAFATLE, Vladimir. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. São Paulo: Editora Autêntica, 2021.
- SCHMITT, Carl. **Teologia Política**. Tradução de Antônio Almeida. Brasília: Editora UnB, 2006.

PRODUÇÃO DE DETERGENTE LÍQUIDO À PATIR DE ÓLEO VEGETAL RECICLADO

Luiz Antonio De Souza

Graduação em Engenharia Química pela Faculdade Oswaldo Cruz (2005); Licenciatura em Química pelas Faculdades Oswaldo Cruz (2006); Graduação em Matemática pela Faculdade Centro Universitário de Jales (2018); Professor de Ensino Médio na EE Thereza Dorothea de Arruda Rego em Química; Professor de Ensino Fundamental na EMEF Guilherme de Almeida.



RESUMO

A industrialização e o desenvolvimento tecnológico nos proporcionam diversos benefícios e comodidades, contudo esse mesmo desenvolvimento nos trouxe consequências e impactos em nossas vidas e para o meio em que vivemos. A utilização de produtos industrializados, como por exemplo, o óleo vegetal, que nos permite preparar alimentos para nosso consumo, de modo rápido e prático também causa impactos negativos, pois apesar de nos proporcionar diversos benefícios, ele também prejudica nossa saúde, provocando o aumento de radicais livres no sangue podendo causar problemas cardíacos e o meio ambiente contaminando rios e outras fontes de água. Assim, este artigo tem como principal objetivo a minimização dos impactos gerados no meio ambiente com o descarte de óleos vegetais, que em grande parte das vezes é jogado nos sistemas de esgotos residenciais e industriais, através do seu processamento e conversão em detergente líquido. Deste modo, e com o intuito de estimular o descarte adequado de tal resíduo, propomos, neste artigo, o desenvolvimento de um equipamento automatizado para reciclagem e produção de detergente líquido, de forma que possamos utilizar o resíduo processado de óleo vegetal como um produto de limpeza, e promover a minimização dos impactos provenientes do descarte do óleo vegetal usado.

Palavras-chave: Sustentabilidade; Reciclagem; Óleo vegetal usado; Impacto ambiental; Economia circular; Educação ambiental.

ABSTRACT

Industrialization and technological development provide us with many benefits and conveniences, but this same development has brought consequences and impacts to our lives and the environment in which we live. The use of industrialized products, such as vegetable oil, which allows us to prepare food for our consumption quickly and conveniently, also causes negative impacts, because despite providing us with many benefits, it also harms our health, causing an increase in free radicals in the blood, which can cause heart problems, and the environment by contaminating rivers and other water sources. Thus, the

main objective of this article is to minimize the impacts generated on the environment by the disposal of vegetable oils, which are often thrown into residential and industrial sewage systems, through their processing and conversion into liquid detergent. Therefore, and with the aim of encouraging the proper disposal of such waste, we propose, in this article, the development of automated equipment for recycling and producing liquid detergent, so that we can use the processed vegetable oil residue as a cleaning product, and promote the minimization of the impacts resulting from the disposal of used vegetable oil.

Keywords: Recycling. Used Oil. Waste. Liquid Soap. Detergent. Automation. Environment.

INTRODUÇÃO:

Sabemos que, devido ao desenvolvimento dos diversos setores industriais, desde o século XIX, os impactos gerados por estas atividades veem causando ao planeta, terríveis consequências. Sabendo da necessidade do aumento da produção, devido ao igual aumento da demanda de produtos, precisamos desenvolver processos que minimizem esses impactos, quer seja melhorando-os, quer seja diminuindo os resíduos gerados ou aproveitando esses materiais como matéria-prima para outros processos. Segundo Braga Junior e Rizzo (2010) e Korilliny (2011), a reciclagem tem grande importância para o meio ambiente por diversos fatores, entre eles a economia de energia, a minimização da poluição do solo, ar e água, traz redução de custos de produção às indústrias, é uma fonte para geração de empregos e principalmente não permite a volta desse material ao meio ambiente o qual gera degradação.

Como vimos, atuando de maneira ativa no sistema de reaproveitamento de resíduos produzidos por operações primárias, podemos minimizar os impactos ao meio ambiente, e ainda gerar trabalho e renda a partir dessa atividade.

Desta forma, acreditamos ser imprescindível, ter um olhar inovador e responsável, minimizando as consequências que a ação humana provoca em seu habitat. Seria possível, então, identificarmos potenciais resíduos no nosso dia a dia, que causariam grandes impactos no meio ambiente? É evidente que, em nosso cotidiano, geramos diversos resíduos que se descartados de maneira inadequada resultaria em um desastroso impacto no meio ambiente. Mas, em nossas casas, qual seria o resíduo mais impactante? Após refletir sobre esta questão, chegamos a conclusão que um dos mais perigosos resíduos produzidos por nós, pois afeta de modo bastante abrangente um dos mais preciosos recursos que necessitamos, é o resíduo de óleo vegetal, que pode contaminar uma grande quantidade de água inviabilizando seu consumo sem tratamento adequado, ou ainda deixando o tratamento muito mais custoso.

2. PROBLEMA AMBIENTAL DO ÓLEO VEGETAL USADO

A geração de resíduos oleosos em residências, especialmente o óleo de cozinha usado, representa um grande desafio ambiental. O descarte inadequado pode causar poluição hídrica, entupimento de redes de esgoto e contaminação do solo.

Estudos como os da SABESP apontam o potencial poluidor de pequenas quantidades de óleo. Com o crescimento urbano, esse resíduo aumentou significativamente, sem, contudo, ter um sistema de descarte adequado amplamente adotado.

As ações humanas geram consequências diversas e cada vez mais impactantes para o meio

em que vivemos. Essas consequências, cada vez mais, provocam mudanças nos ciclos naturais, no clima, nas paisagens, e em diversos aspectos de nossas vidas. Essas alterações geram consequências diretas na nossa vida, e por esta razão, e para que tenhamos condições adequadas para vivermos neste planeta, precisamos gerenciar os impactos de nossas atividades, de modo a não prejudicarmos o nosso planeta.

A adequação de destinação de resíduos torna-se, então, de vital importância para todos, e neste sentido, damos neste projeto atenção direcionada a reciclagem do resíduo de óleo vegetal usado, buscando uma saída sustentável para o mesmo.

Frente a esse cenário, este artigo propõe o desenvolvimento de um equipamento funcional e de baixo custo que possibilite a reutilização do óleo vegetal usado na produção de detergente líquido.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

O equipamento foi projetado para produzir 20 litros de detergente por batelada. As dimensões da máquina foram definidas considerando a quantidade de reagentes utilizados, o espaço disponível para instalação e os custos de construção.

A capacidade dos reatores foi dimensionada com base na seguinte composição por batelada:

Componente	Volume
A	1000 mL
B	800 mL
C	400 mL
D	18000 mL
E	190 mL
F	205 mL

A estrutura foi desenhada para acomodar reatores, válvulas, sistemas elétricos e hidráulicos necessários ao processo de produção.

3.2. MATERIAIS UTILIZADOS

3.2.1. Estrutura Física

A estrutura do equipamento foi construída com materiais reutilizados como madeira e perfis metálicos de estantes, garantindo resistência mecânica adequada com baixo impacto ambiental. Foram utilizadas chapas de madeira compensada para suporte dos recipientes.

Outros materiais, como fixadores, haste para misturador, entre outros foram aproveitados de equipamentos antigos (reciclados), de modo a atender a expectativa da construção de um equipamento ambientalmente responsável.

3.2.2. RECIPIENTES DE ARMAZENAGEM

Utilizaram-se recipientes reciclados feitos de polipropileno de alta densidade, com capacidade adequada ao volume dos reagentes. A escolha do material garantiu resistência química e segurança no armazenamento das substâncias, atendendo as necessidades do processo e impactando minimamente no meio ambiente.

3.2.3. SISTEMA ELÉTRICO

O sistema elétrico foi planejado de maneira a ser o mais simples. Isto não significa que tal sistema seja simplório. Sua construção foi pensada de modo a garantir seu pleno funcionamento, com componentes encontrados nos mais diversos estabelecimentos de maneira que sua manutenção não demanda grandes dificuldades para ser realizada.

O sistema elétrico incluiu:

- Controlador lógico programável (CLP) ou placa de controle.
- Bombas centrífugas.
- Misturador.
- Termômetro e aquecedor.
- Relés e potenciômetro.

O layout do painel de controle foi projetado para fácil operação e manutenção, com conexões do tipo plugue. Algumas opções de programação foram disponibilizadas e poderão ser ajustadas conforme a necessidade do processo.

3.2.4. SISTEMA HIDRÁULICO

O sistema hidráulico utilizou bombas centrífugas automatizadas e tubulações de PVC, com vazão controlada pelo CLP.

Todos os materiais utilizados foram reaproveitados de equipamentos antigos, de modo a minimizar impactos no meio ambiente e consumo de recursos naturais. Além disso, ao utilizarmos materiais recuperação, reduzimos os custos de fabricação e diminuimos o consumo de matéria-prima.

3.2.5. PROGRAMAÇÃO DO CONTROLADOR PROGRAMÁVEL (CLP)

A programação do controlador de processo foi feita na linguagem LADDER (que é um dos componentes do Curso de Eletrotécnica) e realiza todo o controle do sistema.

4. TESTES OPERACIONAIS

Durante a montagem e desenvolvimento do equipamento, diversos testes foram realizados:

- **Problemas com bombas de sucção:** As bombas iniciais apresentaram baixa vazão. Foram substituídas por modelos mais potentes, assegurando o fluxo necessário.
- **Ajuste de altura da estrutura:** Foi identificado que o reator (recipiente onde ocorre a reação e onde é produzido o detergente) se encontrava em uma altura que dificultava a retirada do produto final. Incluímos no projeto uma base móvel que elevou o equipamento em cerca de 25 cm, de modo a facilitar a retirada do produto e deu mobilidade à máquina.

- **Interferência eletromagnética no sensor de temperatura:** O motor do agitador interferia na leitura do termômetro. A solução foi reprogramar o CLP para desligar o motor durante a leitura da temperatura.

- **Ajuste nas tubulações:** As tubulações rígidas também foram substituídas por mangueiras flexíveis, devido a necessidade de criar um sifão para que ocorresse o funcionamento adequado das bombas.

- **Adequação de Custo:** Houve adequação do valor de custo de produção do detergente, ocasionado pela alta no valor dos reagentes. Este fato deverá ser considerado ao longo do uso do processo, visto que com a alta de preços e inevitável o reajuste nos valores operacionais e do produto.

Essas mudanças foram as mais impactantes dentro do processo, e que possibilitaram melhorias no equipamento. Acreditamos que novas alterações possam surgir e estaremos atentos para realizá-las de modo a otimizar e providenciar as mesmas, de maneira contínua e imediatas.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os testes operacionais foram realizados durante todo o desenvolvimento do equipamento, desde a construção da estrutura, de modo que ela fosse adequada a acomodar todos os instrumentos e aparelhagem, até a finalização do equipamento com a efetiva produção do detergente.

Encontramos algumas melhorias necessárias para uma otimização do desempenho do equipamento, às quais foram realizadas e conforme mencionada obteve um rendimento e operacionalidade desejadas.

A produção do detergente utilizando o equipamento desenvolvido demonstrou resultados satisfatórios. Foram analisadas as seguintes características do produto final:

- **pH**
- **Poder de limpeza**
- **Formação de espuma**
- **Viscosidade**

Os resultados experimentais foram comparáveis aos testes realizados em bancada, confirmando a eficácia do processo automatizado.

Além do desempenho técnico, o projeto se destacou pela viabilidade econômica, facilidade de replicação e impacto positivo no meio ambiente ao reaproveitar resíduos e materiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização dos testes e simulações do processo automatizado obtivemos resultados satisfatórios. O equipamento operou dentro das condições e parâmetros esperados. O produto obtido apresentou as mesmas características do produto obtido em testes em bancada. Características como pH, poder de limpeza, poder espumante, viscosidade, entre outras propriedades foram monitorados e realizados testes experimentais, com resultados satisfatórios.

Este estudo comprovou que é possível desenvolver um equipamento funcional, de baixo custo e ambientalmente responsável para a reciclagem de óleo vegetal e produção de detergente líquido. O uso de materiais reciclados e reaproveitados viabiliza a construção caseira ou comunitária do equipamento, democratizando o acesso a soluções sustentáveis.

A proposta pode ser replicada em diversas comunidades, contribuindo para a redução de resíduos e promovendo a educação ambiental.

REFERÊNCIAS

BRAGA JUNIOR, S. S., & Pinheiro, L. R. (2013). *A Importância da reciclagem dos resíduos sólidos dentro das organizações*. Brazilian Journal of Biosystems Engineering, 7(1), 55-69.

DORST, J. (1973). *Antes que a natureza morra*. Editora Edgard Blucher Ltda.

Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). NBR ISO 14001. *Sistema de gestão ambiental*.

Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). NBR 10004. *Resíduos sólidos – Classificação*.

CAPITALISMO COMO RELIGIÃO: UMA ANÁLISE DO CONCEITO EM WALTER BENJAMIN E BYUNG-CHUL HAN

Fânia Lina Bastos



Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Bandeirante de São Paulo ano 2006.
Especialista em Letras e Literatura pela Universidade Cruzeiro do Sul Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I no CEU EMEI Três Pontes Professora de Educação Básica – Língua Portuguesa - na EE Homero Fernando Milano.

RESUMO

A organização de salas multietárias na Educação Infantil constitui prática cada vez mais presente nas redes públicas de ensino, configurando-se como estratégia pedagógica que articula diversidade etária, interação social e desenvolvimento integral na primeira infância. Este artigo discute fundamentos teóricos, normativos e pedagógicos da multietariedade, com ênfase na organização das práticas educativas na rede municipal de ensino de São Paulo. Parte-se do pressuposto de que a convivência entre crianças de diferentes idades favorece processos de aprendizagem colaborativa, construção de vínculos, ampliação de repertórios culturais e desenvolvimento socioemocional, desde que sustentada por intencionalidade pedagógica e organização curricular adequada. A discussão articula contribuições da pedagogia da infância, da psicologia do desenvolvimento e da perspectiva histórico-cultural, dialogando com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo da Cidade de São Paulo. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, com análise de documentos normativos e estudos contemporâneos sobre multietariedade e organização escolar. Defende-se que a implementação de salas multietárias exige reorganização dos tempos, dos espaços e dos agrupamentos, planejamento flexível, mediação docente qualificada e avaliação processual, capazes de respeitar ritmos, interesses e singularidades das crianças. Conclui-se que as salas multietárias, quando fundamentadas em concepções de infância, interação e desenvolvimento, configuram-se como espaços potentes de aprendizagem e socialização, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, colaborativas e coerentes com os princípios da educação infantil democrática e humanizadora.

Palavras-chave: Salas multietárias; Educação Infantil; Organização pedagógica; Desenvolvimento infantil; Currículo.

ABSTRACT

The organization of multi-age classrooms in Early Childhood Education has become an increasingly common practice in public education systems, constituting a pedagogical strategy that articulates age diversity, social interaction, and integral development in early childhood. This article discusses theoretical, normative, and pedagogical foundations of multi-age grouping, with emphasis on the organization of educational practices in the municipal education system of São Paulo. It assumes that the coexistence of children of different ages fosters collaborative learning processes, bond building, cultural repertoire expansion, and socioemotional development, provided it is supported by pedagogical intentionality and adequate curricular organization. The discussion articulates contributions from childhood pedagogy, developmental psychology, and the historical-cultural perspective, dialoguing with the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education, the National Common Curricular Base, and the Curriculum of the City of São Paulo. Methodologically, this is a bibliographic and documentary study analyzing normative documents and contemporary studies on multi-age grouping and school organization. It argues that implementing multi-age classrooms requires reorganization of time, space, and groupings, flexible planning, qualified teacher mediation, and process-based assessment capable of respecting rhythms, interests, and children's singularities. It concludes that multi-age classrooms, when grounded in conceptions of childhood, interaction, and development, constitute powerful spaces for learning and socialization, contributing to the construction of more inclusive, collaborative, and coherent pedagogical practices aligned with the principles of democratic and humanizing early childhood education.

Keywords: Multi-age classrooms; Early Childhood Education; Pedagogical organization; Child development; Curriculum.

INTRODUÇÃO

A organização das turmas na Educação Infantil constitui dimensão central da política educacional e da prática pedagógica, uma vez que expressa concepções de infância, desenvolvimento e aprendizagem que orientam a ação docente e a estruturação do cotidiano escolar. Nesse contexto, a constituição de salas multietárias, nas quais convivem crianças de diferentes faixas etárias, tem se consolidado como prática cada vez mais presente nas redes públicas de ensino, especialmente em sistemas que buscam articular princípios de inclusão, diversidade e aprendizagem colaborativa (BRASIL, 2009). Tal organização desafia modelos tradicionais de seriação etária e convoca a escola a repensar tempos, espaços, currículos e formas de mediação pedagógica à luz das singularidades infantis.

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, fundamenta-se em concepções que reconhecem a criança como sujeito histórico, social e de direitos, produtora de cultura e protagonista de seus processos de aprendizagem (SARMENTO, 2005). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que as práticas pedagógicas devem assegurar experiências que promovam o desenvolvimento integral, tendo como eixos estruturantes as interações e a brincadeira (BRASIL, 2009). Nessa perspectiva, a organização dos agrupamentos infantis adquire relevância pedagógica significativa, uma vez que as interações entre pares configuram-se como elementos estruturantes do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

A convivência entre crianças de diferentes idades, característica das salas multietárias, oferece condições singulares para a ampliação das experiências de aprendizagem e socialização. Ao interagir com pares mais novos e mais velhos, a criança vivencia situações de cooperação, cuidado, imitação e mediação que favorecem a construção de competências socioemocionais, a ampliação do repertório linguístico e o desenvolvimento da autonomia (VYGOTSKY, 2007). A heterogeneidade etária, nesse sentido, não constitui obstáculo ao desenvolvimento, mas potencial formativo, desde que sustentada por intencionalidade pedagógica e organização curricular adequada.

Do ponto de vista teórico, a perspectiva histórico-cultural

oferece fundamentos consistentes para a compreensão da multietariedade como contexto privilegiado de aprendizagem. Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais mediadas culturalmente, sendo a aprendizagem motor do desenvolvimento. A noção de zona de desenvolvimento proximal evidencia que a criança amplia suas possibilidades de ação e pensamento ao interagir com sujeitos mais experientes, em processos de cooperação e mediação. Nesse sentido, as salas multietárias configuram-se como ambientes fecundos para a emergência de aprendizagens colaborativas, nas quais crianças de diferentes idades assumem, alternadamente, papéis de aprendizes e mediadores.

A psicologia do desenvolvimento também destaca a importância das interações entre crianças de diferentes idades para a construção da identidade e da socialização. Para Wallon (2007), o desenvolvimento infantil organiza-se em sistemas integrados que articulam afetividade, movimento e cognição, sendo a relação com o outro elemento estruturante da formação da personalidade. A convivência multietária favorece experiências de cuidado, empatia e responsabilidade, ao possibilitar que crianças mais velhas exerçam funções de apoio e proteção, enquanto as mais novas encontram modelos de ação e linguagem em seus pares. Tais experiências contribuem para a construção de vínculos, para o desenvolvimento da consciência social e para a formação de atitudes cooperativas.

No âmbito das políticas curriculares, a Base Nacional Comum Curricular reconhece que a aprendizagem na Educação Infantil ocorre em contextos de interação, exploração e participação, organizados em campos de experiência que valorizam a diversidade e a heterogeneidade como princípios formativos (BRASIL, 2018). Ao enfatizar direitos de aprendizagem que envolvem conviver, brincar, participar e expressar-se, o documento legitima propostas pedagógicas que superam a

homogeneização etária e valorizam a pluralidade de ritmos, interesses e trajetórias de desenvolvimento. Tal orientação converge com a perspectiva de que a multietariedade pode constituir-se como estratégia pedagógica potente para a construção de currículos mais inclusivos e sensíveis às singularidades infantis.

No contexto da rede municipal de São Paulo, a organização de salas multietárias insere-se em uma política educacional que valoriza a diversidade, o território e a centralidade das interações na formação infantil. O Currículo da Cidade propõe uma abordagem que reconhece a criança como sujeito de direitos e produtor de sentidos, valorizando práticas pedagógicas que articulem diferentes idades em experiências significativas e culturalmente situadas (SÃO PAULO, 2019). Essa orientação reforça a necessidade de repensar modelos rígidos de agrupamento e de investir em propostas que promovam convivência, cooperação e aprendizagem compartilhada.

Entretanto, a implementação de salas multietárias não se dá sem tensões e desafios. A permanência de concepções seriadas de organização escolar, a limitação de formação docente específica e a dificuldade de planejamento para grupos heterogêneos constituem entraves frequentes à consolidação dessa proposta (KISHIMOTO, 2011). Além disso, a ausência de orientações claras e de apoio institucional pode levar à adoção de práticas improvisadas, que não exploram plenamente o potencial formativo da multietariedade e podem reforçar desigualdades no acesso às experiências educativas.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível discutir fundamentos teóricos, normativos e pedagógicos que subsidiem a organização de salas multietárias na Educação Infantil, articulando políticas públicas, concepções de infância e práticas docentes. O presente artigo tem como objetivo analisar a organização pedagógica das turmas multietárias na rede municipal de São Paulo, refletindo sobre suas contribuições para o desenvolvimento infantil, os desafios enfrentados no cotidiano escolar e as possibilidades de construção de práticas mais inclusivas,

colaborativas e coerentes com os princípios da educação infantil democrática e humanizadora. Ao fazê-lo, pretende-se contribuir para o fortalecimento de uma pedagogia da infância que reconheça a diversidade etária como riqueza formativa e como fundamento para a construção de experiências educativas mais equitativas e significativas.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA MULTIETARIEDADE E APRENDIZAGEM NAS INTERAÇÕES ENTRE IDADES

A organização de salas multietárias na Educação Infantil fundamenta-se em concepções contemporâneas de infância e desenvolvimento que reconhecem a heterogeneidade como elemento constitutivo dos processos educativos. Ao superar modelos seriados rígidos, a multietariedade propõe a convivência sistemática entre crianças de diferentes idades como estratégia pedagógica capaz de potencializar interações, promover aprendizagens colaborativas e favorecer a construção de competências sociais e cognitivas em contextos culturalmente situados (SARMENTO, 2005). Tal organização reconhece que o desenvolvimento infantil não ocorre de forma linear ou homogênea, mas resulta de trajetórias singulares mediadas pelas relações sociais e pelas experiências vividas no cotidiano.

Do ponto de vista histórico-cultural, a aprendizagem constitui motor do desenvolvimento, ocorrendo por meio de processos de interação social mediados por instrumentos e signos culturais (VYGOTSKY, 2007). A noção de zona de desenvolvimento proximal evidencia que a criança amplia suas possibilidades de ação e pensamento ao interagir com sujeitos mais experientes, em situações de cooperação e mediação. Nesse sentido, a convivência multietária cria condições privilegiadas para a emergência de aprendizagens colaborativas, nas quais crianças mais velhas podem atuar como mediadoras informais, oferecendo modelos de

linguagem, comportamento e resolução de problemas às crianças mais novas.

As interações entre crianças de diferentes idades favorecem processos de imitação, negociação, ajuda mútua e construção compartilhada de conhecimentos, configurando-se como espaço fecundo para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento cognitivo não se dá de forma isolada, mas emerge da atividade socialmente organizada, na qual o outro desempenha papel estruturante. Nas salas multietárias, a diversidade etária amplia a variedade de papéis sociais disponíveis, permitindo que as crianças experimentem alternadamente posições de aprendiz, colaborador e cuidador, enriquecendo suas experiências de socialização e aprendizagem.

A psicologia do desenvolvimento também reconhece a importância das interações interetárias para a formação da personalidade e da identidade. Para Wallon (2007), o desenvolvimento infantil organiza-se em sistemas integrados que articulam afetividade, movimento e cognição, sendo a relação com o outro elemento central da constituição do sujeito. A convivência entre crianças de diferentes idades favorece experiências de cuidado, proteção, empatia e responsabilidade, ao possibilitar que as mais velhas assumam funções de apoio e liderança, enquanto as mais novas encontram modelos de ação e linguagem em seus pares. Tais experiências contribuem para a construção de vínculos, para o desenvolvimento da consciência social e para a formação de atitudes cooperativas.

Do ponto de vista pedagógico, a multietariedade dialoga com concepções de aprendizagem que valorizam a cooperação e a construção coletiva de conhecimentos. Conforme destacam autores da pedagogia da infância, os processos educativos na primeira infância devem privilegiar situações de interação, exploração e brincadeira, reconhecendo que a aprendizagem ocorre em contextos de participação social e de produção compartilhada de sentidos (KISHIMOTO, 2011). Nas salas multietárias, a heterogeneidade etária amplia as possibilidades de organização de grupos, de circulação de saberes e de construção de experiências diversificadas, favorecendo percursos formativos mais flexíveis e sensíveis às singularidades infantis.

A aprendizagem colaborativa, nesse contexto, assume papel central. Ao interagir com pares de diferentes idades, a criança é convidada a explicar, demonstrar, perguntar e negociar

significados, mobilizando processos metacognitivos que favorecem a consolidação de conhecimentos e o desenvolvimento da linguagem (OLIVEIRA, 2010). As crianças mais velhas, ao apoiar as mais novas, consolidam suas próprias aprendizagens e desenvolvem competências comunicativas e socioemocionais, enquanto as mais novas se beneficiam de modelos próximos de ação e pensamento. Essa dinâmica contribui para a construção de ambientes de aprendizagem mais cooperativos e menos competitivos, em consonância com os princípios da educação infantil.

No âmbito das políticas curriculares, a valorização das interações como eixo estruturante da Educação Infantil as propostas que reconhecem a multietariedade como estratégia pedagógica potente. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam que as práticas pedagógicas devem ter como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando experiências que promovam o desenvolvimento integral em contextos de diversidade (BRASIL, 2009). De modo convergente, a Base Nacional Comum Curricular enfatiza que a aprendizagem na infância ocorre por meio de situações de convivência, participação e colaboração, reconhecendo a heterogeneidade como princípio formativo (BRASIL, 2018).

Diante desse panorama, os fundamentos teóricos da multietariedade evidenciam que a convivência entre crianças de diferentes idades pode constituir contexto privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento, desde que sustentada por concepções de infância, interação e mediação pedagógica coerentes com os princípios da Educação Infantil. Ao valorizar a diversidade etária como riqueza formativa, as salas multietárias contribuem para a construção de práticas pedagógicas mais colaborativas, inclusivas e sensíveis às singularidades, fortalecendo o compromisso da escola com uma educação democrática e humanizadora desde os primeiros

anos de vida.

1.1. MEDIAÇÃO DOCENTE, AVALIAÇÃO E INCLUSÃO NAS SALAS MULTITARIAS

A mediação docente constitui elemento estruturante para a efetivação do potencial formativo das salas multietárias, uma vez que a heterogeneidade etária exige do professor competências específicas de observação, planejamento, intervenção e avaliação. Ao atuar em contextos nos quais convivem crianças de diferentes idades, ritmos e trajetórias de desenvolvimento, o professor assume papel central na organização das interações, na proposição de desafios adequados e na construção de ambientes que promovam inclusão, cooperação e aprendizagem significativa (OLIVEIRA, 2010). Nesse sentido, a multietariedade convoca uma prática pedagógica reflexiva, flexível e sensível às singularidades, superando modelos prescritivos e homogêneos de ensino.

Na perspectiva histórico-cultural, a mediação pedagógica constitui condição essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento. Para Vygotsky (2007), o adulto exerce função estruturante ao organizar situações de aprendizagem, selecionar instrumentos culturais e orientar interações que possibilitam à criança avançar em sua zona de desenvolvimento proximal. Nas salas multietárias, essa função adquire complexidade particular, uma vez que o professor deve articular diferentes níveis de mediação simultaneamente, oferecendo apoio às crianças mais novas e propondo desafios progressivos às mais velhas, sem fragmentar o grupo ou hierarquizar excessivamente as experiências.

A observação sistemática configura-se como estratégia fundamental para a mediação docente em contextos multietários. Ao acompanhar interações, brincadeiras, produções e escolhas das crianças, o professor constrói um conhecimento aprofundado sobre interesses, competências e necessidades

formativas, orientando o planejamento e a intervenção pedagógica (KISHIMOTO, 2011). Essa observação permite identificar oportunidades de aprendizagem colaborativa, favorecer a formação de duplas e pequenos grupos heterogêneos e intervir de modo pontual para ampliar repertórios, estimular a linguagem e promover a participação de todas as crianças.

A intencionalidade pedagógica manifesta-se, nesse contexto, na proposição de situações abertas e desafiadoras, capazes de acolher diferentes níveis de complexidade. Ao planejar atividades que admitam múltiplas formas de participação e resolução, o professor cria condições para que crianças de diferentes idades explorem o mesmo objeto de conhecimento de modos diversos, respeitando ritmos e possibilidades individuais (OLIVEIRA, 2010). Tal estratégia evita a segmentação por idade e favorece a construção de experiências compartilhadas, nas quais a diversidade etária se converte em recurso pedagógico e não em obstáculo à aprendizagem.

A avaliação das aprendizagens nas salas multietárias exige abordagem qualitativa, processual e formativa, centrada na compreensão dos percursos individuais e coletivos de desenvolvimento. Conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a avaliação deve basear-se em observação, registro e reflexão sobre as experiências das crianças, sem finalidade classificatória ou promocional (BRASIL, 2009). Nessa perspectiva, a documentação pedagógica — composta por registros escritos, fotografias, produções infantis e narrativas reflexivas — constitui instrumento privilegiado para acompanhar processos, evidenciar aprendizagens e subsidiar o planejamento.

A avaliação processual revela-se particularmente relevante em contextos multietários, nos quais as trajetórias de desenvolvimento apresentam grande variabilidade. Ao valorizar progressos individuais, estratégias utilizadas e formas de participação, o professor reconhece a singularidade de cada criança e evita comparações baseadas exclusivamente na idade cronológica. Essa abordagem favorece a construção de práticas mais equitativas e inclusivas, alinhadas aos princípios da educação infantil democrática e humanizadora.

A dimensão inclusiva assume centralidade nas salas multietárias, uma vez que a diversidade etária se articula a outras dimensões da diversidade como diferenças culturais, linguísticas,

sociais e funcionais presentes no cotidiano escolar. Ao organizar grupos heterogêneos, a multietariedade cria condições favoráveis para a inclusão de crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou necessidades educacionais específicas, desde que sustentada por práticas pedagógicas acessíveis, flexíveis e culturalmente sensíveis (BRASIL, 2008). A convivência entre crianças de diferentes idades e características favorece experiências de cuidado, empatia e cooperação, contribuindo para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva.

No âmbito da rede municipal de São Paulo, as políticas de educação inclusiva e o Currículo da Cidade orientam a construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e garantam a participação de todas as crianças em experiências significativas de aprendizagem (SÃO PAULO, 2019). Ao reconhecer a criança como sujeito de direitos e protagonista de seus processos formativos, o documento aponta para a necessidade de organizar ambientes acessíveis, estratégias diversificadas e formas de avaliação sensíveis às singularidades. Essa orientação converge com a proposta das salas multietárias como espaços privilegiados para a efetivação de uma pedagogia inclusiva e colaborativa.

Entretanto, a atuação docente em contextos multietários enfrenta desafios significativos. A complexidade da gestão pedagógica, a sobrecarga de trabalho e a limitação de formação específica podem comprometer a qualidade da mediação e da avaliação (KISHIMOTO, 2011). Além disso, a ausência de apoio institucional e de espaços sistemáticos de reflexão coletiva tende a dificultar a consolidação de práticas inovadoras e inclusivas. Torna-se, portanto, imprescindível investir em formação continuada, planejamento colaborativo e fortalecimento de equipes pedagógicas capazes de sustentar propostas multietárias com qualidade e coerência.

Dessa forma, a mediação docente, a avaliação processual e a perspectiva inclusiva configuram-se como pilares fundamentais da organização pedagógica das salas multietárias. Ao atuar de modo intencional, reflexivo e

sensível à diversidade, o professor transforma a heterogeneidade etária em recurso formativo, ampliando as possibilidades de aprendizagem, fortalecendo vínculos e contribuindo para a construção de uma educação infantil mais equitativa, democrática e comprometida com o desenvolvimento integral de todas as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que a organização de salas multietárias na Educação Infantil constitui estratégia pedagógica potente para a promoção de aprendizagens colaborativas, para o fortalecimento das interações sociais e para a efetivação do desenvolvimento integral na primeira infância. Ao superar modelos seriados rígidos e reconhecer a diversidade etária como dimensão constitutiva do processo educativo, a multietariedade reafirma concepções contemporâneas de infância que valorizam a heterogeneidade, a participação e a construção coletiva de sentidos como fundamentos da formação infantil.

O percurso teórico apresentado permitiu compreender que as interações entre crianças de diferentes idades favorecem processos de mediação, cooperação e circulação de saberes, ampliando as possibilidades de aprendizagem e socialização. A convivência multietária cria condições privilegiadas para o desenvolvimento de competências socioemocionais, para a construção de vínculos e para a formação de atitudes solidárias, ao possibilitar que as crianças experimentem alternadamente papéis de cuidado, apoio e colaboração. Nesse sentido, a diversidade etária converte-se em recurso pedagógico fundamental para a construção de ambientes educativos mais inclusivos e sensíveis às singularidades.

A organização pedagógica das salas multietárias revelou-se dimensão decisiva para a efetivação dessa proposta. O planejamento flexível, a gestão do tempo, a organização dos espaços e a constituição de agrupamentos heterogêneos configuram-se como estratégias centrais para a construção de percursos formativos integrados e coerentes com os princípios da Educação Infantil. Ao criar

ambientes acolhedores, ricos em materiais simbólicos e abertos à exploração, a escola amplia as possibilidades de interação e favorece aprendizagens significativas em contextos culturalmente situados.

A mediação docente destacou-se como elemento estruturante do trabalho pedagógico em contextos multietários. A observação sistemática, a intencionalidade pedagógica e a proposição de situações abertas e desafiadoras permitem transformar a heterogeneidade em oportunidade formativa, promovendo participação, autoria e autonomia. A avaliação processual e a documentação pedagógica configuraram-se como instrumentos essenciais para acompanhar percursos de desenvolvimento, valorizar progressos individuais e subsidiar o planejamento, evitando reduções classificatórias incompatíveis com os princípios da Educação Infantil.

A dimensão inclusiva das salas multietárias mostrou-se particularmente relevante no contexto da rede municipal de São Paulo, ao articular diversidade etária, cultural e funcional em propostas pedagógicas comprometidas com a equidade e o direito à educação. Ao promover convivência, cooperação e aprendizagem compartilhada, a multietariedade contribui para a construção de uma cultura escolar mais democrática e acolhedora, na qual as diferenças são reconhecidas como riqueza formativa e fundamento da prática educativa.

Entretanto, a consolidação dessa proposta demanda enfrentamento de desafios institucionais, formativos e culturais. A sobrecarga de trabalho docente, a limitação de formação específica e a permanência de concepções seriadas ainda constituem entraves à efetivação de práticas multietárias de qualidade. Torna-se, portanto, indispensável investir em formação continuada, planejamento coletivo, apoio institucional e fortalecimento de equipes pedagógicas capazes de sustentar propostas inovadoras e coerentes com os princípios da Educação Infantil contemporânea.

Conclui-se, assim, que as salas multietárias configuram-se como espaços privilegiados para a construção de práticas pedagógicas colaborativas, inclusivas e culturalmente sensíveis, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, solidários e capazes de conviver com a

diversidade desde os primeiros anos de escolarização. Ao reconhecer a heterogeneidade como valor educativo e fundamento da ação pedagógica, a Educação Infantil reafirma seu compromisso com uma educação democrática, humanizadora e comprometida com o pleno desenvolvimento de todas as crianças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: Brasília, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



NOVA GERAÇÃO
Assessoria Educacional

EDUCAR E EVOLUIR