



Centro Universitário de Brasília - CEUB

Faculdade de Ciências da Educação e Saúde - FACES

Curso de Psicologia

**Os Recursos Lúdicos na Desconstrução de Preconceitos em Crianças a partir da
Perspectiva de Professores(as) da Educação Infantil**

Solano Mesquita Bernardes Lobato

Brasília - DF

Junho de 2024



Centro Universitário de Brasília - UniCEUB

Faculdade de Ciências da Educação e Saúde - FACES

Curso de Psicologia

**Os Recursos Lúdicos na Desconstrução de Preconceitos em Crianças a partir da
Perspectiva de Professores(as) da Educação Infantil**

Solano Mesquita Bernardes Lobato

Monografia apresentada à Faculdade de
Ciências da Educação e Saúde do
Centro Universitário de Brasília –
CEUB como requisito parcial à
conclusão do Curso de Psicologia.
Orientadora: Profa. Dra. Ana Flávia do
Amaral Madureira

Brasília - DF

Junho de 2024

Sumário

Resumo.....	iv
Introdução.....	1
Objetivo Geral.....	8
Objetivos Específicos.....	8
1. O Desenvolvimento Humano: Relações com a Cultura e a Educação.....	9
2. O Papel do Lúdico na Educação Infantil.....	15
3. Racismo e Capacitismo: Desconstrução de Preconceitos através de Práticas	
Educativas Lúdicas.....	21
4. Metodologia.....	29
4.1 Participantes.....	31
4.2 Materiais e Instrumentos.....	32
4.3 Procedimentos de construção de informação.....	32
4.4 Procedimentos de análise.....	34
5. Resultados e Discussão.....	35
5.1 A importância dos recursos lúdicos no desenvolvimento infantil: exemplos abordados pelas professoras.....	35
5.2 O preconceito e uso de recursos lúdicos na desconstrução do racismo e do capacitismo na educação infantil.....	43
5.3 Por uma educação infantil inclusiva: sugestões das participantes.....	50
Considerações finais.....	56
Referências Bibliográficas.....	60
Anexos.....	66
Anexo A: Termo de Compromisso Livre e Esclarecido.....	67
Anexo B: Roteiro de Entrevista.....	70
Anexo C: Parecer do CEP CEUB.....	72

Resumo

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo analisar como os recursos lúdicos podem se converter em ferramentas pedagógicas de desconstrução do racismo e capacitismo na Educação Infantil, a partir da perspectiva de professores/as. A pesquisa baseia-se na psicologia cultural e em teorias educacionais que enfatizam a importância da representatividade e da inclusão desde os primeiros anos escolares, bem como a utilização dos recursos lúdicos como facilitadores da aprendizagem. Utilizando uma abordagem metodológica qualitativa, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas e virtuais, com quatro professoras, sendo duas da rede pública de ensino e duas da rede privada, que discutiram suas experiências em sala de aula. Ao utilizar o método de análise de conteúdo em sua vertente temática, foram delimitadas três categorias analíticas: A importância dos recursos lúdicos no desenvolvimento infantil: exemplos abordados pelas professoras; O preconceito e uso de recursos lúdicos na desconstrução do racismo e do capacitismo na educação infantil; e Por uma educação infantil inclusiva: sugestões das participantes. As entrevistas revelaram que, apesar de desafios estruturais, o uso intencional de jogos e atividades lúdicas pode efetivamente contribuir para a redução de preconceitos raciais e capacitistas entre crianças. As professoras entrevistadas destacaram exemplos práticos de como os jogos educativos são utilizados para fomentar discussões sobre diversidade e igualdade, demonstrando que estes recursos podem ser poderosos aliados na luta contra o preconceito. Os resultados indicaram também um papel crucial da gestão escolar na implementação de políticas ou projetos comprometidos com a inclusão, bem como a formação continuada dos educadores para lidar com estas questões. A pesquisa sugere que a incorporação sistemática de práticas inclusivas na educação infantil é essencial para construir uma sociedade mais justa e equitativa.

Palavras-chave: recursos lúdicos; educação infantil; desconstrução de preconceitos; inclusão educacional; psicologia cultural.

Introdução

O racismo e o capacitismo são formas de discriminação que ainda são vivenciadas por muitos/as brasileiros/as. Essas formas de discriminação, frequentemente, têm impactos negativos na vida das pessoas, afetando sua autoestima, suas oportunidades de emprego e educação, bem como a sua saúde mental. A educação infantil e o Ensino Fundamental são períodos importantes para a formação das crianças, é nessa faixa etária que elas começam a desenvolver suas identidades e suas concepções sobre o mundo.

De forma mais específica, o uso de recursos lúdicos na Educação Infantil pode se configurar como uma estratégia eficaz para a desconstrução do racismo e do capacitismo, pois pode proporcionar às crianças oportunidades de explorar essas questões de forma lúdica e envolvente, de forma com que elas se sintam encorajadas a prosseguir nas mesmas.

As temáticas referentes à diversidade e ao desenvolvimento infantil são de extrema importância tanto do ponto de vista científico quanto social. Pesquisas que focalizam tais temáticas podem elucidar como estratégias lúdicas podem efetivamente promover o respeito e a valorização da diversidade e contribuir com a desconstrução de preconceitos na formação de alunos/as da Educação Infantil, fornecendo insights valiosos sobre o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, a pesquisa realizada tem o potencial de contribuir, de alguma forma, com a criação de programas educacionais mais eficazes, baseados em conhecimentos produzidos a partir de pesquisas científicas, que utilizam recursos lúdicos para abordar questões no campo da diversidade e da desconstrução de preconceitos.

Do ponto de vista social, essa pesquisa pode desempenhar um papel importante na promoção da tolerância em um primeiro momento, tendo em vista que o objetivo, em um sentido mais amplo, é a aceitação e a valorização das diferenças, na direção da promoção da equidade em nossa sociedade, começando desde cedo. Ao compreender como os recursos

lúdicos podem contribuir com a desconstrução do racismo e do capacitismo, podemos contribuir com a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

Além disso, a pesquisa realizada pode beneficiar indiretamente as crianças com deficiências e pertencentes a grupos minoritários em termos étnico-raciais, ao trazer conhecimentos que podem contribuir com o aprimoramento do seu ambiente educacional. A longo prazo, a educação que promove a desconstrução do racismo e do capacitismo em crianças pode ter um impacto positivo duradouro na nossa sociedade, ajudando a criar uma geração mais inclusiva e comprometida com a igualdade. A presença do diálogo no contexto escolar se mostra como uma abertura relevante ao pensamento crítico, que por sua vez já se mostra como um grande fator positivo na desconstrução de preconceitos (Vitalino, 2024).

Embora existam desafios e obstáculos para a implementação da educação antirracista e anticapacitista nas escolas, como a falta de recursos, a resistência de alguns grupos e a necessidade de mudanças estruturais na sociedade, diversas soluções podem ser implementadas para superá-los. A criação de políticas públicas, a formação de professores e a promoção de campanhas de conscientização são algumas das medidas que podem ser tomadas para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade que promova a igualdade e a inclusão.

Considerando a proposta de realizar a pesquisa nos anos iniciais do processo de escolarização das novas gerações, ou seja, na Educação Infantil, cabe destacar que a educação escolar possui um potencial transformador abrangente em várias áreas da formação dos indivíduos no contexto das sociedades contemporâneas letradas, independentemente da fase da vida em que nos encontramos, no entanto quando se trata de crianças, o ensino ganha ainda mais relevância.

Madureira e Branco (2005) discutem como o desenvolvimento ocorre por meio de um processo de construção de significados mediado pelas interações sociais, processo que

sempre ocorre no interior de contextos culturais estruturados. Cabe destacar que a cultura apresenta um papel constitutivo em relação ao desenvolvimento psicológico das pessoas (Madureira & Branco, 2005; Branco, 2021). A relação entre ação, que no âmbito da psicologia não pode ser desvinculada de intencionalidade e contexto cultural (Bruner, 1997), biologia e cultura, pode ser muito bem explicada pelo próprio autor em: "...a cultura e a busca por significado são a mão modeladora, a biologia é a restrição e, conforme vimos, cabe à cultura deter o poder de afrouxar essas limitações."

Nessa perspectiva, dado o caráter construtivo dos seres humanos, por ser um processo permanente e dinâmico, as práticas geram processos de significação e estes por sua vez alimentam novas práticas (Branco, 2021). As práticas educativas devem ser reafirmadas como um processo de construção de significados com direcionamentos positivos, tendo em vista que estamos sempre construindo significados, em que as crianças devem ter oportunidades de participar de diversas atividades sociais, sem deixar de considerar a realidade cultural que as mesmas estão inseridas.

A constante construção de significados é uma característica que reforça a perspectiva apresentada por Valsiner (2012), na qual os seres humanos estão intrinsecamente ligados aos seus contextos culturais, moldando suas mentes através de sistemas simbólicos. Essa visão é complementada por Cassirer, que descreve os seres humanos como "animais simbólicos", destacando sua habilidade única para utilizar símbolos e criar um universo coerente e compartilhado onde comunicação e cultura são fundamentadas (Cassirer, 1994). Ambos os pensadores sublinham que os símbolos não apenas configuram a percepção e a interação humanas, mas também são cruciais para a evolução cultural, ilustrando como a essência da experiência humana é mediada pelo simbolismo que caracteriza os seres humanos como profundamente simbólicos.

Ademais, é importante destacar que Tunes (2013) defende que o tempo é um conceito fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano e da educação. O desenvolvimento humano é influenciado por fatores biológicos, sociais e culturais, e ocorre ao longo do tempo. A educação, por sua vez, também ocorre ao longo do tempo e tem como objetivo promover o desenvolvimento humano. Portanto, a educação deve ser flexível e considerar as mudanças que ocorrem ao longo do tempo, para que possa promover o desenvolvimento humano das novas gerações de forma integral. Algo que corrobora com a implementação de práticas educativas que abordem temas relativos à diversidade que vêm sendo cada vez mais discutidos na atualidade.

Ao falarmos de educação, devemos levar em consideração o campo da psicologia que está presente na escola: a Psicologia Escolar. Esta área, na contemporaneidade, deve ser um campo que produz conhecimentos científicos sobre temáticas socialmente relevantes, que possam nortear a prática profissional dos/as psicólogos/as escolares, ou seja, um campo de pesquisa e intervenção profissional, para promover o desenvolvimento humano e a aprendizagem (Madureira, 2013). A autora argumenta que a articulação entre pesquisa e intervenção é fundamental para o desenvolvimento de uma Psicologia Escolar institucional, preventiva e relacional, responsável por intervenções efetivas e com direcionamentos claros.

A psicologia escolar, tradicionalmente, sempre teve uma atuação limitada e focalizada em um aspecto clínico e diagnóstico, o que nos dias de hoje já vem sendo algo ultrapassado. A autora Martinez (2010) critica essa visão limitada da atuação do psicólogo escolar, defendendo uma abordagem mais ampla e contextualizada. Ela propõe que o psicólogo escolar atue como um agente de mudança na escola, promovendo a saúde mental e o bem-estar de todos os alunos, além de contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Ainda como forma de mostrar uma abordagem mais contextualizada, a psicologia escolar

propõe a utilização da mediação estética, ou seja, utilização de objetos, imagens ou símbolos que ligam o indivíduo ao contexto ao qual pertence (Silva & David, 2020).

Como foi discutido por Heckman (2010), em que analisaram o retorno tanto econômico quanto o social de um programa experimental feito na década de 1960 em Michigan, denominado High/Scope Perry Preschool Program, que consistia em acompanhar crianças de três anos em situação de vulnerabilidade por dois anos, com 2 horas e 30 minutos de programas pré-escolares e visitas semanais de professores. Foram realizados estudos seguidos com as crianças que participaram do programa, envolvendo a realização de entrevistas com elas ao atingirem as idades de 15, 19, 27 e 40 anos, para colher informações a respeito de salário, emprego, educação, criminalidade e outras informações relevantes.

É confirmado, então, que a alocação de recursos nas etapas iniciais do ensino apresenta-se como uma medida essencial e de caráter estratégico para as políticas públicas, tendo o retorno anual estimado pelo estudo de 7-10% (Heckman, 2010). Esse enfoque não apenas fomenta a equidade e a justiça social, mas também alavanca a produtividade tanto da economia quanto do desenvolvimento social em termos gerais, dessa forma, caminhamos em uma direção mais inclusiva, em que as oportunidades podem acabar sendo para todos.

Essa realidade se apresenta devido aos impactos diretos na formação dos indivíduos que irão compor o futuro mercado de trabalho e a própria estrutura social. Ao destacar esse aspecto, eliminam-se possíveis objeções relativas aos investimentos na educação, independentemente das perspectivas consideradas, pois investimentos precoces em crianças em situação de vulnerabilidade têm um retorno econômico significativo e relevante para o desenvolvimento social de um país, tendo em vista o aumento da equidade e diminuição do índice de criminalidade também (Heckman, 2010).

Portanto, pesquisas mostram que a educação é um investimento importante para o crescimento e desenvolvimento econômico de um país. Uma pesquisa realizada pelo Instituto

de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 2011, que analisou dados de 17 países da América Latina, mostrou que um aumento de um ano na escolaridade média da população pode levar a um aumento de 1,2% no PIB per capita¹. A resistência à alocação de recursos para a educação é um problema real no Brasil e pode ser atestada pelos dados fornecidos pela OCDE (2023)², no qual o Brasil é um dos países membros que menos investe em educação. Essa resistência pode ser causada por fatores políticos, econômicos ou culturais e pode ter um impacto negativo na qualidade da educação no país, pois pode levar à falta de investimentos em infraestrutura, materiais didáticos, formação de professores/as e outros recursos essenciais para o processo educacional.

É importante ressaltar que os investimentos realizados no setor educacional também trazem benefícios para a pesquisa na área, sendo fundamental para uma educação mais democrática e consciente, no sentido em que uma educação inclusiva, deve valorizar a diversidade em todos os aspectos, dentro e fora da sala de aula, promovendo o autoconhecimento e estimulando reflexão crítica nos alunos. Tais abordagens são cruciais para criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e preparar as gerações futuras diante dos desafios do mundo globalizado.

Os preconceitos enraizados na nossa cultura não podem ser reduzidos a fatores individuais, eles são um fenômeno complexo que apresenta uma gênese cultural (Madureira & Branco, 2012). Entre as diversas formas de preconceito, serão focalizadas na presente monografia o racismo e o capacitismo. Ainda com o olhar voltado ao contexto escolar, as autoras (Madureira & Branco, 2012) discutem que os preconceitos apresentam raízes históricas, culturais e afetivas. Desta forma Vitalino (2024) relembra que no ambiente

¹ Lins, L. M. (2011). Educação, qualificação, produtividade e crescimento econômico: a harmonia colocada em questão. *Circuito de Debates Acadêmicos I*. IPEA. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area3/area3-artigo5.pdf>

² OECD (2023), *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.

educacional não é coerente e nem construtivo culpabilizar os indivíduos, que no caso seriam as crianças, tendo em vista que as mesmas aprendem a ser preconceituosas, e se isso é verdade, podem também aprender a não ser.

Em outras palavras, os preconceitos são produtos da história e da cultura de uma sociedade, sendo fundamentados em crenças e valores que são transmitidos de geração em geração. Ou seja, são o resultado de ideologias e sistemas de crenças que “naturalizam” as desigualdades sociais.

Nesse sentido, uma análise minuciosa das conexões entre os recursos lúdicos, a diversidade e a desconstrução de preconceitos, com foco específico nas crianças da Educação Infantil é necessária. Vale ressaltar que tais jogos devem ser compreendidos como ferramentas educacionais capazes de favorecer a construção de crenças, atitudes e práticas por parte das crianças na direção de promover o respeito e a valorização da diversidade, bem como na direção da desconstrução de preconceitos arraigados em nossa sociedade, especificamente o racismo e o capacitismo, foco de análise do presente trabalho. Ainda vale ressaltar que é importante analisarmos a perspectiva daqueles que se encontram presentes durante todo o processo educativo e construtivo do desenvolvimento infantil, como testemunha e incentivador do mesmo, os professores.

Sendo assim, o problema de pesquisa delimitado se constituiu em: como os recursos lúdicos podem contribuir com a desconstrução do racismo e do capacitismo por parte das crianças, a partir da perspectiva de professores/as que atuam na Educação Infantil?

Na presente monografia, será exposto de forma detalhada o objetivo geral e os objetivos específicos que serão discutidos adiante, juntamente com as seções teóricas que serviram como base para a pesquisa. Após essa etapa introdutória, será iniciada a seção metodológica, na qual será minuciosamente descrito o processo pelo qual a pesquisa foi conduzida, bem como os resultados obtidos e a análise crítica realizada sobre os mesmos.

Por fim, serão apresentadas as considerações finais do estudo, nas quais serão destacadas as principais conclusões alcançadas, bem como possíveis recomendações para futuras pesquisas na área. Assim, este trabalho busca contribuir de forma significativa para o avanço do conhecimento científico sobre o tema abordado.

Objetivo Geral:

Analisar como os recursos lúdicos podem se converter em ferramentas pedagógicas de desconstrução do racismo e capacitismo na Educação Infantil, a partir da perspectiva de professores/as.

Objetivos específicos:

- Investigar como os recursos lúdicos podem ser utilizados na Educação Infantil como ferramentas pedagógicas para promover a desconstrução do racismo e capacitismo nas práticas cotidianas.
- Analisar as potencialidades dos recursos lúdicos na promoção da conscientização e sensibilização das crianças, em relação às questões de racismo e capacitismo presentes na nossa sociedade.

1. O Desenvolvimento Humano: Relações com a Cultura e a Educação.

Segundo Vygotsky (2003, como citado em Silva & Rubio, 2014), o desenvolvimento humano ocorre através de um processo dialógico, que inevitavelmente acontece nas trocas entre o indivíduo e o mundo cultural em que está inserido. Cabe mencionar que Woodward (2000) discute que as identidades, essenciais para esse processo de desenvolvimento, são formadas através da marcação simbólica da diferença entre os indivíduos, ou seja são relacionais; e dessas mesmas interações dialógicas, sendo continuamente influenciadas e reconfiguradas pelo contexto cultural e social. Complementando essa visão, Galinkin e Zauli (2011) discutem como a identidade social é desenvolvida por meio da interação constante com os outros, enfatizando que esse processo também envolve a percepção de alteridade, ou seja noção do outro, que ajuda entender como nos vemos e somos vistos pelos mesmos.

No que diz respeito ao desenvolvimento humano, Paula e Branco (2022) destacam a importância do sentimento de pertencimento a um grupo e da capacidade de se relacionar respeitosamente com outras pessoas. Eles apontam que os preconceitos podem obstruir esses processos, pois podem fazer com que as pessoas se sintam excluídas ou rejeitadas. A contribuição de Woodward (2000) reforça a necessidade de entender profundamente como as identidades são formadas e como estas influenciam e são influenciadas pelas dinâmicas sociais e culturais, esclarecendo como os preconceitos impactam as interações sociais e o desenvolvimento pessoal.

O desenvolvimento psicológico ocorre desde o nascimento e pode ser traduzido nas crianças, através também do aprendizado das normas, valores e crenças de seu contexto cultural de origem. O desenvolvimento psicológico ocorre desde o nascimento e pode ser traduzido nas crianças, através também do aprendizado das normas, valores e crenças de seu contexto cultural de origem. Branco (2018) reforça esse entendimento, destacando que a

qualidade das interações sociais, ou seja, que incluam, entre outras características, suporte afetivo e promoção da autonomia por exemplo, dentro dos contextos culturais da sala de aula são essenciais para a eficácia da educação e do desenvolvimento humano. Essas interações não apenas facilitam a transmissão de conhecimentos explícitos, mas também desempenham um papel crucial na modelagem dos valores e comportamentos das crianças, através de um processo de socialização que é intrinsecamente ligado ao ambiente cultural (Branco, 2018). Assim, o papel do contexto cultural e das interações sociais se mostra central na formação integral das crianças, corroborando a ideia de que o desenvolvimento psicológico é um reflexo das dinâmicas culturais e sociais nas quais as crianças estão imersas. A Psicologia Cultural investiga como esse processo ocorre e como as práticas culturais inseridas em determinados contextos influenciam a autoestima, o senso de pertencimento e a formação subjetiva de cada um (Rogoff, 2003).

Tendo em vista que não há psiquismo humano fora da cultura, já que nossa mente é criadora de significados e, por sua vez, constitui e é constituída pela cultura (Bruner, 1997), podemos dizer que, de forma mais específica, ela também é crucial na formação ética das pessoas. Bruner (1997) ressalta que a cultura oferece as ferramentas necessárias para que possamos construir nossa compreensão do mundo e de nós mesmos, incluindo nossas noções de moralidade e ética. Aprendemos a definir o que é considerado certo e errado em um contexto cultural específico, portanto, é importante nos debruçarmos também sobre como as crianças internalizam esses valores culturais e como isso afeta seu desenvolvimento ético-moral. Göncü & Gaskins (2007) complementam essa visão ao discutir como a internalização de valores ocorre no contexto das interações sociais e práticas culturais, que é de forma ativa e multifacetado, o que mostra a interdependência entre o desenvolvimento individual e o contexto cultural

Nesse sentido, Branco (2021) discute o desenvolvimento moral, a partir da perspectiva da Psicologia Cultural, apresentando as perspectivas de autonomia e heteronomia como dois estágios complementares. Segundo Branco (2021), no que se refere ao desenvolvimento psicológico, a heteronomia é necessária para o desenvolvimento da autonomia, pois fornece um conjunto de regras e valores que servem de base para a reflexão crítica e a tomada de decisão moral, e eventualmente atinjam uma maior autonomia. No contexto da pesquisa qualitativa, Schmidt (2008) defende que o pesquisador deve ser sensível às questões de heteronomia e autonomia, tanto no relacionamento com os participantes da pesquisa quanto na forma de conduzir a pesquisa.

No relacionamento com os participantes, o pesquisador deve respeitar sua autonomia, evitando impor suas próprias crenças e valores. As culturas fornecem esses diferentes conjuntos de regras e valores, por isso é importante que elas fomentem o desenvolvimento da autonomia das crianças, permitindo que elas construam seus próprios julgamentos morais, mesmo que se encontrem em eventuais conflitos.

De acordo com Paula e Branco (2022), os conflitos são oportunidades para que os alunos/as aprendam a lidar com diferenças e a construir relações de respeito e compreensão. No entanto, quando os conflitos são tratados de forma autoritária ou violenta, eles podem reforçar os preconceitos existentes. A resolução dialógica de conflitos, que utiliza o diálogo como base, por sua vez fornece um ambiente seguro para expressão das ideias, mesmo que sejam diferentes. Madureira e Barreto (2018) reforçam essa visão ao discutir que práticas educativas que promovem a valorização da diversidade e o diálogo aberto não apenas educam contra preconceitos, mas também preparam os alunos para se tornarem cidadãos conscientes e responsáveis. As autoras destacam que estas práticas são cruciais para a formação de um ambiente escolar que seja verdadeiramente inclusivo e transformador.

Branco (2018) destaca a importância da qualidade das interações sociais dentro dos contextos educacionais, como discutido anteriormente. Ela argumenta que interações que promovem respeito mútuo e compreensão das diferenças são cruciais para o desenvolvimento ético e moral dos alunos. Essas interações não apenas facilitam uma resolução construtiva de conflitos, mas também preparam os alunos para enfrentar a vida adulta com habilidades melhoradas de gestão emocional e empatia. Através de atividades lúdicas, as crianças têm a oportunidade de vivenciar diferentes papéis e perspectivas, estimulando assim o desenvolvimento de sua capacidade empática e a compreensão dos sentimentos dos outros (Silva & Rubio, 2019).

A escola é o ambiente principal que oferece atividades lúdicas e oportunidades de socialização para as crianças, independentemente de serem conflituosas ou não. Sendo um dos primeiros ambientes em que a criança entra em contato com semelhantes fora de seu círculo familiar e passa a ter conhecimento do mundo, mesmo que de forma inicial na educação infantil. O que nos permite pensar na importância das temáticas inclusivas e no potencial transformador da educação para o desenvolvimento das novas gerações, bem como na necessidade de romper com preconceitos enraizados na nossa cultura.

Essa característica transformadora da educação, que reconhece as potencialidades dos recursos lúdicos no contexto escolar ao permitir que as crianças recriem a realidade de forma singular por meio de brincadeiras simbólicas. A educação deve ser encarada como um processo dinâmico que contribui significativamente para o desenvolvimento do indivíduo, influenciando a forma como as crianças percebem e interagem com seu mundo (Tunes, 2013) Nesse sentido, é fundamental buscar alternativas educacionais que possibilitem a transformação do futuro por meio da educação, promovendo um caminho democrático e libertador. Tunes (2013) enfatiza que a incorporação do tempo como elemento essencial na educação permite que as práticas pedagógicas sejam adaptadas para maximizar o

desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, tornando a educação um verdadeiro catalisador para a mudança social e pessoal.

Seguindo no sentido transformador da educação, a psicologia escolar se apresenta como grande aliada nesse processo. Madureira (2013) destaca que o papel da psicologia escolar transcende a simples intervenção em problemas de aprendizagem, abrangendo uma integração profunda de práticas psicológicas que promovem o desenvolvimento holístico dos alunos. A autora ressalta a importância de construir pontes entre teoria e prática, onde a psicologia não apenas ajuda a entender os processos cognitivos e emocionais, mas também informa e melhora as práticas pedagógicas. Isso implica uma abordagem que considera todas as dimensões do desenvolvimento humano, ou seja, cognitivas, afetivas, morais e sociais, assegurando que a educação contribua de forma significativa para a formação integral dos indivíduos (Madureira, 2013). Tal abordagem enfatiza a necessidade de ambientes educacionais que não apenas transmitam conhecimento, mas que também sejam sensíveis às variadas necessidades emocionais e sociais dos estudantes, promovendo um espaço inclusivo e suportivo que é fundamental para o desenvolvimento ético e moral.

Em complemento, Martínez (2010) explora as diversas possibilidades de atuação profissional do psicólogo dentro das escolas, expandindo ainda mais a discussão sobre como o suporte psicológico pode ser implementado de maneira efetiva no ambiente educacional. Os psicólogos escolares desempenham um papel vital ao facilitar a adaptação escolar aos alunos, ao mediar conflitos e ao promover uma cultura de respeito e compreensão mútua.

Martínez (2010) sublinha que, além de apoiar os alunos com dificuldades de aprendizagem, os psicólogos devem estar ativamente envolvidos na criação de programas que fomentem o bem-estar emocional e social dos alunos, assegurando que a escola seja um espaço onde todos os alunos possam prosperar. A intervenção do psicólogo escolar é, portanto, crucial para garantir que a educação seja um processo abrangente e integral, capaz

de preparar os alunos não apenas para desafios acadêmicos, mas também para desafios pessoais e sociais na vida adulta.

A educação deve ser encarada como um pilar fundamental para a promoção do respeito e da valorização da diversidade, bem como para a desconstrução de preconceitos arraigados em nossas sociedades. Além disso, a educação desempenha um papel crucial na construção de comunidades mais inclusivas e harmoniosas. Como destacado pela UNESCO (2017), a educação é uma poderosa ferramenta para fomentar a paz e promover a compreensão intercultural.

2. O Papel do Lúdico na Educação Infantil

Ao adotar a perspectiva da Psicologia Cultural como ponto de partida teórico para a minha pesquisa (Bruner, 1997; Rogoff, 2003; Valsiner, 2012) é necessário considerar uma das principais formas em que as crianças interagem com o mundo social em que estão inseridas: por meio da brincadeira. A dimensão lúdica corresponde a uma aliada fundamental nos processos educativos vivenciados pelas crianças, pois desempenha um papel substancial no desenvolvimento infantil, proporcionando uma forma de aprender que é motivadora, envolvente e significativa para as crianças.

O jogo é uma atividade fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. A discussão teórica desenvolvida por Huizinga e Froebel podem oferecer insights valiosos sobre como as atividades lúdicas não apenas engajam as crianças, mas também servem como uma ferramenta crucial para o aprendizado e a integração social.

Johan Huizinga (1938), em sua obra 'Homo Ludens', propõe que o jogo é um elemento essencial da cultura, caracterizando-o como uma atividade livre, conscientemente fora da vida 'real', mas ao mesmo tempo capaz de envolver completamente o jogador. Huizinga argumenta que a própria cultura surge em forma de jogo. No contexto educacional, o autor sugere que o jogo não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma forma fundamental de aprendizagem que pode facilitar a compreensão de normas sociais e a colaboração entre as crianças. Ao jogar, as crianças aprendem a negociar, cooperar e resolver conflitos, habilidades essenciais para o convívio social saudável.

O autor propõe ainda que o jogo oferece uma oportunidade única para os/as educadores/as promoverem a valorização da diversidade dentro da sala de aula (Huizinga, 1938). Integrando jogos que refletem diferentes culturas e perspectivas, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado inclusivo e respeitoso. Essas atividades lúdicas permitem

que as crianças não apenas apreciem e compreendam a diversidade, mas também desenvolvam habilidades de empatia e respeito mútuo. Por meio do jogo, os aspectos da diversidade cultural são introduzidos e celebrados, ajudando as crianças a reconhecer e valorizar as diferenças como partes essenciais de suas comunidades e da sociedade em geral.

Friedrich Froebel (1887), o fundador dos primeiros jardins de infância, revolucionou a educação infantil ao introduzir o conceito de “jogos educativos”, seguindo pelo mesmo caminho com sua discussão teórica, onde a relação cultivada com o seu ambiente na infância de um indivíduo, é fundamental para a vida adulta. Froebel acreditava que o jogo não somente estimula a imaginação e a criatividade, mas também é crucial para o desenvolvimento da percepção e do pensamento lógico das crianças. Ele desenvolveu uma série de 'dons' (brinquedos educativos) e 'ocupações' (atividades baseadas no jogo), que permitiam às crianças explorar e compreender o mundo ao seu redor de maneira estruturada e significativa (Arce, 2004). Esses recursos didáticos não apenas apoiavam o desenvolvimento cognitivo, mas também eram desenhados para refletir a diversidade do mundo natural e humano, ensinando as crianças a valorizar tanto a individualidade quanto a variedade cultural existente.

Já no século retrasado, Froebel defendia a criação de *playgrounds* em cidades, que poderia ser equiparado aos parquinhos de hoje em dia, para a promoção de brincadeiras, assim como as vantagens no desenvolvimento social das crianças, em seu livro: “Toda cidade deveria ter seu próprio playground comum para os meninos. Resultados gloriosos viriam disso para toda a comunidade. (...) jogos, quando podem ser facilmente realizados, desenvolvem a vontade e o espírito de comunidade.”³ (Froebel, 1887, p.114, tradução livre).

³ “Every town should have a common playground for the boys. Glorious results would come from this for the entire community. (...) games, whenever it is feasible, are common, and thus develop the feeling and desire for community.”

É possível constatar que não só um desenvolvimento social é obtido com os jogos segundo Froebel (1887), mas sim um desenvolvimento integral: “(...) os jogos influenciam e educam diretamente os meninos para a vida, despertando e cultivando muitas virtudes morais e civis.”⁴(Froebel, 1887, p.114, tradução livre). No trecho mencionado acredita-se que a utilização da palavra “meninos” ao invés de “crianças”, está fortemente relacionado a questões culturais da época fortemente enraizados até então, porém sabe-se que essa diferenciação não existe hoje em dia, desta forma é possível entender que essas conclusões do autor é alcançada por crianças no geral.

Essa abordagem holística de Froebel em relação à educação enfatiza a importância de um ambiente de aprendizado que acolhe e celebra as diferenças, preparando as crianças para uma sociedade cada vez mais globalizada e diversificada. Ao incorporar elementos lúdicos variados em seus “materiais de ensino” na escola, Froebel demonstrou um compromisso precoce com a inclusão, facilitando a compreensão e a apreciação da diversidade desde a mais tenra idade (Arce, 2002). Assim, o legado de Froebel (1887) ressalta que o desenvolvimento educacional deve ir além da aquisição de conhecimento conteudista, abrangendo a formação de cidadãos conscientes, empáticos e respeitosos com a pluralidade cultural e individual.

Vygotsky (2001) explora em profundidade como as brincadeiras simbólicas, como “brincadeiras de faz de conta” que são uma forma de atividade lúdica em que as crianças representam situações, papéis e cenários fictícios usando objetos, gestos, linguagem e imaginação. Essas atividades atuam como uma ferramenta vital para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças. O autor sugere que, através do jogo, as crianças são capazes de explorar e experimentar com papéis e normas sociais de maneira controlada e segura.

⁴ “(...)the games directly influence and educate the boy for life, awaken and cultivate many civil and moral virtues.”

Este é um processo que capacita as crianças a assimilar e internalizar comportamentos e habilidades sociais cruciais para sua integração efetiva na sociedade (Vygotsky, 2001).

Vygotsky ressalta que as brincadeiras simbólicas fornecem um campo onde as crianças têm a oportunidade de exercitar a resolução de conflitos, a negociação e a empatia, fomentando assim o desenvolvimento de suas habilidades interacionais e sociais de forma natural e estimulante.

Em outra obra, "Mind in Society" (1978), Vygotsky introduz o conceito de zona de desenvolvimento proximal, argumentando que as brincadeiras simbólicas são uma manifestação prática deste fenômeno. Ele afirma que, quando as crianças participam de jogos de faz de conta com pares ou adultos, elas são capazes de alcançar níveis de compreensão e habilidade que não conseguiriam sozinhas. Este ambiente lúdico, portanto, não apenas suporta o desenvolvimento cognitivo através da prática de novas competências, mas também fomenta a internalização de conhecimentos mais complexos e a capacidade de aplicá-los em contextos variados.

Piaget (1978) apresenta uma visão complementar sobre o papel das brincadeiras simbólicas no desenvolvimento cognitivo. Ele analisa como as crianças utilizam o jogo para formar e solidificar conceitos abstratos e operações mentais. O autor observa que, durante as brincadeiras de faz de conta, as crianças desenvolvem a função simbólica, essencial para o pensamento abstrato e lógico. Se é enfatizado que este tipo de brincadeira é crucial para o desenvolvimento da capacidade de simbolização, permitindo às crianças manipular ideias e conceitos que transcendem as experiências sensoriais imediatas, ao se depararem com uma série de oportunidades que favorecem o desenvolvimento de suas funções cognitivas (Piaget, 1978). Essas funções não apenas contribuem com o desenvolvimento do raciocínio, mas também influenciam a capacidade de resolver conflitos de forma construtiva.

Ao integrar as visões de Vygotsky e Piaget, podemos ver que ambos os teóricos destacam a importância das brincadeiras simbólicas, embora por diferentes razões. Vygotsky (1978, 2001) enfatiza a interação social e o desenvolvimento cognitivo que são potencializados por essas interações, enquanto Piaget (1978) explora como as brincadeiras contribuem para a construção de estruturas cognitivas e o aprimoramento de habilidades de pensamento abstrato. Ambos concordam, no entanto, que as brincadeiras de faz de conta são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, proporcionando uma base sólida não apenas para o aprendizado acadêmico, mas também para a competência social e emocional.

Abordar a questão de como os 'jogos simbólicos', que incorporam aspectos da diversidade, trazendo à tona situações que emergem em discussões sobre as diferenças, é de suma importância. Com conflitos durante as brincadeiras de faz de conta, ou até mesmo com bonecos/as de pele negra e/ou cadeirantes, esses jogos podem efetivamente influenciar na desconstrução de preconceitos e na promoção do respeito e da valorização da diversidade entre crianças. Tendo em vista a importância deste tema, o direcionamento do professor pode ser necessário para o engajamento das crianças nas atividades lúdicas propostas no contexto escolar.

É importante ressaltar que a responsabilidade pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária também deve ser compartilhada pelos profissionais da educação. Os educadores devem estar comprometidos com a educação antirracista e anticapacitista e implementar práticas pedagógicas que promovam a inclusão e o respeito à diversidade. Vitalino (2024) enfatiza que tais práticas incluem não apenas a integração de conteúdos que abordem as questões de preconceito de forma crítica e construtiva, mas também a criação de um ambiente escolar que valorize todas as identidades e experiências.

Além disso, é fundamental que os educadores busquem formação continuada para se manterem atualizados sobre os debates mais recentes sobre esses temas, assim como a necessidade de que a mesma seja robusta e valorizada, que contraste com a realidade atual, frequentemente caracterizada por ser aligeirada e desvalorizada, do ponto de vista dos próprios professores (Vitalino, 2024). A autora argumenta que educadores bem preparados e continuamente formados são essenciais para o sucesso de qualquer iniciativa antirracista e anticapacitista nas escolas.

3. Racismo e Capacitismo: Desconstrução de Preconceitos através de Práticas

Educativas Lúdicas

Devemos nos atentar em relação a um passado de séculos de escravidão que marcou, de forma profunda, a nossa sociedade. O racismo no Brasil tem relação direta com as desigualdades raciais resultantes de fatores como seu passado colonial e a herança de uma mentalidade escravocrata. Embora tenham ocorrido alguns progressos importantes, o racismo ainda é, lamentavelmente, uma situação preocupante na sociedade brasileira.

Como é destacado por Conceição (2019), no Brasil, as indivíduos afrodescendentes enfrentam significativas desigualdades em áreas como educação, saúde, oportunidades de emprego e acesso à justiça. Em seu famoso livro, “Pequeno Manual Antiracista”, Djamila Ribeiro (2019) enfatiza que estas disparidades refletem sistemas profundamente enraizados de racismo institucionalizado. O combate a estas desigualdades exigirá não apenas políticas públicas, mas também uma mudança cultural e pessoal de forma sustentável, em que esses valores sejam naturalizados (Ribeiro, 2019). A autora acredita que é fundamental que todos se comprometam com a educação e práticas anti-racistas todos os dias para construir uma sociedade verdadeiramente justa e igualitária.

Madureira et al. (2021) destacam, a partir do referencial da psicologia cultural, que essas disparidades são parte de um contexto mais amplo de racismo institucionalizado que influencia e é perpetuado através de processos identitários e práticas culturais. Ribeiro (2019) acrescenta que a desconstrução do racismo exige mudanças na educação e nas interações cotidianas que frequentemente sustentam e reproduzem o racismo de maneiras, tanto sutis quanto explícitas.

Ambos, Madureira et al. (2021) e Ribeiro (2019), defendem que a luta contra o racismo no Brasil requer um esforço conjunto de várias disciplinas e setores, incluindo uma revisão

crítica e mudanças nas práticas culturais que perpetuam as disparidades raciais. É necessário ainda mais pesquisas e esforços, em várias esferas da nossa sociedade, no sentido de desconstruir aspectos relacionados ao preconceito étnico-racial em nosso país, reconhecendo e desafiando as estruturas que permitem a perpetuação do racismo.

As políticas de inclusão social são um passo importante em direção à desconstrução do racismo. Podemos observar essa visão como sendo algo compartilhado por diferentes professores/as universitários/as na pesquisa qualitativa realizada por Figueira (2023). Esta pesquisa qualitativa procurou entrevistar cinco professores universitários, apresentando imagens também, a fim de ouvir suas opiniões a respeito das políticas de inclusão racial no ensino superior e então delimitar categorias analíticas temáticas. É importante mencionar que, a partir da pesquisa qualitativa em questão (Figueira, 2023), não é possível afirmar que é uma visão compartilhada pelos/as professores/as universitários/as como um todo, porém é de suma importância por conseguir ter uma maior profundidade a respeito do tema, e nos permitir pensar sobre implicações, problematizações e até mesmo possíveis soluções. Essa pesquisa poderá circunscrever à presente pesquisa, tendo em vista que se encontra na área da educação, e trazer possibilidades para a mesma.

O autor (Figueira, 2023), em seu Trabalho de Conclusão de Curso, discute a respeito de uma visão positiva, em linhas gerais, que professores/as que atuam no ensino superior têm dessas políticas afirmativas, como uma forma de remediar as consequências do racismo estabelecido por séculos em nosso país. No entanto, ainda é possível constatar falas problemáticas e com cunho racista entre os/as participantes da pesquisa.

Djamila Ribeiro (2020), em seu livro “Lugar de Fala”, argumenta que essas reações podem ser parcialmente explicadas pela dinâmica de poder que ainda privilegia as vozes e as perspectivas das elites dominantes, frequentemente ignorando ou minimizando as experiências vividas pelas minorias raciais. Essa análise sugere que, apesar do progresso dos

debates contemporâneos, as raízes do racismo são profundas e complexas, mas não são impossíveis de serem desconstruídas. O conceito de lugar de fala de Ribeiro enfatiza a necessidade de reconhecer e valorizar as vozes que historicamente foram silenciadas para que possamos efetivamente avançar na desconstrução dessas estruturas racistas, ou seja, não significa necessariamente se abster de uma discussão.

A palavra preconceito, se fizermos uma análise morfológica da palavra, conseguimos destrinchá-la em pré-conceito, o que deixa subentendido que é um conceito feito previamente sobre algo. Na psicologia social, especificamente, o preconceito é compreendido, de modo geral, como sendo danoso. Ou seja, o preconceito é, por natureza, negativo e é algo preconcebido e direcionado a um grupo e/ou um indivíduo (Myers, 2014). O autor define o preconceito como uma atitude negativa, que pode ou não ser carregada de intencionalidade, de ações ou falas. Quando essa atitude é “materializada” em ações e/ou em falas se torna então a discriminação (Myers, 2014), que pode ser notada na pesquisa de Figueira (2023) por exemplo.

Souto (2020) aprofunda a discussão sobre como o cinema, entre outras mídias, pode reforçar ou desafiar preconceitos existentes. As representações cinematográficas de mulheres negras não apenas refletem as atitudes sociais prevalentes, mas também têm o poder de moldá-las. Ao apresentar essas mulheres de maneiras que desafiam os estereótipos convencionais, o cinema pode desempenhar um papel significativo na mudança de percepções e, conseqüentemente, na redução do preconceito e da discriminação. Portanto, as obras cinematográficas emergem como um campo vital na luta contra o preconceito, onde a visibilidade e a complexidade das personagens podem impactar diretamente as normas sociais e as interações cotidianas, destacando a importância fundamental da representatividade.

Outro aspecto da diversidade, que nos constitui enquanto seres humanos, que merece atenção e está começando a receber mais destaque na atualidade é a questão da neurodivergência e o preconceito associado a ela, uma forma de discriminação denominada como capacitismo, que se refere também à discriminação direcionada às pessoas com deficiência. De forma mais específica, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM V (American Psychiatric Association, 2013), define o autismo como um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento, que inclui um leque espectral de diferentes tipos.

Este entendimento é crucial para abordar a complexidade do autismo, que, como discute Bento (2023), pode se manifestar de forma variada em cada indivíduo. A falta de conhecimento sobre condições neuroatípicas pode perpetuar práticas discriminatórias direcionadas a este grupo, transformando a ignorância em uma barreira para a inclusão efetiva. A autora destaca, especificamente, as questões relativas à violência que acomete mulheres autistas, cujas dificuldades de comunicação podem impedir a expressão de seus limites e a busca por ajuda em situações de violência. É importante reconhecer que essas práticas discriminatórias não são apenas injustas, mas também são expressões de violência simbólica, que não se manifesta de forma apenas física, mas também na divergência de poder implícito de diferentes grupos (Bourdieu, 2012), que no caso é em relação a mulher, exacerbando os desafios enfrentados por elas no seu dia a dia.

Apesar dos notáveis avanços legislativos, como a implementação da Lei Brasileira de Inclusão do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015)⁵, desafios substanciais ainda persistem na nossa sociedade (Figueira & Marques, 2019). A acessibilidade a serviços, à educação escolar, a oportunidades de emprego e a espaços

⁵ Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

públicos, muitas vezes, permanece limitada. Além disso, a conscientização sobre os direitos e necessidades das pessoas com deficiência ainda é insuficiente.

Em 1994, com a Declaração de Salamanca⁶, diversos países deram um passo importante na direção de práticas inclusivas. Por ser um documento internacional e um compromisso de que a educação de pessoas com deficiência seja integrada ao sistema educacional, a Declaração de Salamanca é um marco importante na história da educação inclusiva em âmbito internacional, incluindo as escolas brasileiras. O documento foi um dos primeiros a defender a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola regular.

A Declaração de Salamanca (1994) inspirou a adoção de políticas e práticas inclusivas em diversos países, como também contribuiu para a conscientização sobre a importância da inclusão, que é de suma importância no que se refere às discussões em relação ao respeito e à valorização da diversidade. O compromisso do Brasil, entre outros países, então foi firmado em relação à educação inclusiva, como é expresso no primeiro parágrafo da declaração em questão:

Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados. (p.01)

Campbell (2008), utilizando a Teoria Crítica da Raça, explora profundamente como o capacitismo internalizado afeta as pessoas com deficiência, manifestando-se não só através de práticas discriminatórias externas, mas também na autoimagem das próprias pessoas afetadas.

⁶ Declaração de Salamanca, Documento internacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Este entendimento aponta para a necessidade de abordagens que combatam tanto as barreiras físicas e sociais quanto as barreiras psicológicas que limitam os indivíduos com deficiência. Por outro lado, Vendramin (2019) desafia os mitos contemporâneos que perpetuam o capacitismo, destacando como as narrativas sociais e culturais moldam percepções e interações, muitas vezes rejeitando pessoas com deficiência a papéis marginalizados. A revisão dessas narrativas é crucial para uma inclusão genuína, sugerindo uma mudança paradigmática na maneira como a sociedade interpreta e interage com a deficiência (Vendramin, 2019).

Levando em consideração o ponto de vista de ambas as autoras, torna-se evidente que o combate ao capacitismo requer uma abordagem multifacetada que inclua tanto políticas públicas quanto mudanças culturais e educacionais. Campbell (2008) nos lembra da importância de considerar a psique das pessoas com deficiência em políticas de inclusão, enquanto Vendramin (2019) enfatiza a necessidade de transformar as narrativas sociais para dismantlar os estereótipos. Essa combinação sugere que políticas e práticas devem ser informadas por uma compreensão profunda dos impactos internos e externos do capacitismo, promovendo não apenas acessibilidade física, mas também aceitação cultural e respeito.

No contexto brasileiro, onde a diversidade é vasta mas as disparidades são significativas, essas ideias são particularmente relevantes. O Brasil, com suas próprias lutas contra as desigualdades raciais, econômicas e de gênero, oferece um terreno fértil para aplicar esses insights ao capacitismo. No âmbito educacional, isso implica na implementação de currículos que não apenas incluam pessoas com deficiência de forma superficial, mas que reestruturem as práticas pedagógicas para promover uma verdadeira compreensão e aceitação da neurodiversidade e deficiência como partes integrantes da experiência humana. Educadores devem ser formados não apenas para acomodar fisicamente, mas também para

desafiar e mudar as percepções antigas, garantindo que cada aluno seja visto como um contribuinte valioso e capaz dentro da comunidade escolar.

Com a conscientização sobre a importância da inclusão, podemos, enfim, combater de forma efetiva o preconceito, ao chamar atenção ao que antes não se era falado, tendo em vista que ele é um processo socialmente construído e multifatorial, que leva em conta sentimentos, como medo, que podem influenciar aspectos psicológicos e sociais (Pérez-Nebra e Jesus, 2011). Esse medo, para nós seres humanos, adquire uma configuração formada por significados difundidos na cultura, por exemplo, caso certo grupo social seja associado a um estereótipo ameaçador, há uma tendência de sentirmos medo dele. Para as autoras, preconceito, estereótipo e discriminação são fenômenos interligados que podem ter um impacto devastador na vida das pessoas (Pérez-Nebra e Jesus, 2011).

O estereótipo é uma crença generalizada sobre um grupo de pessoas, que pode ser manifestada de forma positiva, neutra, mas muitas vezes negativa. A discussão é expandida pelas autoras, explicando que, enquanto os estereótipos consistem em crenças e expectativas sobre as características dos grupos, o preconceito emerge como uma atitude negativa e frequentemente hostil em relação a um grupo ou indivíduo com base em sua filiação a esse grupo (Pérez-Nebra e Jesus, 2011). Assim, a discriminação, que pode ser descrito como a materialização tratamento diferencial ou desfavorável baseado nessas atitudes preconceituosas, pode ser tanto uma ação explícita quanto um padrão de comportamento mais sutil e sistêmico (Myers, 2014). Desta forma Myers (2014) comenta que este entendimento destaca a complexidade do preconceito, revelando como ele pode ser tanto um fenômeno consciente quanto uma inclinação inconsciente que influencia as interações sociais diárias.

Para podermos trabalhar esses fenômenos de forma cada vez mais consciente, ou seja de forma ativa, é fundamental o papel da educação na formação das novas gerações, na direção da implementação de ações que propiciem a igualdade de oportunidades para

todos/as. Mascioli (2018) destaca a relevância da formação em aspectos lúdicos do educador para combater a discriminação e promover a inclusão no contexto escolar infantil.

O brincar, ferramenta poderosa para o desenvolvimento infantil, assume um papel crucial na valorização da diversidade étnica. Estratégias como oferecer brinquedos que representem diferentes culturas, celebrar diversos costumes e incentivar o diálogo intercultural são fundamentais para criar um ambiente acolhedor e promover o respeito às diferenças entre as crianças (Mascioli, 2018).

Os educadores devem adotar uma abordagem proativa na implementação de práticas pedagógicas que não apenas celebrem, mas também integrem a diversidade cultural de maneira substancial em suas atividades diárias (Vitalino, 2024). Ela argumenta que tais práticas não só enriquecem a experiência educacional, mas também são cruciais para desconstruir preconceitos e formar uma consciência inclusiva desde a infância. Por meio de uma educação que conscientemente aborda questões de diversidade e inclusão, os educadores podem cultivar uma compreensão e apreciação mais profundas das diferenças culturais entre os estudantes.

É possível observar que essas sugestões apresentadas por Mascioli (2018) corroboram com as sugestões apresentadas pelos/as professores/as na dissertação de mestrado de Vitalino (2024), onde professores falaram que utilizam desde estratégias mais incisivas como leitura do manual de frases antirracistas, sensibilização de momentos de lanche, com valorização de diferentes tipos de comida entre os alunos, como também estratégias lúdicas como teatros e livros de histórias infantis.

5. Metodologia

A pesquisa qualitativa, conforme explorado por Minayo (2016), permite que respondamos questões muito específicas, contemplando aspectos referentes às crenças, valores, motivações e atitudes. Sobre o trabalho de campo, é enfatizado que este método é um processo dinâmico de observação, interação e descoberta, onde o pesquisador se imerge no contexto dos participantes para captar suas realidades complexas e multifacetadas (Minayo, 2016). Além disso, no desafio da pesquisa social, é fundamental nos atentarmos à flexibilidade metodológica e à reflexão crítica, essenciais para adaptar-se às nuances dos dados qualitativos e para a negociação de significados entre pesquisador e participantes, garantindo assim a profundidade e a ética no processo investigativo (Minayo, 2016)

De forma mais específica, a pesquisa que foi realizada se inspira na epistemologia qualitativa proposta por González Rey (2019). Tal proposta epistemológica apresenta três princípios fundamentais: (a) o aspecto construtivo-interpretativo do conhecimento, em que o mesmo não é compreendido como um reflexo da realidade e sim como decorrente de um trabalho de construção durante o momento empírico com os participantes e de interpretação do pesquisador; (b) a legitimidade do estudo da singularidade, em que a subjetividade é um fenômeno ontológico, ou seja, fundamental do ser, na construção de conhecimentos e na discussão teórica dos fenômenos focalizados na pesquisa, em uma perspectiva qualitativa; e (c) pesquisa como possuidor de um caráter interativo entre as partes na relação "pesquisador/a-participante" e pesquisadores/as entre si, levantando um aspecto ativo de todas os indivíduos na construção de informações, em um emaranhado de conhecimentos.

Cabe mencionar que González Rey (2019) reforça o aspecto dialético e complexo desses princípios fundamentais:

A Epistemologia Qualitativa não é a soma dos três atributos sobre os quais foi definida, mas a representação integral e viva desses três atributos e seus desdobramentos na pesquisa, na prática e na própria teoria que a inspirou. Como todos os recursos da ciência, a Epistemologia Qualitativa é uma ferramenta para estender o pensamento imaginativo, criativo, à significação de novos processos humanos (González Rey, 2019, p.41).

Segundo González Rey (como citado em Madureira & Branco, 2001), a epistemologia qualitativa reconhece a relação entre o empírico e o teórico como sendo indireta e, muitas vezes, contraditória, porém ainda assim necessária. A epistemologia qualitativa favorece a compreensão dos/as pesquisadores/as em relação a fenômenos complexos e multifacetados referentes ao desenvolvimento humano, de forma sistêmica. Tal compreensão acaba sendo dificultada pela adoção de uma visão reducionista acerca dos fenômenos sociais e psicológicos, presente na epistemologia positivista (Madureira & Branco, 2001).

As teorias dão rumo à pesquisa, seja ela qualquer tipo de pesquisa. Sem elas, as pesquisas acabam correndo o risco de corresponderem às meras opiniões pessoais do pesquisador sobre o que está sendo investigado (Minayo, 2016). A autora também discute que a capacidade de articular a teoria e a realidade de forma flexível é o que se mostra como êxito satisfatório para os cientistas sociais. Em outras palavras: “(...) teorias e conceitos não são camisa de força, são camisa sim, produzida de um tecido que adequa o corpo ao ambiente e protege o pesquisador das intempéries de seus julgamentos solitários, valorizando sua contribuição” (p. 20).

O emprego de métodos qualitativos na presente pesquisa aproveita integralmente as capacidades deste enfoque, conforme delineado por Minayo (2016). A fim de entender melhor o contexto educacional, através das entrevistas realizadas, nos é permitido uma compreensão mais profunda das crenças, valores, motivações e atitudes dos professores/as em relação ao uso de recursos lúdicos para combater preconceitos. A natureza dinâmica da

pesquisa qualitativa facilita a interação direta com os participantes, captando as complexidades de como esses recursos são implementados e percebidos na prática pedagógica.

5.1 Participantes

Participaram da pesquisa três professoras da Educação Infantil e uma professora que neste ano passou a lecionar no Ensino Fundamental I, mas que teve a maior parte de sua experiência profissional na Educação Infantil. Duas das participantes atuam em escolas particulares e outras duas em escolas públicas no Distrito Federal.

Inicialmente o gênero e pertencimento étnico-racial seriam considerados, de forma que a pesquisa englobe, preferencialmente, professores e professoras com uma maior diversidade desses aspectos, porém pela falta de professores homens desse período da educação, a pesquisa deu-se com apenas professoras. Todas as participantes foram selecionadas a partir da rede interpessoal do pesquisador, assim como foram atribuídos nomes fictícios a fim de preservar a identidade pessoal das participantes.

A seguir é apresentada a Tabela 1, contendo os dados sociodemográficos de cada participante.

Tabela 1. *Dados sociodemográficos das participantes.*

Participante (Fictícios)	Idade	Pertencimento étnico-racial	Rede em que atua
Celina	26	Branca	Rede privada
Monique	24	Branca	Rede privada
Andressa	23	Negra	Rede pública
Letícia	52	Branca	Rede pública

5.2 Materiais e instrumentos

Foram utilizados na pesquisa os seguintes materiais: um computador com uma câmera disponível e acesso à internet para realizar as entrevistas de forma online (através do Google Meet) e o celular do pesquisador para poder gravar o áudio da entrevista, com o consentimento das participantes. Também foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo A), para que os participantes manifestassem sua vontade em contribuir com a pesquisa, assim como para que fossem informados acerca dos aspectos éticos da mesma.

Como instrumento, foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado (Anexo B), que contemplava quatro blocos de perguntas a fim de explorar, da melhor forma possível, a temática investigada e, particularmente, as vivências de cada participante.

5.3 Procedimentos de construção de informações

Primeiramente, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília (CEP CEUB). Após a aprovação do projeto de pesquisa, o mesmo já entrou em fase de execução e as professoras, que fazem parte da rede interpessoal do pesquisador e que correspondiam aos critérios de seleção dos/as participantes, foram convidadas.

Com os convites sendo aceitos, foram combinados uma data e um horário, com base na disponibilidade do pesquisador e das participantes, para realizar de forma virtual as entrevistas individuais semiestruturadas, por meio da plataforma do Google Meet, levando em consideração a praticidade e também a disponibilidade, tendo em vista as curtas janelas de tempo que as participantes dispuseram. Conforme inicialmente previsto, foram realizadas, no total, quatro entrevistas, com o encaminhamento do TCLE (Anexo A) via Whatsapp para cada participante, antes da realização da entrevista.

Antes do início da entrevista, o pesquisador explicou à participante que o áudio da entrevista seria gravado para transcrição posterior, sendo necessário também a permissão verbal da participante, que foi gravada. O entrevistador também explicou os aspectos éticos da pesquisa, incluindo a possibilidade de a participante desistir da pesquisa a qualquer momento, o sigilo de sua identidade pessoal e a possibilidade de esclarecer quaisquer dúvidas sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após o cumprimento de todos os passos anteriormente mencionados, a entrevista semiestruturada, seguindo o roteiro elaborado (Anexo B), foi efetivamente realizada. É importante mencionar que a pesquisa foi inteiramente custeada pelo próprio pesquisador.

Segundo Minayo (2016), a entrevista como técnica de pesquisa, tem como objetivo construir informações que contribuam para a análise e interpretação do objeto de estudo delimitado. Ou seja, a entrevista como técnica de pesquisa é uma conversa que deve possuir finalidade. Com isso em mente, a modalidade de entrevista que foi utilizada, de forma mais específica, foi a entrevista semiestruturada. Tal modalidade de entrevista conta com uma maior liberdade nas respostas por parte dos/as participantes, por possuir perguntas abertas e fechadas, os/as participantes conseguem discorrer de forma mais livre sobre o tema, buscando uma maior profundidade e riqueza de detalhes (Minayo, 2016).

É importante ressaltar que no contexto da pesquisa qualitativa o conhecimento é co-construído no processo dialógico que ocorre no meio da entrevista (Madureira & Branco, 2001). Dessa forma, ambas as partes, tanto pesquisador(a), quanto participante, têm um papel ativo na construção do conhecimento, porém é necessário reconhecer que os pontos de vista do pesquisador poderão se chocar com os do participante em questão (Minayo, 2016) e assim demandar a visualização da situação como uma oportunidade de construção de conhecimento, apesar do desconforto.

5.4 Procedimentos de análise

O método de análise de conteúdo em sua vertente temática (Gomes, 2016), foi adotado para analisar e interpretar as informações coletadas através das entrevistas individuais semiestruturadas. Tal método não se limita a uma simples análise das opiniões expressas pelos participantes, mas aprofunda-se nas representações socioculturais que permeiam essas opiniões, revelando os significados mais amplos compartilhados pelo grupo (Gomes, 2016). Adicionalmente, a análise de conteúdo temática permite captar as individualidades dos participantes, identificando diferenças e nuances dentro de um mesmo contexto social.

A análise de conteúdo se mostra como um conjunto de técnicas sistematizadas que facilita a exploração das informações obtidas, permitindo a geração de indicadores que auxiliam na realização de inferências articuladas com a base teórica da pesquisa. Essencialmente, essa abordagem reconhece que expressões verbais, como frases e palavras, carregam significados que transcendem seu conteúdo aparente. Ao serem submetidas ao processo de interpretação, revelam “núcleos de sentido” que são cruciais para a compreensão dos temas abordados nas entrevistas (Gomes, 2016). Assim, a utilização da análise de conteúdo temática traduz-se em um esforço para desvendar esses significados implícitos, iluminando aspectos fundamentais sobre a experiência e percepção dos participantes em relação à desconstrução de preconceitos por meio de recursos lúdicos.

Com isso em mente, após a transcrição das entrevistas, foram construídas categorias analíticas temáticas, durante o processo de revisão das transcrições, de forma a facilitar a organização das informações e nortear o trabalho interpretativo, que são: A importância dos recursos lúdicos no desenvolvimento infantil: exemplos abordados pelas professoras; Os recursos lúdicos na desconstrução do racismo e do capacitismo na educação infantil; Por uma educação infantil inclusiva: sugestão das participantes.

6. Resultados e Discussão

Nessa seção serão apresentados e discutidos os resultados mais significativos da pesquisa realizada, de forma a contemplar as categorias analíticas temáticas mencionadas anteriormente.

6.1 A importância dos recursos lúdicos no desenvolvimento infantil: exemplos abordados pelas professoras

Ao questionar as professoras a respeito da importância dos recursos lúdicos no desenvolvimento infantil, todas as quatro não conseguiram deixar de expressar o quão marcante é essa influência, como, por exemplo, na fala de Celina: *“(...) quando você traz o lúdico, quando você brinca, você pode construir outro tipo de pensamento e não só necessariamente aquele que é engessado pelo tradicional”* e de Letícia: *“Muito diferente, né, que se tivesse material didático e recursos lúdicos, né? Um material que a gente pudesse realmente ativar o desenvolvimento das crianças.”*.

A relevância dos recursos lúdicos é ainda mais destacada em trabalhos que exploram a importância de abordagens educacionais que integram o jogo e a brincadeira como elementos centrais do currículo, como discutido por Arce (2004). A autora argumenta que essas atividades não apenas engajam as crianças de maneira mais efetiva, mas também promovem o desenvolvimento de habilidades essenciais, como criatividade, solução de problemas e interação social (Göncü & Gaskins, 2007).

Portanto, ao considerar o ensino que incorpora intensamente o lúdico, confirmamos que ele está alinhado com as necessidades desenvolvimentais das crianças, levando em consideração a cultura em que ela está inserida, cultivando ambientes educacionais que valorizam a diversidade e comprometidos com a promoção do desenvolvimento integral dos

alunos desde a infância (Madureira & Branco, 2012). Assim, as perspectivas das professoras, reforçadas por estudos acadêmicos, ilustram que os recursos lúdicos não são meramente recursos adicionais, mas fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças.

A utilização dos recursos lúdicos no desenvolvimento infantil, conforme enfatizado pelas professoras, envolve atividades práticas como jogos e projetos artísticos. Essas práticas promovem inclusão e respeito pela diversidade, destacando sua importância fundamental para um ensino eficaz e inclusivo. Friedrich Froebel (1887), pioneiro da educação infantil, já reconhecia a centralidade dos jogos educativos, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. As práticas pedagógicas da participante Monique ilustram esse ponto ao descrever o uso criativo de atividades para ensinar conceitos matemáticos: "*Por exemplo, ao ensinar números, uso lápis de cor para que as crianças formem números de maneira visual e interativa*" (Arce, 2004).

Desta forma, podemos verificar como diferentes habilidades das crianças são trabalhadas de forma multidimensional, pois além da matemática, é possível observar a criatividade, a motricidade e resolução de problemas todos envolvidos nessa aprendizagem. Este método, que Froebel (1887) defendia como essencial, é complementado pela ênfase de Piaget na importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento das operações mentais concretas durante os estágios iniciais da infância (Piaget, 1978).

É possível também verificar a importância das interações sociais na aprendizagem, em que o desenvolvimento psicológico é fortemente influenciado pelo contexto social e cultural no qual as crianças estão inseridas (Vygotsky, 1978). Isso é ecoado nas observações da professora Leticia sobre a aprendizagem colaborativa: "*É muito gratificante ver as crianças se ajudando... uma criança às vezes ajuda mais que o professor, porque fala mais na "língua" do aluno*"(...).

Este ponto ressoa com as ideias de Vygotsky (1978) sobre a zona de desenvolvimento proximal, um conceito-chave que destaca a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo. Segundo Vygotsky (1978), a zona de desenvolvimento proximal é a diferença entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com ajuda de um parceiro mais competente, seja um adulto ou um colega. Esse conceito enfatiza que o aprendizado ocorre em um ambiente colaborativo, onde as crianças são desafiadas e apoiadas na medida certa, facilitando assim o avanço de seu desenvolvimento.

Como uma forma de aprendizagem ativa podemos ver o valor da aprendizagem entre pares, em que as crianças não só adquirem conhecimento, mas também desenvolvem habilidades sociais, como, por exemplo, a cooperação entre as crianças. É necessário então enxergar a relevância desse aspecto no contexto escolar, como um valor importante, de relações cooperativas e inclusive para aprendizagem, em que a cooperação entre as crianças as tornem também agentes promotores de desenvolvimento.

Branco (2018), ao discutir a importância da qualidade das interações sociais dentro dos contextos educacionais, enfatiza como essas dinâmicas interativas podem ser estruturadas para promover valores éticos importantes, como inclusive a valorização da cooperação, que é destacado na entrevista realizada com a professora Letícia, ao invés de se concentrarem apenas na competição. Apesar da competição ter seu devido papel no desenvolvimento infantil, sendo benéfico quando utilizado de forma certa, é estrutural em situações competitivas a presença de perdedores e vencedores. Desta forma, as relações de confiança entre as crianças tendem a serem minadas, o que prejudica o aspecto da cooperação e do convívio social em si.

É necessário avaliarmos e considerarmos as realidades de cada contexto escolar para podermos discutir sobre, dessa forma, foi reconhecido através de fala de ambas as professoras da rede pública de ensino, como são escassos os recursos disponíveis para a realização de

atividades e como é prejudicial ao processo de ensino-aprendizagem, expresso nas falas de Andressa e Letícia, respectivamente:

“Como agora está na escola pública assim os recursos, eles são mais escassos. Isso é uma problemática, assim, muito grande, porque às vezes você quer, sei lá. Transformar o mundo dentro da sua sala, mas você não tem o recurso necessário. E desgasta muito a gente no sentido de “Nossa, eu vou ter que chegar em casa preparar um recurso”. Eu tenho 35 crianças hoje, então se eu for para preparar um recurso eu tenho que preparar muitos, um só não dá para atender toda a turma, sabe, então tem que ser de cinco para cima, para fazer ali pequenos grupos e conseguir que todo mundo participe.”

“A gente tem que se virar, a gente tem que reciclar, a gente tem que estar sempre fazendo alguma coisa para estar correndo para desenvolver as crianças porque o material didático fornecido é fraco.”

A alocação de recursos adequados para a educação, especialmente para os primeiros anos escolares, é uma área de preocupação destacada inclusive em relatórios internacionais. De acordo com o relatório da OECD (2023), o Brasil destaca-se por investir proporcionalmente menos em educação quando comparado a outros países-membros da organização, com a educação infantil recebendo uma parte especialmente limitada desses recursos. Esta deficiência de investimento tem reflexos diretos na qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas, como observado nas falas das professoras do setor público, envolvidas nesta pesquisa.

Essas educadoras relatam uma carência significativa em termos de materiais didáticos e infraestrutura, o que são condições cruciais para um ambiente de aprendizado significativo e inclusivo. A escassez de recursos limita severamente a capacidade das professoras de adotar metodologias pedagógicas inovadoras e recursos lúdicos, essenciais para fomentar um desenvolvimento robusto das crianças. Essa disparidade entre o cenário ideal presente no relatório da OECD (2023) e a realidade vivida pelas professoras entrevistadas, sublinha a necessidade urgente de implementar políticas públicas que aumentem o financiamento da

educação infantil, assegurando que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade que promova o seu desenvolvimento integral.

Nos dias de hoje, é comum a crença de que para atuar profissionalmente na docência, é necessário um sentimento de “amor pelo o que faz”. O que, de certa forma, é utilizada para aliviar os sentimentos de falta de valorização da profissão de professor. Podemos ver isso na fala de Letícia: “(...) *consigo deixar claro que a gente consegue perceber vários problemas, várias coisas que poderiam melhorar, mas eu gosto muito, então, eu não vejo tanta dificuldade em ser professora (...)*”

Ainda, sim, é possível ver o esforço presente, por parte das professoras, em levar e produzir materiais de qualidade, que possam promover o desenvolvimento das crianças em ambientes com recursos limitados, como os enfrentados por ambas as professoras, a necessidade de adaptabilidade a esses ambientes e criatividade se torna ainda mais evidente. Esse desafio reflete a realidade de muitos/as educadores/as que buscam inovar suas práticas pedagógicas com os recursos disponíveis para engajar os alunos nas atividades propostas.

Desse modo, seguindo na ideia de inovação e adaptação de recursos, lúdicos no caso, Letícia também descreve como adaptou o ensino à realidade da pandemia, utilizando objetos caseiros para manter o envolvimento dos/as alunos/as nas atividades. Uma estratégia que Piaget (1978) aplaudiria pela sua capacidade de transformar o familiar em um ambiente de aprendizado rico e concreto, em que a professora Letícia adaptou-se a realidade de aulas remotas, bem como os instrumentos lúdicos, para ensinar musicalidade usando objetos caseiros:

"Ah, já sei, eles estão em casa e em casa tem muita coisa, então vamos trabalhar o que tem na casa deles. O que a gente pode juntar, que a gente pode fazer? Usar balde de tambor, lata com arroz de chocalho. Eu vou te contar viu, cada dia a gente inventava uma brincadeira, eles brincavam até de amarelinha".

A fala da professora retrata vividamente o conceito discutido por Piaget (1978) sobre o papel essencial do jogo no desenvolvimento cognitivo infantil. De acordo com o autor, as atividades lúdicas são essenciais para o desenvolvimento de operações mentais concretas durante os estágios iniciais da infância, pois permitem que as crianças manipulem o ambiente, experimentem e resolvam problemas de maneira prática e tangível. Utilizando objetos cotidianos como baldes e latas, a professora não apenas envolve as crianças em um aprendizado ativo, mas também aproveita recursos disponíveis em casa para fortalecer sua capacidade de pensar logicamente e de forma criativa.

Esse tipo de interação lúdica, conforme descrito, promove a aprendizagem por meio da exploração e descoberta, aspectos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo proposto por Piaget (1978). Ao criar jogos a partir de materiais simples e cotidianos, a professora estimula as crianças a desenvolverem habilidades como a classificação e a serialização, bem como a manipulação propriamente dita dos objetos, que são essenciais para a formação de operações mentais cada vez mais complexas.

É importante notar que apesar das diferenças nas experiências, no contexto histórico e geracional que a professora Letícia tem em relação às outras professoras, é possível verificar que desde a formação desta, as brincadeiras vêm sendo valorizadas no âmbito da educação infantil. A participante Celina, por exemplo, mostra a importância do aprendizado prático, mencionando especificamente suas experiências com atividades que envolvem a natureza:

"(...) a gente planta de fato o feijãozinho no algodão, que eu plantei quando criança também, sabe, para criança ver, para interagir (...) Isso é incrível, é um aprendizado que nenhum vídeo ou só falação ou explicação ou cópia no caderno ou desenho, nada vai substituir."

Este exemplo concreto demonstra como as estratégias pedagógicas baseadas no lúdico podem oferecer um aprendizado mais significativo e duradouro, permitindo às crianças explorar e entender os conceitos ao entrar em contato direto com eles.

A título de ilustração, foram vários os exemplos de atividades lúdicas que inclusive envolviam não só as crianças, mas seus familiares de forma com que as atividades fossem muito mais produtivas e significativas para os/as alunos/as. A professora Andressa comentou sobre uma intervenção bem significativa que sua escola realizou em um ano:

“A gente fez um trabalho muito legal, tipo assim, o que que a gente fez a gente criou ovos (...) e dentro desses ovos, iriam nascer dragões e cada dragão, tinha uma deficiência.”

“(...) e a criança levou para casa, (...) nós depois disponibilizamos datas e cada família escolheu quando iria apresentar essa deficiência e ia trazer também pessoas, né?”

“Mas foi assim muito incrível, esse projeto assim, trouxe uma outra relação das crianças, mudaram completamente.(...) Foi perfeito, perfeito mesmo.”

A intervenção descrita pela professora Andressa exemplifica uma abordagem inovadora e profundamente inclusiva na educação infantil, que utiliza o lúdico como ferramenta para promover a conscientização e a aceitação das diferenças. O projeto dos "dragões com deficiência" não apenas envolve as crianças em uma atividade criativa e imaginativa, mas também as introduz ao conceito de diversidade de maneiras que são tangíveis e compreensíveis para elas. Além disso, ao cuidar e aprender sobre um "dragão" que possui uma deficiência, as crianças desenvolvem empatia e um entendimento mais profundo sobre as experiências de pessoas com deficiências.

Isso contribui para desmistificar questões de deficiência e promover uma cultura de inclusão desde a infância. A professora Andressa observa também, que a intervenção mudou completamente as relações entre as crianças, indicando que as experiências lúdicas podem alterar as dinâmicas sociais e reduzir preconceitos, preparando o terreno para uma geração mais inclusiva e acolhedora.

Considerando o que se diz respeito aos processos de significação, nós seres humanos, estamos sempre atribuindo significados à realidade (Branco, 2021), nesse sentido esses

processos de construção de significado ocorrem também no âmbito da família e da escola. Integrar esses ambientes pode ser extremamente positivo para o desenvolvimento da criança, tendo em vista que garante que ambos, os membros da família e a escola, estão dispostos na mesma direção. Esse aspecto foi fortemente criticado pelas professoras durante as entrevistas, pois afirmam que é muito difícil o trabalho construtivo e transformador da educação, pois muitas vezes o que era construído na escola, era completamente perdido em casa. Isso pode ser observado na fala de Leticia, por exemplo: *“E aí como é que eu desconstruiu isso na criança? Sabe? Eu posso falar o dia inteiro na escola vai chegar em casa os pais vão e falam ao contrário.”*.

Esse comentário expressa seu descontentamento, diante dessa dificuldade de fazer um trabalho voltado à discussão da desconstrução de preconceitos com seus alunos, pois se é visto como perdido no final do dia quando esse trabalho é desfeito no ambiente familiar. Dessa forma, esse descontentamento nos permite mais uma vez lembrar, como é importante o ambiente escolar e familiar estarem em sintonia.

6.2 O preconceito e uso de recursos lúdicos na desconstrução do racismo e do capacitismo na educação infantil

Com o objetivo de explorar os conceitos de racismo e capacitismo através das percepções das professoras e dessa forma refletirmos sobre como esses aspectos podem ser abordados em sala de aula, foi perguntado diretamente para as professoras o que era cada um dos preconceitos. Algo que não pode deixar de ser notado é que as três professoras entrevistadas, que são brancas, compartilham experiências e percepções que revelam uma conscientização sobre a existência de racismo e capacitismo, embora cada uma aborda o tema sob perspectivas diferentes, sendo algumas mais chamam mais a atenção.

Letícia traz à tona o assunto ainda com um eufemismo: “*É uma atitude muito feia*”, ao falar de racismo e expressou não saber o significado do termo “capacitismo”, quando não pôde relacionar a expressão ao preconceito direcionado às pessoas com deficiência, isso, provavelmente, pode ser explicado pelo fato de ser a professora com mais tempo de profissão. Ela comentou que antigamente era diferente: “*(...) porque antigamente escondia essas crianças, né? Não incluíam e agora inclui todo mundo, então é que elas não eram “vistas”. Só porque agora tão convivendo com elas, elas estão tendo que aprender a respeitar.*”

A reflexão sobre as mudanças nas práticas de inclusão, especialmente em relação às crianças com deficiência, toca em um ponto crítico sobre como as sociedades anteriormente lidavam com a diversidade. Letícia observa que, no passado, crianças com deficiência frequentemente “não eram vistas” nas escolas, o que implica uma exclusão sistemática desses indivíduos do ambiente educacional. Essa prática não apenas marginalizou as crianças com deficiência, mas também privou as crianças sem deficiência de experiências valiosas de convivência com as diferenças, essenciais para o desenvolvimento de empatia, respeito e compreensão mútua.

Além disso, a visão de Letícia sobre a evolução das práticas inclusivas, embora positiva na superfície, também destaca um desafio contínuo: a inclusão é muitas vezes vista como um dever ou uma obrigação, em vez de uma valorização genuína da diversidade, expresso pelo trecho da fala: “*(...) elas estão tendo que aprender a respeitar.*”. Isso sugere que, enquanto progressos foram feitos para integrar tanto fisicamente, assim como adaptações direcionadas às crianças neurodivergentes, há ainda um longo caminho a percorrer para que a inclusão seja entendida e implementada como um valor intrínseco dentro do sistema educacional. Portanto, é crucial que os sistemas educacionais não apenas façam ajustes

superficiais para acomodar crianças com deficiência, mas que promovam uma cultura escolar que celebre e integre plenamente a diversidade em todos os seus aspectos.

Monique, por sua vez, mostra-se mais receosa de compartilhar sua opinião, ao expressar certa hesitação em falar sobre questões raciais sendo uma pessoa branca, mesmo sendo reiterado a ideia de que não há respostas certas ou erradas durante a realização da entrevista: *“Eu não quero falar besteira”*; *“Você vai saber que eu sou ignorante, falando besteira”*. Este receio de falar sobre questões raciais e discriminação racista a partir de uma posição de privilégio é uma reflexão importante e representa uma tentativa de respeitar a complexidade e profundidade das experiências de racismo vividas por pessoas negras.

Dito isto, Ribeiro (2020) traz reflexões sobre e analisa o conceito de “lugar de fala” e que pode ser bem observado nas falas de Monique. A autora discorre sobre a necessidade de reconhecer e dar valor a vozes historicamente silenciadas para, assim, poder ocorrer um debate construtivo (Ribeiro, 2020). É um exemplo de como é fundamental a conscientização sobre o real conceito de “lugar de fala”, pois pode tanto habilitar quanto restringir o diálogo sobre questões raciais e sociais. A autora aprofunda a discussão sobre o risco de silenciamento de pessoas brancas que, apesar de bem-intencionadas, podem inadvertidamente perpetuar o status quo ao evitar completamente discussões sobre racismo. É necessário explorar como a responsabilidade de falar pode ser balanceada com a necessidade de escutar, especialmente quando se trata de aprender com experiências vividas que eles não compartilham.

Ainda na linha de conceituação a respeito dos preconceitos abordados na pesquisa, Andressa, a única professora negra entre as entrevistadas, descreve o racismo como algo que: *“É esse movimento mesmo que parte do estereótipo e até o ato da discriminação de você fazer algo que prejudica essa pessoa por conta da cor da pele”*. Esta perspectiva ressalta a progressão de ideias presentes no imaginário social para comportamentos discriminatórios

explícitos, alinhando-se com a discussão teórica de Pérez-Nebra e Jesus (2011), sobre as relações de estereótipo, preconceitos e discriminação.

Ainda foi indagado as professoras se as mesmas já presenciaram alguma situação de racismo ou capacitismo e como elas se sentiram diante dessas situações, para podermos explorarmos suas crenças a respeito do mesmo. Andressa foi a única professora que teve uma resposta diferente das demais e isso está fortemente relacionado ao fato dela poder sentir na pele o que presenciou, por ser uma professora negra, relatando: *“Eu me senti muito mal. Na hora eu fiquei com vontade de chorar, assim, eu pensei: “nossa gente, não esperava de nenhuma maneira aquilo ali.” E eu fiquei sem reação (...)*”.

A situação se deu ao apresentar figuras de pessoas para uma atividade de colagem e ao aparecer a figura de uma pessoa negra, todas as crianças rejeitaram, e ao mesmo tempo não elaboraram o porquê disso. Apesar da professora demonstrar uma clareza a respeito desse processo em: *“Porque né, são crianças. Muito pequenas, apesar de acreditar que eles não tinham essa consciência do que estavam fazendo, porque de fato eles não tinham.”*, não deixa de comentar como a situação foi impactante para ela em: *“Eu não sou uma pessoa branca, então para mim aquilo ali foi muito mais forte do que realmente, talvez, pudesse ser para outra pessoa”*.

É possível, então, fazer uma relação com o que Campbell (2008) explora a respeito de como as pessoas com deficiências internalizam percepções negativas da sociedade sobre suas próprias capacidades, o que é paralelo ao que pode ocorrer com indivíduos de grupos de outros pertencimentos étnicos-raciais, que experimentam racismo. Dessa forma, ao expandirmos essa ideia para o contexto do racismo podemos entender melhor como incidentes aparentemente "pequenos" podem ter impactos profundos para quem vive repetidamente tais experiências. A internalização do preconceito, seja capacitista ou racista, não apenas molda a autoimagem e a autopercepção das pessoas afetadas (Campbell, 2008),

mas também afeta sua experiência emocional em situações que, de diferentes formas, replicam as estruturas de poder e exclusão.

Outro aspecto que pôde ser observado na fala de todas as professoras é como o preconceito, que na presente pesquisa focaliza o racismo e o capacitismo, se apresenta como sendo algo estrutural e que apresenta uma gênese cultural, ou seja, é moldado e perpetuado dentro de contextos culturais específicos que valorizam determinadas normas e valores em detrimento de outros sendo algo ainda mais profundo do que simplesmente transmitido culturalmente (Madureira & Branco, 2012). Celina e Andressa são bem firmes nesse aspecto ao dizerem respectivamente: *“Certamente, eu acho que isso está enraizado na nossa sociedade e que é nosso dever como cidadão combatê-los”* e *“Sim, claramente. Acho que não tem como dizer ou associar o quanto é estrutural, sabe?”*. Dessa forma, é importante pensar em como nos dias de hoje ainda, a discussão teórica de Bourdieu (2012) sobre violência simbólica, ajuda-nos a compreender aspectos importantes da nossa sociedade, ao percebermos que não são necessariamente atitudes explícitas que perpetuam os preconceitos, mas também estruturas sociais e relações de poder que, muitas vezes, se encontram implícitas.

As professoras exemplificam muito bem esses aspectos, a partir de suas falas, que acabam perpetuando o preconceito e, muitas vezes, estão presente no dia a dia e não percebemos. Por exemplo, Monique comentou:

“Porque eu cheguei aqui, onde eu trabalho hoje, né? Eu cheguei para ser acompanhante dele, só que eu me sentia pequena aqui dentro, que eu falava, meu Deus. Todo mundo é tão diferente. A escola é tão maior do que de onde eu vim.”

Esta fala ilustra a dinâmica de poder entre diferentes instituições educacionais, sendo uma de periferia e outra no Plano Piloto, e como isso afeta a percepção de si mesma e de sua posição dentro da hierarquia social e profissional. Ela sente a diferença de tratamento e

expectativas que são atribuídas com base na sua origem e no tipo de escola em que trabalha, o que reflete as estruturas sociais.

É importante lembrarmos que Ribeiro (2019) destaca como o racismo está institucionalizado e normalizado na sociedade brasileira, incluindo sua manifestação nas mídias. Ela argumenta que para desconstruir o racismo é essencial uma mudança que comece na educação. Portanto, é crucial reconhecer e alterar as representações nas mídias desde cedo, por ter uma presença constante na vida de crianças, como parte de um esforço mais amplo para transformar as atitudes sociais e promover a igualdade racial. A professora Celina fala a respeito de como essa naturalização do preconceito pode ser visto nas mídias, inclusive infantis:

”E aí que vão surgindo esses preconceitos que normalmente refletem. (...)Você sempre vê que todas as mídias são sempre pessoas lindas, magras, brancas, loiras, olhos claros sem nenhum tipo de deficiência e tudo que não é, que não tá nesse padrão acaba sendo estranho para eles.”

É notável o desconforto que é causado quando esses aspectos são desafiados na sociedade atual, assim como a resistência em relação a mudanças desse padrão, em que estruturas já enraizadas são colocadas à prova. Souto (2020) sugere que essas representações não apenas moldam as percepções sobre raça e gênero, mas também podem reforçar ou desafiar as normas sociais vigentes. A partir disso, é essencial que os educadores estejam cientes do poder da mídia e busquem ativamente fornecer e discutir representações mais inclusivas e diversas com seus alunos. Monique apresentou uma reflexão crítica a esse aspecto:

(...) um exemplo claro disso é a Pequena Sereia, né? Quando saiu aquele live-action, a atriz de pele preta e meu Deus, foi um auê mundial. Nossa, 'tão querendo', já chegou a galera do mimimi. Tá vendo? Se não fosse uma coisa tão cultural, estruturada, enraizada em nossa sociedade, não seria nada demais mudar a cor de um personagem para pele preta (...).

Souto (2020) argumenta que a representação de negritude em papéis principais não é apenas sobre visibilidade, mas sobre a reconfiguração do imaginário social que tem, historicamente, limitado esses papéis a estereótipos ou invisibilidade. Portanto, a discussão sobre o novo filme da Pequena Sereia não é trivial; reflete uma luta mais ampla contra estruturas culturais profundamente enraizadas que definem e restringem quem é considerado digno de ser um protagonista. Este exemplo exemplifica a necessidade de mais representatividade nos meios de comunicação, conforme evidenciado pelas professoras, que reconhecem a representatividade como um aliado crucial na educação voltada para a desconstrução de preconceitos. Através de uma maior inclusão em representações midiáticas, é possível educar e sensibilizar o público em geral sobre a importância e a normalidade da diversidade, desafiando assim as normas preconceituosas e promovendo uma sociedade mais inclusiva e compreensiva.

A representatividade pode, então, ao ser utilizada de forma consciente, contribuir para que as atividades lúdicas possam desconstruir preconceitos enraizados. Uma das perguntas apresentadas para as professoras envolvia falar que existem professores que não concordam que recursos lúdicos ajudam na desconstrução do racismo e capacitismo, de forma a não enviesar a resposta. A professora Monique conseguiu expressar bem a efetividade dessa abordagem em uma resposta indignada que apresenta vários exemplos ilustrativos:

“Claro que sim, gente. Se há um professor que não acredita nisso, ele nunca viu o poder que uma boneca preta tem no faz de conta dentro de uma sala, que um livro com personagem preto tem. A gente tem aqui na sala o livro do Bob Marley, por exemplo, não só Bob Marley, mas assim, fantoches. A gente tem brinquedos, fantoches aqui na sala de pele preta, cabelo preto. Gente, quando as crianças começam a se identificar com essas coisas que a gente tem aqui, que não é só o boneco loirinho, que não é só o livro de crianças brancas e tudo mais”

Esta fala destaca a importância de incluir representações diversificadas no ambiente educacional para promover a inclusão e igualdade. Tal trecho da entrevista com a professora

Monique pode ser associado à discussão desenvolvida por Ribeiro (2019) sobre a necessidade de combater estereótipos e preconceitos racistas por meio de representações positivas e diversificadas, reflexo de uma educação comprometida com práticas cotidianas antirracistas, o que é crucial para a desconstrução do racismo (Ribeiro, 2019).

Embora as discussões no presente estudo tenham se concentrado predominantemente no racismo, é importante observar como as estratégias utilizadas para a desconstrução do racismo podem ser paralelamente aplicadas ao capacitismo. Segundo Ribeiro (2019), a inclusão de representações diversificadas e positivas nas mídias e no material didático pode dismantlar preconceitos profundamente enraizados, sejam eles raciais ou relacionados à deficiência. Além disso, a educação antirracista que promove a empatia e a inclusão pode servir como modelo para práticas anticapacitistas, sugerindo que ações focadas em expandir a conscientização e melhorar a representação podem igualmente beneficiar indivíduos com deficiências.

Vendramin (2019) destaca que desafiar os mitos contemporâneos sobre capacidade é fundamental para desconstruir o capacitismo, o que pode ser visto na explicação de capacitismo de algumas professoras, por exemplo na fala de Monique: *“presumem que uma pessoa, pelas suas barreiras de vida, sejam elas intelectuais, físicas, raciais, sociais, que ela não é capaz de fazer alguma coisa”*. Repensar essas crenças errôneas é uma perspectiva que se alinha ao uso de estratégias educacionais inclusivas e representativas. Assim, a integração de estratégias contra o racismo e o capacitismo não só é possível, como também necessária, para promover um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e respeitoso das diversas identidades e capacidades dos estudantes.

É importante notar como os recursos lúdicos, além de ser um potente instrumento de desconstrução de preconceitos segundo as professoras, também é mencionado como um dos principais instrumentos de promoção da inclusão utilizado por elas, para auxiliarem alunos

que não conseguem realizar as atividades como os demais. A professora Letícia fala como isso é fundamental na aprendizagem: *“E é muito difícil, muito difícil mesmo, mas aí você tem que usar recursos lúdicos nisso. É brincar com atividades, joguinho e filmes”*, bem como a professora Andressa que apresentou um exemplo concreto, em que um aluno ainda não conseguia escrever com lápis e ainda sim tinha que aprender sobre o ciclo da água: *“eu vou fazer uma proposta, não sei, uma aula sobre o ciclo da água (...) molhar o dedo e escrever o nome a gente está trabalhando água ali, né?”* ao mostrar que ainda sim dá para trabalhar coisas mais abstratas com uma criança no seu processo de desenvolvimento.

6.3 Por uma educação infantil inclusiva: sugestões das participantes

É importante esclarecer que se julgou pertinente articular as propostas realizadas por todas as professoras, que extrapolam a docência, no sentido em que estão relacionadas com os recursos lúdicos no contexto escolar ou com políticas públicas, porém poderiam agregar imensamente na transformação da educação em uma direção mais inclusiva e participativa. Dessa forma, as professoras ao serem questionadas, pensaram em sugestões que não tivessem relação com seu papel de professora em si, mas que pudessem pensar em qualquer esfera da sociedade, como deixar a educação infantil mais inclusiva.

Letícia trouxe para discussão um projeto interessante que envolve a participação direta do governo para a execução do mesmo, por meio de uma política pública:

“Eu acredito muito que, se houvesse centros olímpicos, se houvesse centros culturais onde as crianças, desde pequenininhas, pudessem ir, participar de várias oficinas... todo mundo, toda a sociedade, sabe? Grupos de crianças tendo contato com tudo aquilo, elas não teriam preconceito com aquilo porque estão vivenciando aquilo como o meu lugar de apoio, um lugar legal para ir no final de semana.”

A ideia proposta pela professora de criar centros olímpicos e culturais para crianças pequenas ressoa profundamente com os fundamentos pedagógicos estabelecidos por Froebel

(1887), que valorizava o jogo e as atividades criativas como essenciais para o desenvolvimento infantil e, inclusive, em sua obra recomendava fortemente a criação de “*playgrounds*” para as crianças na época. Esses centros podem ser reconhecidos como uma versão mais contemporânea do que Froebel propunha e serviriam como ambientes enriquecedores onde as crianças poderiam se envolver em atividades lúdicas que apoiam seu desenvolvimento cognitivo e social.

Nesse sentido, Göncü e Gaskins (2007) reforçam essa visão ao destacar a importância das perspectivas sociocultural e funcional do jogo no desenvolvimento das crianças, sugerindo que tais centros podem facilitar práticas que cultivem a curiosidade e a aprendizagem exploratória. A importância da educação para o desenvolvimento sustentável e a cidadania global é incontestável (UNESCO, 2017). Neste contexto, os centros culturais e esportivos poderiam introduzir as crianças em uma diversidade de culturas e práticas, promovendo uma compreensão e um respeito pela diversidade desde uma idade precoce. Esta exposição contínua e integrada a diferentes culturas e comunidades pode efetivamente contribuir para a desconstrução de preconceitos e o fomento da inclusão.

Os centros propostos facilitariam interações sociais ricas, que não apenas promovem o desenvolvimento intelectual e emocional, mas também ajudam a adquirir identidades inclusivas e a compreensão intercultural. Dessa forma, ao explorar mais a fundo o impacto das interações sociais no desenvolvimento humano, Branco (2021) discute como a cultura e os processos afetivo-semióticos são fundamentais no desenvolvimento moral das pessoas. Esses ambientes permitiriam que as crianças aprendessem a respeitar e valorizar as diferenças, vendo-as como aspectos normais da sociedade e inclusive concebermos a diversidade como um recurso pedagógico rico. Desta forma a convivência com as diferenças , a depender de como se lida com ela, pode ajudar a desenvolver uma maior empatia e inclusão.

A professora Celina direcionou os esforços de mudança para outra direção: trouxe uma proposta a respeito da necessidade de uma formação continuada dos professores/as e do envolvimento da gestão nessa missão. É apresentado, a seguir, um trecho da entrevista com a participante em questão após ser indagada se a formação continuada presente na sua fala era importante:

“Nossa, com certeza. Tem que estar sempre em dia, sempre estudando. É importante estar sempre atualizado, né, tem sempre casos na mídia sendo exposto sobre isso e eu acho que isso é importante trazer para sala também, para escola para combater ativamente ou seja, usar para refletir. Trazer de reflexão de que às vezes é uma forma de capacitismo ou racismo que eu não sabia que era possível. E sempre está relacionando com a prática, né? Porque às vezes chega na hora e na teoria é uma coisa, mas na hora é outra história.”

“(...) eu acho que a gestão tem sim que fazer parte nesse trabalho de combater esses preconceitos.”

Cabe destacar que a formação continuada para os professores/as, bem como a educação para as crianças, não deve ser apenas relacionada a um aspecto de conhecimento acadêmico, porém também de atualidades, aspectos sociais e principalmente relacionada à prática, algo que costuma ser deixado de lado muitas vezes (Vitalino, 2024). Tal abordagem é essencial para que a teoria transformadora seja vivenciada na prática pedagógica, criando um ambiente educacional inclusivo e reflexivo, onde as questões de justiça social são parte integrante da educação e não apenas adições superficiais ao currículo. Celina destaca a necessidade de atualização constante dos educadores e o envolvimento ativo da equipe gestora da escola na luta contra preconceitos e na promoção de um ambiente inclusivo. Andressa comenta a respeito dessas mudanças necessárias também, falando a respeito do projeto político pedagógico, que é um documento pouco falado, mas de suma importância:

“Ter uma orientação necessária porque muitos professores são novatos. A formação deles influencia significativamente como lidam com certas situações. Às vezes, um professor pode não ter uma base teórica ou prática sólida para enfrentar determinados desafios. Então, surge a questão: o que a escola, enquanto gestão, pode

oferecer como suporte para minha atuação? Quais são os princípios e valores que a escola promove para auxiliar no meu trabalho?

“O projeto político-pedagógico da escola é um documento crucial. Ele deve abordar questões relevantes como diversidade e inclusão, não apenas como uma opção, mas como um requisito essencial. Essa não é apenas uma opinião pessoal; é uma necessidade social.”

A contínua atualização profissional, como Celina e Andressa sugerem, é essencial para que os educadores permaneçam informados sobre os aspectos sociais e formas de preconceito, uma prática apoiada pelo estudo de Heckman et al. (2010), que evidencia os retornos significativos de investimentos em programas educacionais que focam no desenvolvimento contínuo dos professores. Essa perspectiva é enriquecida pelo trabalho de Lins (2011), em sua publicação no IPEA, que ressalta a importância de conectar os conteúdos trabalhados no contexto escolar com experiências reais dos alunos para promover um aprendizado significativo e crítico.

Vitalino (2024) em sua dissertação de mestrado destaca a necessidade de integrar teoria e prática de maneira efetiva, propondo estratégias que não só informem, mas também capacitem os educadores a aplicar esse conhecimento em situações reais. A discussão proposta pela autora sugere a implementação de programas de desenvolvimento profissional que fomentem uma cultura de reflexão e ação dentro das escolas, assegurando que os gestores educacionais estejam comprometidos e equipados para liderar essa transformação (Vitalino, 2024).

Além disso, ambas as professoras enfatizam o papel crucial da gestão escolar em adotar e manter práticas educativas inclusivas, alinhando-se com as diretrizes da UNESCO (2017), que advogam por políticas educacionais focadas em inclusão e equidade. Este ponto é explorado também pelas análises desenvolvidas por Branco (2018) sobre como a qualidade das interações sociais e a sala de aula, inserido no contexto cultural escolar, impactam

diretamente no desenvolvimento humano, reforçando a necessidade de uma gestão comprometida com a inclusão.

As professoras enfatizaram a reflexão crítica como um mecanismo essencial na desconstrução de preconceitos, ecoando as ideias de Madureira e Branco (2012), que argumentam que a reflexão crítica e a interação dialógica são fundamentais para o desenvolvimento moral e cognitivo dos estudantes. Segundo esses autores, o conhecimento é construído coletivamente através de interações sociais significativas, que não apenas impulsionam o desenvolvimento cognitivo, mas também promovem a sensibilidade moral e ética. Esta perspectiva enfatiza a importância de criar ambientes educacionais onde o diálogo aberto sobre questões complexas, como o racismo e o capacitismo, seja incentivado, permitindo aos alunos explorar e questionar suas próprias proposições e valores.

Tal abordagem dialogada, conforme proposta por Madureira e Branco, fomenta uma cultura escolar que valoriza a diversidade e a inclusão, essenciais para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Integrar teoria e prática de forma efetiva requer que os educadores não apenas absorvam conhecimento teórico, mas também apliquem esses conceitos teóricos de forma prática e reflexiva nas situações do dia a dia escolar.

Na fala da Professora Monique é possível encontrar conceitos trabalhados pela psicologia escolar hoje em dia e atribui bastante ênfase nas mediações estéticas (Silva & David, 2020) presentes nas escolas, bem como na gestão humanizada:

“Cara, parece uma coisa muito pequena, mas é uma coisa que eu sempre bato na tecla, desde que eu comecei a trabalhar na escola esses murais que a gente faz.(...) E aí eu acho que o visual também das escolas tem que ser mais representativo. E não achar que essa é uma questão de brincadeira”

“Isso também tem que partir de uma gestão escolar humanizada que entenda todas as questões. Mesmo que na escola não haja um aluno negro, que é algo comum em escolas particulares, ou mesmo um aluno com deficiência, as crianças estão sendo formadas para a sociedade, não para a bolha em que vivem. É papel da gestão escolar tratar essas questões adequadamente.”

Segundo Martínez (2010), o psicólogo escolar deve entender a escola como um espaço significativo para o desenvolvimento da identidade social dos alunos. A psicologia escolar, neste contexto, deve apoiar a criação de políticas e práticas que promovam a equidade e a inclusão, conforme sugerido por Madureira (2013), que enfatiza a necessidade de programas escolares, que é proveniente da articulação entre pesquisa e a intervenção, ou seja, que integrem a teoria e a prática para combater preconceitos e promover a justiça social. Os murais visuais representativos, como mencionado por Monique, não são apenas decorativos, mas servem como ferramentas cruciais para a inclusão e representatividade, refletindo e reconhecendo a diversidade cultural e social existente em nosso país. Desta forma, o ambiente pode ser entendido como um mediador do desenvolvimento cognitivo e social, onde crianças aprendem e internalizam valores sociais através das interações com seu ambiente (Vygotsky, 1978).

O jogo e a possibilidade de visualizar o concreto, são elementos fundamentais na cultura que também se estendem ao aprendizado e ao desenvolvimento infantil (Huizinga, 1938). Os murais e outros elementos visuais na escola, portanto, desempenham um papel significativo na influência das percepções das crianças sobre a diversidade e a inclusão, ressoando com a ideia de que a aprendizagem significativa, ocorre em um espaço lúdico e visualmente estimulante.

A fala de Monique sobre a gestão escolar responsável por tratar questões de diversidade e inclusão é corroborada pela pesquisa de Mascioli (2018), que discute a necessidade de uma formação do educador na ludicidade e que reconheça e celebre a diversidade étnica. A gestão escolar deve, portanto, garantir que a educação não apenas aborde, mas ativamente envolva questões de diversidade, capacitismo e racismo como parte

integral do currículo e da cultura escolar, promovendo um ambiente inclusivo de aprendizado que prepare os alunos para uma sociedade diversificada.

Considerações Finais

A abordagem educacional é essencial para problematizar criticamente os diferentes preconceitos presentes na sociedade, como o capacitismo e o racismo. As entrevistas com as professoras que participaram da pesquisa foram fundamentais para evidenciar a importância de abordar esses preconceitos desde a infância, contribuindo para a desconstrução de estigmas.

É durante os primeiros anos da infância, logo no início da vida escolar que as crianças começam a construir suas próprias percepções sobre o mundo, influenciadas significativamente pelo contexto histórico-cultural em que vivem. A educação, o espaço geográfico, a cultura e todo o contexto ambiental influenciam na construção de significados, no comportamento, na concepção dos pensamentos, na cognição e nas emoções.

A partir do pressuposto da importância de discutir sobre a discriminação nos contextos educativos, é interessante considerarmos formas de abordar a temática de maneira transversal, para ser abordado pedagogicamente no meio escolar. A pesquisa qualitativa apresentada neste trabalho focaliza a ludicidade como estratégia pedagógica. Abordar questões de preconceito e discriminação geralmente pode ser um tópico sensível e desconfortável para as pessoas. No entanto, é uma abordagem de suma importância para o desenvolvimento social e emocional, bem como para a formação da identidade, além de fomentar o pensamento crítico.

A ludicidade, na presente pesquisa é, então, entendida a partir da incorporação do jogo e da imaginação nas atividades pedagógicas, de forma a ir além da mera diversão e, assim, se firmar como essencial na educação infantil. Os recursos lúdicos, desde brinquedos até jogos educativos, estimulam, de forma significativa, o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Esses recursos não apenas enriquecem o aprendizado, de forma a torná-lo envolvente e interativo, mas também fundamentam a formação de valores como, por exemplo, a empatia e o respeito pela diversidade. Assim, a ludicidade emerge como um pilar na construção de ambientes educativos que cultivam mentes abertas, bem como práticas inclusivas e comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças.

O presente estudo visou inicialmente elucidar a dimensão da ludicidade para introduzir, de maneira descontraída, temas relacionados à discriminação e as estratégias para sua desconstrução. Entretanto, o objetivo, de forma a impactar na sociedade, é que as crianças em todos os espaços possam se desenvolver para conceber, de forma natural, uma sociedade mais inclusiva, acessível e equitativa. Desta forma, valorizar as singularidades de cada indivíduo, através da representatividade nas brincadeiras, pode auxiliar na percepção de autoimagem de forma positiva em crianças que são incontáveis vezes excluídas através do preconceito. Assim, o aprendizado se torna muito mais atrativo e acessível para as crianças, pois reforça sua autoestima, aumentando sua confiança para participar.

A análise realizada nesta pesquisa permitiu concluir que os recursos lúdicos, de fato, nas perspectivas dos professores/as, desempenham um papel fundamental como ferramentas pedagógicas na desconstrução do racismo e do capacitismo na Educação Infantil, estando condizente com os objetivos propostos inicialmente. As informações obtidas e as experiências compartilhadas pelas professoras participantes, evidenciam que a utilização de jogos, atividades criativas e narrativas lúdicas contribui significativamente para a sensibilização e conscientização das crianças sobre a diversidade e a inclusão. Esta

abordagem não apenas promove uma compreensão mais profunda sobre as diferenças individuais e sociais, mas também impulsiona a reflexão crítica e a empatia entre os alunos.

Assim, os objetivos de investigar o uso de recursos lúdicos na promoção da desconstrução de preconceitos e de analisar suas potencialidades na educação das crianças foram alcançados, demonstrando que práticas lúdicas bem orientadas podem ser transformadoras, influenciando atitudes positivas em relação à diversidade desde a infância.

Os resultados indicaram o significativo potencial para incentivar os/as profissionais da educação, especialmente os/as docentes, a reconhecerem a necessidade de abordarem essa temática e desenvolverem estratégias pedagógicas mais lúdicas para fomentar o diálogo com os/as alunos/as. Dada a relevância do assunto, é possível afirmar que as ações decorrentes podem ter ressonância no futuro comportamento das crianças, promovendo maior respeito, busca pela igualdade e valorização da diversidade. Além de incitar o debate dentro do ambiente escolar, é factível vincular a presença da comunidade escolar, considerar modos de oferecer a formação adequada para o corpo docente, a constituição de projetos com potencial transformador, em direção a inclusão e o desenho de um currículo que apoie e legitime a educação antirracista e anticapacitista.

Com base nos achados desta pesquisa, sugere-se que estudos futuros aprofundem a investigação sobre uma abordagem longitudinal que poderia fornecer insights valiosos sobre os impactos a longo prazo dessas práticas educativas sobre as atitudes e comportamentos das crianças em relação à diversidade. Uma sugestão valiosa para pesquisas futuras seria a realização de um estudo empírico que envolva a observação direta de como as crianças reagem e interagem com os recursos lúdicos utilizados para combater o racismo e o capacitismo em contextos educacionais.

É relevante também a exploração do papel dos pais e cuidadores no reforço das lições aprendidas, por meio de atividades lúdicas em casa também poderia contribuir para

estratégias mais integradas e eficazes na educação anti-discriminatória. Por fim, explorar a formação continuada de educadores em práticas inclusivas e anti-discriminatórias poderia oferecer caminhos para capacitar ainda mais os professores na condução dessas importantes discussões em suas classes.

A realização deste trabalho de conclusão de curso representou uma jornada pessoalmente enriquecedora e profissionalmente transformadora. Ter a oportunidade de me aprofundar nos temas de racismo e capacitismo, através das perspectivas de professoras que se mostraram comprometidas com a inclusão, foi uma experiência intensa e elucidativa. Foi constatado que, apesar dos muitos desafios enfrentados, é possível sim, construir espaços educativos mais acolhedores e justos através de recursos lúdicos e práticas pedagógicas inovadoras.

Este estudo não apenas fortaleceu a minha convicção sobre a importância da educação como ferramenta de transformação social, como também despertou um compromisso pessoal contínuo com a defesa de uma educação verdadeiramente inclusiva. O impacto em mim, desta pesquisa, vai além de fronteiras acadêmicas, influenciando minha visão de mundo e inspirando um engajamento mais profundo com questões sociais críticas. É de meu desejo que este trabalho sirva como catalisador para futuras pesquisas e práticas educativas que honrem e celebrem a diversidade humana em todas as suas formas.

Referências Bibliográficas

- Arce, A (2002). Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 20, p.108-120,
- Arce, A (2004). O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 9-25, abr. 2004.
- Ataide, A. M., & Costa, L. F. (2022). O brincar na educação infantil como apoio no desenvolvimento da criança. *Revista Brasileira de Educação*, 27(2), 420-442. doi:10.1590/s1413-247820222721827
- Bento, L. V. (2023). *Prevenção da Violência contra Mulheres Autistas*. Artigo científico, UniCEUB, Brasília, DF, Brasil.
- Bourdieu, P. (2012). *A dominação masculina: A condição feminina e a violência simbólica*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4300332/mod_resource/content/1/BOURDIE_U%2C%20Pierre.%20A%20dominação%20masculina.pdf
- Branco, A. U. (2018). Values, Education and Human Development: The Major Role of Social Interactions' Quality Within Classroom Cultural Contexts. In A. U. Branco & M. C. S. L. Oliveira (Eds.), *Alterity, Values, and Socialization: Human Development Within Educational Contexts* (pp.31-50). Cham - Switzerland: Springer International Publishing.
- Branco, A. U. (2021). Cultura e Processos Afetivo-Semióticos na Investigação Científica do Desenvolvimento Moral. In A. F. A. Madureira & J. Bizerril (Orgs.), *Psicologia & Cultura: Teoria, Pesquisa e Prática Profissional* (pp. 61-89). Cortez Editora.

- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas. [Capítulo 1 – O estudo adequado do homem, pp. 15-38].
- Campbell, F. K. (2008). Exploring internalized ableism using critical race theory. *Disability & Society*, 23(2), 151-162. <https://doi.org/10.1080/09687590701841190>
- Cassirer, E. (1944). *An essay on man*. New Haven, CT: Yale University Press. 1944/1972.
- Conceição, A. G. (2019). O racismo no Brasil, o Movimento Negro e a Lei 10.639/03. *Revista África e Africanidades*, 11(31).
- Figueira, L. V. (2023). *A Perspectiva de Professores/as Universitários/as a Respeito das Políticas de Inclusão Racial no Ensino Superior*, Monografia, UniCEUB, Brasília, DF, Brasil.
- Froebel, F. (1887). *The education of man* (W. N. Hailmann, Trans.). New York: D. Appleton & Company. <https://doi.org/10.1037/12739-000>
- Galinkin, A. L. & Zauli, A. (2011). Identidade social e alteridade. Em C. V. Torres & E. R. Neiva (Orgs.), *Psicologia Social: principais temas e vertentes* (pp. 253-261). Porto Alegre: Artmed.
- Gomes, R. (2016). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 72-95). Editora Vozes.
- Göncü, A., & Gaskins, S. (2007). An integrative perspective on play and development. In A. Göncü & S. Gaskins (Eds.), *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives* (pp. 1-24). Routledge. Disponível em <https://encurtador.com.br/ijnw7>
- González Rey, F. L. (2019). *Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade: Discussões sobre educação e saúde*. p. 21-45. Uberlândia: EDUFU. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/30262/1/EpistemologiaQualitativaTeoria.pdf>

- Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. A., & Yavitz, A. (2010). The Rate of Return to the High/Scope Perry Preschool Program. *Journal of public economics*, 94(1-2), 114–128. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2009.11.001>
- Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2008. Acesso em: http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf
- Lins, L. M. (2011). Educação, qualificação, produtividade e crescimento econômico: a harmonia colocada em questão. *Circuito de Debates Acadêmicos I. IPEA*. Acesso em: <https://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area3/area3-artigo5.pdf>
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia*, 9(1), (pp. 63-75)
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2005a). Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. In M. A. Dessen & A. L. Costa Júnior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 90-109). Editora Artes Médicas.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2012). Diversity and inclusion as central values in the construction of a democratic world. In A. U. Branco & J. Valsiner (Eds.), *Cultural psychology of human values* (pp. 195-235). Information Age Publishing.
- Madureira, A. F. A. (2013). Psicologia Escolar na contemporaneidade: construindo “pontes” entre a pesquisa e a intervenção. In E. Tunes (Org.). *O fio tenso que une a Psicologia à Educação* (pp. 55-73). Brasília: UniCEUB. Disponível em: Web O FIO TENSO QUE UNE A PSICOLOGIA À EDUCAÇÃO_Elizabeth Tunes.pdf

- Martínez, A. M. (2010). *O que pode fazer o psicólogo na escola?* Em Aberto 83, INEP-MEC, 39-56.
- Mascioli, S. A. Z. (2018). A Formação Lúdica do educador e a questão da diversidade étnica no espaço escolar infantil. *Revistas Publicadas FIJ - Até 2022*, 1(1), 93–110.
- Minayo, M. C. S. (2016). Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 56-71). Editora Vozes.
- Minayo, M. C. S. (2016). O desafio da pesquisa social. In M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 9-28). Editora Vozes
- Myers, D. G. (2014). Preconceito: desgostar dos outros. Em D. G. Myers, *Psicologia Social* (pp. 246-278). 10aed. Porto Alegre: AMGH.
- OECD (2023), Education at a Glance 2023: OECD Indicators, *OECD Publishing*, Paris, <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.
- Paula, L. D. de, & Branco, A. U. (2022). Desconstrução de preconceitos na escola: o papel das práticas dialógicas. *Estudos De Psicologia (campinas)*, 39, e 200216. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202039e200216>
- Pérez-Nebra, A. R. & Jesus, J. G. (2011). Preconceito, estereótipo e discriminação. Em C. V. Torres & E. R. Neiva (Orgs.), *Psicologia social: principais temas e vertentes* (pp. 219-237). Editora ArtMed.
- Piaget, J. (1978). *Formação do símbolo na criança*. (J. C. Tognolli, trad.). Rio de Janeiro: Zahar Editores. Disponível em: <http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/A+formação+do+símbolo+na+criança.pdf>
- Ribeiro, D. (2019). *Pequeno Manual antirracista*. Editora Companhia das Letras.
- Ribeiro, D. (2020) *Lugar de fala*. Sueli Carneiro; Editora Jandaíra

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. "Oxford University Press."

33-36 & 219-220. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5062545/mod_resource/content/1/Rogoff-The%20Cultural%20Nature%20of%20Human%20Development-Oxford%20University%20Press%2C%20USA%20%282003%29.pdf

Schmidt, M. L. S. (2008). Aspectos éticos nas pesquisas qualitativas. In I. C. Z. Guerriero, M. L. S. Schmidt & F. Zicker (Orgs.). *Ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais na saúde*(pp. 47-52). Editora Aderaldo & Rothschild.

Silva, R. & Rubio, J. (2014). A Utilização do Jogo Simbólico no Processo de Aprendizagem na Educação Infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 5(1).

Silva, A. K. & David, M. M. (2020). Atuação da Psicologia Escolar em Mediação Estética: a criação por meio dos sentidos. *Revista Psicologia em Ênfase*, vol.1, n.1.

Sousa, R & Brugger, A. (2018). A opressão simbólica e a resposta do oprimido. *Ratio Juris*. 13. 179-192. 10.24142/raju.v13n26a8.

Souto, L. T. (2020) *Feminilidades e Negritudes nas Telas: Diálogos entre a Psicologia e o Cinema*. Monografia, UniCEUB, Brasília, DF, Brasil.

Tunes, E. (2013). Tempo, Educação e Psicologia. In E. Tunes (Org.). *O fio tenso que une a Psicologia à Educação* (pp. 11-16). Centro Universitário de Brasília. Disponível em: https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/4409/4/Web%20O%20FIO%20TENSO%20QUE%20UNE%20A%20PSICOLOGIA%20À%20EDUCAÇÃO_Elizabeth%20Tunes.pdf

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*.

Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural: mundos da mente, mundos da vida*.

Tradução de Ana Cecília de Sousa Bastos. Editora Artmed.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Recuperado de <https://www.unilibre.edu.co/bogota/pdfs/2016/mc16.pdf>
- Vygotsky, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica* (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1926)
- Vendramin, C. (2019). Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. *Simpósio Internacional repensando mitos contemporâneos*, 2, 16-25.
- Vitalino, L. C. (2024). *Estratégias para a Desconstrução de Práticas Discriminatórias na Escola: Contribuições de Professores e Professoras*. Dissertação de Mestrado, Programa de Mestrado em Psicologia, Centro Universitário de Brasília, Brasília - DF, Brasil.
- Woodward, K. (2000). Identidade e diferença: uma introdução conceitual. In T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 7-72). Editora Vozes.

Anexos

Anexo A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

“Os recursos lúdicos na desconstrução de preconceitos em crianças a partir da perspectiva de professores(as) da Educação Infantil”

Instituição dos(as) pesquisadores(as): Centro Universitário de Brasília - CEUB

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira

Pesquisador assistente: Solano Mesquita Bernardes Lobato

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O texto abaixo apresenta todas as informações necessárias sobre o que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará prejuízo.

O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a expressar a sua concordância. Antes de assinar, faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

Natureza e objetivos do estudo

- O objetivo deste estudo é analisar como os recursos lúdicos podem se converter em ferramentas pedagógicas de desconstrução do racismo e capacitismo na Educação Infantil, a partir da perspectiva de professores/as.
- Você está sendo convidado(a) a participar exatamente por corresponder ao perfil de participante delimitado para essa pesquisa.

Procedimentos do estudo

- Sua participação consiste em responder uma entrevista individual virtual sobre o tema focalizado na pesquisa.
- O procedimento consiste em uma entrevista individual virtual. A entrevista será gravada em áudio, com o seu consentimento, para facilitar o posterior trabalho de análise.
- Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.
- A pesquisa será realizada de modo virtual. De forma mais específica, a entrevista será realizada através da plataforma do Google Meet.

Riscos e benefícios

- Este estudo possui baixos riscos que são inerentes ao procedimento de entrevista.
- Medidas preventivas serão tomadas durante a entrevista para minimizar qualquer risco ou incômodo. Por exemplo, será esclarecido que não há respostas certas ou erradas em relação às perguntas que serão apresentadas e que é esperado que o(a) participante responda de acordo com as suas opiniões pessoais.
- Considerando os riscos potenciais deste estudo, caso seja necessário, será garantido o direito à assistência (imediata, integral e sem ônus) ao(à) participante, devido a danos decorrentes

da participação na pesquisa e pelo tempo que for necessário (Resolução CNS nº 466 de 2012, itens II.3.1 e II.3.2).

- Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento, você não precisa realizá-lo, ou poderá interromper sua participação a qualquer momento.
- Com sua participação nesta pesquisa você poderá contribuir com a construção de uma compreensão mais aprofundada acerca do tema investigado.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

- Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.
- Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com um(a) dos(as) pesquisadores(as) responsáveis.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

Confidencialidade

- Seus dados serão manuseados somente pelos(as) pesquisadores(as) e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- O material com as suas informações (gravação em áudio da entrevista) ficará guardado sob a responsabilidade do pesquisador assistente, Solano Mesquita Bernardes Lobato, com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade, e será destruído após a pesquisa.
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas. Entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/CEUB, que aprovou esta pesquisa, pelo telefone 3966-1511 ou pelo e-mail cep.uniceub@uniceub.br. O horário de atendimento do CEP-CEUB é de segunda a quinta: 09h às 12h30 e 14h30 às 18h30.

O CEP é um grupo de profissionais de várias áreas do conhecimento e da comunidade, autônomo, de relevância pública, que tem o propósito de defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e de contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Também entre em contato para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo.

Ao expressar a sua concordância, você confirma que leu as afirmações contidas neste termo de consentimento, que foram explicados os procedimentos do estudo, que teve a oportunidade de fazer perguntas, que está satisfeito(a) com as explicações fornecidas e que decidiu participar voluntariamente deste estudo.

Caso tenha qualquer dúvida sobre a pesquisa, incluindo os danos possíveis, entre em contato com a pesquisadora responsável e com o(a) pesquisador(a) assistente pelo celular ou pelo e-mail apresentados a seguir.

Eu _____, após receber a explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos nesta pesquisa, concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Brasília, ____ de _____ de 2024.

Participante

Ana Flávia do Amaral Madureira

Celular: (61) 99658-7755, E-mail: ana.madureira@ceub.edu.br

Solano Mesquita Bernardes Lobato,

Celular: (61)99667-6687, E-mail: solaninn.10@sempreceub.com

Endereço dos(as) responsável(eis) pela pesquisa:

Instituição: Centro Universitário de Brasília – CEUB

Endereço: SEPN 707/907, Campus do CEUB

Bairro: Asa Norte

Cidade: Brasília - DF

CEP: 70790-075

Telefone p/contato: (61) 3966-1201

Anexo B

Roteiro de entrevista

Primeiro bloco de questões – Breve aquecimento mental:

- 1- Inicialmente, eu gostaria que você comentasse um pouco sobre o seu trabalho como professor/a, em linhas gerais.
- 2- O que você acha da sua formação, atualmente, como professor/a?
- 3- Quanto a sua história profissional, o que você considera interessante e significativo na sua trajetória enquanto professor/a ?

Segundo bloco de questões - Percepções sobre o racismo e o capacitismo:

- 4- Para você, o que é racismo?
- 5- Para você, o que é o capacitismo?
- 6- Você já presenciou alguma situação de racismo ou capacitismo na escola em que você atua, ou não? (Se sim, como foi? Como você se sentiu?)
- 7- Você acredita que o racismo e o capacitismo afetam, de alguma forma, a autoestima dos alunos, ou não? (Se sim, de que forma?)
- 8- Na sua opinião, quais são as implicações do racismo e/ou capacitismo nos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes? Você poderia apresentar alguns exemplos?

Terceiro bloco de questões - uso de recursos lúdicos na desconstrução do racismo e do capacitismo:

- 7- Você, como professor(a), costuma utilizar recursos lúdicos em sala de aula com os alunos? (Se sim, quais e porquê?)
- 8- Existem professores que acreditam que recursos lúdicos podem contribuir com a desconstrução de preconceitos como, por exemplo, o racismo e o capacitismo. Outros discordam disso. Qual a sua posição e porquê? (Se o(a) professor(a) concorda, apresentar as questões 9 e 10)
- 9- Você poderia apresentar algum exemplo de recurso lúdico que poderia contribuir com a desconstrução do racismo?
- 10- Você poderia apresentar algum exemplo de recurso lúdico que poderia contribuir com a desconstrução do capacitismo?

Quarto bloco de questões – finalização da entrevista:

- 11- Você acredita que os preconceitos são algo estrutural e culturalmente transmitidos ? (Se sim, os recursos lúdicos que trabalham a desconstrução de preconceitos podem ser formas de trabalhar essa questão, ao serem inseridos desde a infância? Por quê?)
- 12- Quais outras ações você sugere para combater o racismo e o capacitismo na escola?
- 13- Você gostaria de acrescentar algo?

Anexo C



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Os Recursos Lúdicos na Desconstrução de Preconceitos em Crianças a partir da Perspectiva de Professores(as) da Educação Infantil

Pesquisador: Ana Flávia do Amaral Madureira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 78304524.9.0000.0023

Instituição Proponente: Centro Universitário de Brasília - UNICEUB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.757.060

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa, é uma monografia de Trabalho de Conclusão de Curso de psicologia, intitulado Psicologia e Conhecimentos Filosóficos no Contexto Escolar, tem como objetivo geral investigar as contribuições da Filosofia na formação ética de estudantes que tiveram o ensino da disciplina na sua formação escolar, a partir da perspectiva de professores/as de Filosofia, psicólogos/as escolares e egressos/as do Ensino Médio. Em termos metodológicos, será utilizada uma metodologia de investigação qualitativa mediante a realização de entrevistas individuais semiestruturadas virtuais (Google meet) com os/as participantes, guiadas por roteiros previamente elaborados. Serão entrevistadas quatro pessoas, de ambos os gêneros, todas maiores de idade, residentes no Distrito Federal a partir da rede de contatos interpessoais do pesquisador. De forma mais específica, participarão: (a) duas pessoas egressas do Ensino Médio, de instituições de ensino particulares ou públicas, que tiveram o ensino da disciplina de Filosofia na sua formação escolar; (b) dois/duas professores/as de Filosofia do Ensino Médio de instituições de ensino particulares ou públicas; e (c) um/a psicólogo/a escolar.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar como os recursos lúdicos podem se converter em ferramentas pedagógicas de desconstrução do racismo e capacitismo na Educação Infantil, a partir da perspectiva de professores/as.

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.205, 2º andar

Bairro: Setor Universitário

CEP: 70.790-075

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3966-1511

E-mail: cep.uniceub@uniceub.br



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB



Continuação do Parecer: 6.757.060

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: A pesquisa apresenta baixos riscos. Tais riscos são inerentes ao procedimento de entrevista. Medidas preventivas durante a entrevista virtual serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo. Por exemplo, será apresentada a orientação de que não existem respostas certas ou respostas erradas e que é esperado que as participantes respondam de acordo com as suas opiniões pessoais. Mesmo assim, caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento às participantes, as mesmas não precisam realizá-lo. **Benefícios:** Ao participar do estudo, os participantes colaborarão com o desenvolvimento de uma compreensão mais aprofundada sobre a temática investigada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Devido à natureza do estudo, uma monografia de conclusão de curso que se utiliza de entrevista semi-estruturada que está adequada em termos éticos e será feita através de entrevistas on-line em 4 participantes, considera-se a pesquisa com risco mínimo. Houve indicação correta das medidas protetivas para o risco apresentado. Quanto ao orçamento, eles serão custeados pelo próprio pesquisador. A coleta de dados está prevista para iniciar-se em 25 de abril de 2024 e o encerramento do projeto está previsto para 17 de maio de 2024.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Apresentou a Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada.
- O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi apresentado de forma adequada.

Recomendações:

O CEP-UniCEUB ressalta a necessidade de desenvolvimento da pesquisa, de acordo com o protocolo avaliado e aprovado, bem como, atenção às diretrizes éticas nacionais quanto ao às Resoluções nº 446/12 e nº 510/16 CNS/MS concernentes às responsabilidades do pesquisador no desenvolvimento do projeto: A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- I - apresentar o protocolo devidamente instruído ao sistema CEP/Conep, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa, conforme definido em resolução específica de tipificação e gradação de risco;
- II - desenvolver o projeto conforme delineado;
- III - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- IV - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela Conep a qualquer momento; manter os

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.205, 2º andar

Bairro: Setor Universitário

CEP: 70.790-075

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3966-1511

E-mail: cep.uniceub@uniceub.br



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB



Continuação do Parecer: 6.757.060

dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;

V - encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto;

VI - elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;

VII - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança, interrupção ou a não publicação dos resultados.

Observação: Ao final da pesquisa enviar Relatório de Finalização da Pesquisa ao CEP. O envio de relatórios deverá ocorrer pela Plataforma Brasil, por meio de notificação de evento. O modelo do relatório encontra-se disponível na página do UniCEUB

http://www.uniceub.br/instituicao/pesquisa/ins030_pesquisacomitebio.aspx, em Relatório de Finalização e Acompanhamento de Pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto atende os requisitos éticos e a pesquisa está em condições de ser iniciada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo previamente avaliado, com parecer homologado na 5ª Reunião Ordinária do CEP-UniCEUB de 2024, em 05 de abril.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2304515.pdf	20/03/2024 10:07:29		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Monografia.pdf	20/03/2024 10:06:35	SOLANO MESQUITA BERNARDES LOBATO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_TCLE.pdf	20/03/2024 10:04:22	SOLANO MESQUITA BERNARDES LOBATO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_assinada_1.pdf	20/03/2024 10:02:25	SOLANO MESQUITA BERNARDES LOBATO	Aceito

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.205, 2º andar

Bairro: Setor Universitário CEP: 70.790-075

UF: DF Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3966-1511

E-mail: cep.uniceub@uniceub.br



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB



Continuação do Parecer: 6.757.060

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASÍLIA, 10 de Abril de 2024

Assinado por:
Marilia de Queiroz Dias Jacome
(Coordenador(a))

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.205, 2º andar

Bairro: Setor Universitário

CEP: 70.790-075

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3966-1511

E-mail: cep.uniceub@uniceub.br