

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM

ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

LETÍCIA DOS SANTOS MACHADO

**LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA DE POLÍTICA PÚBLICA: ANÁLISE DE
IMPACTO DO PROJETO NAVEGANDO NA POESIA PARA FORMULAÇÃO E
GESTÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Campos dos Goytacazes 2026

LETÍCIA DOS SANTOS MACHADO

**LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA DE POLÍTICA PÚBLICA: ANÁLISE DE
IMPACTO DO PROJETO NAVEGANDO NA POESIA PARA FORMULAÇÃO E
GESTÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Monografia apresentada ao Curso de Administração Pública,
da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro,
como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em
Administração Pública.

Orientador: Prof. **Edson Terra Azevedo Filho**

Campos dos Goytacazes 2026

LETÍCIA DOS SANTOS MACHADO

**LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA DE POLÍTICA PÚBLICA: ANÁLISE DE
IMPACTO DO PROJETO NAVEGANDO NA POESIA PARA FORMULAÇÃO E
GESTÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Monografia apresentada ao Curso de Administração Pública,
da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro,
como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em
Administração Pública.

Aprovada em 08 de Janeiro de 2026.

Prof. Dr. Edson Terra Azevedo Filho (Orientador) - Universidade Estadual do Norte
Fluminense Darcy Ribeiro

Prof. Dr. Mauro Macedo Campos - Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro

Profª Ma. Rafaella Lopes Martins Jaeger - Universidade Estadual do Norte
Fluminense Darcy Ribeiro

“Conhece-te a ti mesmo.”

Máxima do Templo de Apolo em Delfos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha família, que constitui a base de tudo o que sou e de tudo o que venho construindo. Aos meus pais, Valdeci e Carla, deixo meu mais profundo agradecimento. Ao meu pai, pelo esforço cotidiano, pela luta constante e por nunca ter permitido que me faltasse estrutura, apoio ou liberdade para avançar nos caminhos que escolhi trilhar. Seus conselhos foram e são fundamentais para que eu seguisse com firmeza, responsabilidade e coragem.

À minha mãe, agradeço pelo cuidado, pela dedicação, pelo amor e pela atenção que sempre me acompanharam. Esta graduação representa a realização de um sonho que também é dela e do meu pai, e faço desse sonho o meu, com orgulho e gratidão.

Ao meu irmão, Lucas, agradeço pelo companheirismo, pela maturidade e pela presença constante ao longo dessa trajetória. Sua parceria foi essencial para atravessar os desafios com mais força, equilíbrio e aprendizado.

À minha avó, Dulcinéia, deixo um agradecimento especial. Sua escuta, seus conselhos e, sobretudo, sua capacidade de acolher foram diferenciais. Você segue sendo minha referência, e sua presença sempre foi um porto seguro.

Aos amigos que construí ao longo dessa trajetória, agradeço por cada momento vivido. Mais do que colegas de curso, vocês foram parte de uma experiência que moldou quem eu sou hoje. Esta graduação não foi apenas uma escolha acadêmica, mas um divisor de águas nos caminhos da minha vida, atravessada por encontros, afetos e aprendizados que levarei para sempre.

Agradeço a Amanda Durães, pelo apoio, amizade e confiança construídos ao longo do tempo. Os bons encontros são aqueles que aumentam nossa potência de existir, impulsionando-nos em direção a uma vida mais plena e realizada.

Henrique Duarte, Myllena Peres e Diego Viana, agradeço por todos os momentos compartilhados, pelas trocas, pelos desafios enfrentados juntos e pelo afeto construído. O amor presente em tudo o que vivemos permanecerá.

De forma muito especial, agradeço à minha grande amiga Gabriela Nunes. Lembro com carinho do primeiro momento em que a vi, em 2019, e, desde então, nunca mais fui a mesma. Esse encontro foi um dos maiores presentes que a UENF me proporcionou, muito além do que eu poderia imaginar ou desejar. Encontrei uma amiga que se tornou família. Obrigada por todas as vezes em que me ajudou a não desistir, por se alegrar com minhas conquistas e me amparar nos momentos difíceis. Sem dúvida, sem “Gabriela e Letícia”, não existiria uma Letícia com uma formação tão completa quanto a que aqui se encerra. Eu te amo.

Agradeço também à pessoa que esteve ao meu lado neste momento final da graduação, alguém que caminhou comigo com cuidado, escuta e amor. Você me ajudou a nortear minhas escolhas, organizar ideias e celebrar cada etapa deste trabalho. Foi alicerce, força e incentivo para seguir até o fim. Eu te admiro profundamente e te amo, Danilo Dutra.

Sou imensamente grata às oportunidades que a UENF me proporcionou ao longo da graduação, especialmente nos projetos UENF em Movimento e Pré-Vest UENF, que foram fundamentais para minha permanência, formação e crescimento acadêmico. Agradeço ao meu orientador, Edson, pela condução, pelas orientações e pela disponibilidade ao longo desse processo, assim como à Secretaria do curso de Administração Pública, que sempre esteve disposta a me ajudar a alcançar meu objetivo final.

Por fim, agradeço ao Projeto Navegando na Poesia, espaço onde me moldei enquanto profissional e onde construí aprendizados que atravessam este trabalho. Agradeço, em especial, a Léo e Swellen, pela parceria, pelo carinho e pela dedicação cotidiana. Este projeto não apenas inspirou esta monografia, mas me ensinou, na prática, o valor do trabalho coletivo, do compromisso social e do amor pelo que se faz.

LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA DE POLÍTICA PÚBLICA: ANÁLISE DE IMPACTO DO PROJETO NAVEGANDO NA POESIA PARA FORMULAÇÃO E GESTÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

RESUMO

Este trabalho analisa a ludicidade como recurso socioeducacional e avalia sua viabilidade como insumo para políticas públicas de educação básica, tomando como estudo de caso o projeto *Navegando na Poesia II* (2022–2025), desenvolvido pela Associação Raízes e financiado pela Petrobras. A partir de referenciais da Administração Pública, das políticas sociais e das teorias da educação como Paulo Freire, Lev Vygotsky, Tizuko Kishimoto, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, José Murilo de Carvalho, Montañó, Diniz e Bresser-Pereira, investiga-se como práticas lúdicas podem favorecer leitura, escrita, engajamento e desenvolvimento socioemocional, especialmente em territórios marcados por desigualdades. A pesquisa utiliza abordagem mista, articulando dados quantitativos e qualitativos, incluindo análise documental. A análise dos dados evidencia contribuições significativas da ludicidade para a aprendizagem e para a formação integral, levantando elementos que sustentam sua potencial incorporação em políticas educacionais voltadas à equidade. Discute-se, ainda, o papel do Estado na garantia dos direitos da infância e os limites e possibilidades da atuação do terceiro setor na área educacional.

Palavras-chave: ludicidade; políticas públicas; educação básica; desenvolvimento infantil; terceiro setor; cidadania.

ABSTRACT

This study analyzes playfulness as a socio-educational resource and assesses its viability as an input for public policies in basic education, using the project *Navegando na Poesia II* (2022–2025) as a case study. The project is developed by Associação Raízes and funded by Petrobras. Grounded in references from Public Administration, social policy studies, and educational theories such as those of Paulo Freire, Lev Vygotsky, Tizuko Kishimoto, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, José Murilo de Carvalho, Montaña, Diniz, and Bresser-Pereira, the research investigates how playful practices can foster reading, writing, school engagement, and socio-emotional development, especially in territories marked by social inequalities. The study adopts a mixed-methods approach, combining quantitative and qualitative data, including documentary analysis and participant observation. The analysis of the data highlights significant contributions of playfulness to learning processes and holistic development, providing elements that support its potential incorporation into equity-oriented educational policies. The discussion also addresses the role of the State in guaranteeing children's rights, as well as the limits and possibilities of third-sector involvement in the educational field.

Keywords: playfulness; public policies; basic education; child development; third sector; citizenship.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar nos municípios atendidos pelo Projeto Navegando na Poesia II (3º e 4º anos do Ensino Fundamental).....	50
Gráfico 2: Evolução da taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro (2016–2023).....	52
Gráfico 3: Percepção dos responsáveis sobre o incentivo à leitura e à escrita.....	54
Gráfico 4: Percepção dos responsáveis sobre a formação do hábito leitor nas crianças participantes do Projeto Navegando na Poesia II.....	54
Gráfico 5: Percepção dos professores sobre melhoria nas habilidades de leitura e escrita nas turmas atendidas pelo Projeto Navegando na Poesia II.....	56
Gráfico 6: Percepção dos professores sobre a identificação de possível estímulo ao hábito de leitura e escrita nas turmas atendidas pelo Projeto Navegando na Poesia II	57
Gráfico 7: Contribuições percebidas, pelos responsáveis, do Projeto Navegando na Poesia II para o comportamento, autoestima e engajamento escolar das crianças..	58
Gráfico 8: Impactos do Projeto Navegando na Poesia II no ambiente familiar: motivação para leitura, escrita e estudo a partir da participação das crianças.....	59

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CF/88 – Constituição Federal de 1988

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PME – Plano Municipal de Educação

PPA – Plano Plurianual

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SME/SP – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I.....	16
ESTADO BRASILEIRO, CIDADANIA E A LUDICIDADE COMO DIREITO EDUCACIONAL.....	16
1.1 Educação como responsabilidade do Estado no Brasil.....	16
1.2 Administração Pública, políticas educacionais e lógicas de responsabilização...20	
1.2.1 Do modelo burocrático ao gerencial: reformas e descentralização.....	22
1.2.2 Instrumentos de avaliação educacional e seus limites.....	24
1.2.3 A assimetria entre controle financeiro e controle pedagógico.....	27
1.3 Estado, sociedade e terceiro setor.....	30
1.3.1 Relação entre o primeiro e o terceiro setor: colaborações e tensões.....	31
1.3.2 Privatização da responsabilidade Educacional: lógicas e efeitos.....	32
1. Fragmentação territorial.....	33
2. Descontinuidade temporal.....	33
3. Invisibilidade da obrigação estatal.....	33
4. Ausência de integração pedagógica formal.....	34
1.3.3 A ausência do Estado como projeto político.....	34
CAPÍTULO II.....	37
LUDICIDADE COMO DIREITO E DESENVOLVIMENTO DE APRENDIZAGEM: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA UMA POLÍTICA EDUCACIONAL.....	37
2.1 A evolução da concepção de infância e o direito da criança.....	37
2.1.1 O brincar como direito e a ludicidade como princípio político e recurso socioeducacional.....	39
2.2 A construção da ludicidade na vida humana.....	40
2.3 Ludicidade na educação básica: evidências, impactos e Integração com políticas educacionais.....	43
CAPÍTULO III.....	46
METODOLOGIA E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	46
3.1 Metodologia da Pesquisa.....	46
CAPÍTULO IV.....	48
4.1 Caracterização empírica do estudo de caso.....	48
4.2 Resultados e impactos observados a partir da análise da pesquisa.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	67

INTRODUÇÃO

A educação básica brasileira constitui, historicamente, um dos campos mais tensionados entre o reconhecimento jurídico do direito e a incapacidade do Estado em materializá-lo de forma equânime, contínua e estruturada. Embora a Constituição Federal de 1988 (CF/88) tenha estabelecido a educação como um direito social universal e como obrigação indeclinável do Estado, o cenário nacional ainda revela profundas desigualdades no acesso, na permanência e, sobretudo, na qualidade da aprendizagem. Os desafios relacionados à alfabetização, ao letramento, à expressividade e à inserção cultural de crianças e adolescentes permanecem como marcas estruturais das fragilidades do sistema educacional brasileiro, produzindo efeitos duradouros sobre trajetórias escolares e oportunidades sociais.

Nesse cenário, diferentes autores destacam que a efetivação dos direitos educacionais depende da articulação entre Estado, comunidade e práticas pedagógicas que valorizem a participação, o desenvolvimento humano e a equidade. Autores como José Murilo de Carvalho, ao discutir a constituição da cidadania, evidencia que o direito à educação é não apenas um serviço oferecido pelo Estado, mas um elemento constitutivo da própria possibilidade de participação democrática. Ao mesmo tempo, estudiosos das políticas sociais, como Montaño, Diniz e Bresser-Pereira, demonstram que transformações recentes no papel do Estado, especialmente no contexto da reestruturação neoliberal, têm reconfigurado a provisão dos direitos sociais e ampliado a atuação do terceiro setor na área educacional.

Paralelamente, no campo pedagógico, autores como Paulo Freire, Lev Vygotsky, Tizuko Kishimoto, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky oferecem contribuições fundamentais para compreender o papel da ludicidade no desenvolvimento infantil e nos processos de aprendizagem. As perspectivas sociointeracionistas, dialógicas e psicogenéticas evidenciam que o brincar, a imaginação, a produção simbólica e a expressão artística são dimensões centrais da construção da linguagem e da formação de sujeitos críticos, autônomos e criativos. Esses referenciais encontram

respaldo nos marcos legais da educação brasileira como a CF/88, a LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a BNCC que reconhecem a ludicidade como direito da criança e como eixo estruturante das práticas educativas, sobretudo na primeira etapa da educação básica.

Diante desse contexto, a presente pesquisa tem como objetivo analisar os impactos das práticas lúdicas do projeto *Navegando na Poesia II* (2022–2025), desenvolvido pela Associação Raízes sobre leitura, escrita, engajamento e desenvolvimento socioemocional das crianças atendidas, bem como avaliar sua viabilidade como referência para formulação e gestão de políticas públicas educacionais. A escolha do projeto como estudo de caso justifica-se pelo seu alcance territorial, sua intencionalidade pedagógica, sua estrutura de monitoramento e pelos resultados apresentados em escolas públicas localizadas em contextos vulnerabilizados.

Metodologicamente, o estudo desenvolve-se a partir de um estudo de caso, com utilização de dados institucionais. A monografia organiza-se em três capítulos. O Capítulo 1 discute a relação entre Estado, cidadania e políticas públicas educacionais, abordando a evolução do papel do Estado, a crítica ao processo de desresponsabilização estatal, a atuação do terceiro setor e a concepção de infância como sujeito de direitos. O Capítulo 2 reúne os fundamentos teóricos da ludicidade, examinando suas bases pedagógicas, psicológicas e legais, e demonstrando sua relevância para o desenvolvimento infantil e para a aprendizagem significativa, articulando tais fundamentos com os marcos normativos da educação básica. O Capítulo 3 apresenta o estudo de caso do *Navegando na Poesia II*, descrevendo o projeto, sua metodologia, seus dados e resultados, e discutindo suas implicações para políticas públicas educacionais voltadas à equidade e ao desenvolvimento integral.

Ao final, busca-se contribuir para o debate sobre como práticas lúdicas qualificadas, sustentadas por evidências, podem orientar políticas públicas comprometidas com justiça educacional, inclusão e cidadania, reafirmando que a ludicidade constitui não apenas uma metodologia pedagógica, mas um direito da

criança e um princípio potencialmente estruturante das políticas educacionais contemporâneas.

Nesse sentido, o estudo do Projeto *Navegando na Poesia II* evidencia que ações estruturadas a partir da ludicidade são capazes de promover avanços na leitura, na escrita, no engajamento escolar, na participação e no desenvolvimento socioemocional das crianças. Tais resultados não devem ser interpretados apenas como efeitos pedagógicos isolados, mas como evidências empíricas que tensionam o papel do Estado na garantia do direito à educação e na promoção da equidade educacional.

O projeto atua em territórios marcados por desigualdades históricas no acesso à cultura, à leitura e a práticas educativas significativas, revelando uma lacuna persistente entre as demandas sociais existentes e a capacidade estatal de resposta.

A relevância pública do estudo ancora-se, portanto, na possibilidade de analisar a ludicidade não apenas como estratégia pedagógica, mas como elemento com potencial de orientar políticas educacionais comprometidas com a redução das desigualdades. Nesse sentido, a literatura em Administração Pública aponta que políticas educacionais comprometidas com a redução das desigualdades dependem da articulação entre equidade, participação comunitária e intersectorialidade. Autores como Denhardt e Denhardt (2003) destacam a centralidade do interesse público e da coprodução entre Estado e sociedade na formulação de políticas sociais; Höfling (2001) enfatiza que políticas educacionais não podem ser compreendidas apenas como decisões técnicas, mas como expressões de projetos políticos; e Monnerat e Souza (2011) reforçam que a efetivação de direitos sociais exige ações integradas entre diferentes políticas e atores institucionais. Esses aportes permitem compreender a ludicidade não apenas como prática pedagógica, mas como elemento potencialmente estruturante de políticas públicas educacionais orientadas à equidade. Ao mobilizar escolas, famílias e comunidades por meio de experiências lúdicas, o *Navegando na Poesia II* ativa essas dimensões simultaneamente, fortalecendo vínculos comunitários e ampliando o acesso a práticas culturais e

educativas, em consonância com os princípios da proteção integral previstos no ECA e com as orientações da Base Nacional Comum Curricular.

CAPÍTULO I

ESTADO BRASILEIRO, CIDADANIA E A LUDICIDADE COMO DIREITO EDUCACIONAL

1.1 Educação como responsabilidade do Estado no Brasil

A consolidação da educação como responsabilidade do Estado brasileiro é resultado de um processo histórico marcado por avanços graduais, disputas políticas e profundas desigualdades sociais. Durante grande parte da formação nacional, o acesso à educação esteve restrito a parcelas específicas da população, funcionando como um privilégio associado ao status social, ao patrimônio ou ao pertencimento a determinados grupos. A noção de educação como direito, vinculada ao exercício da cidadania e à promoção da igualdade, é relativamente recente quando comparada à trajetória do Estado brasileiro e aos padrões de inclusão social presentes em países centrais.

Durante o período colonial e imperial, a educação formal era acessível a uma parcela extremamente limitada da população. A organização social baseada no latifúndio, na escravidão e na concentração de poder restringia as oportunidades de escolarização quase exclusivamente às elites agrárias e, posteriormente, aos grupos urbanos mais favorecidos. A educação funcionava, portanto, como mecanismo de reprodução das hierarquias sociais, reforçando desigualdades estruturais que se perpetuariam ao longo dos séculos seguintes.

A Constituição de 1824, a primeira do Brasil independente, mencionava a instrução primária como incumbência do Estado, mas sem mecanismos concretos de implementação, universalização ou igualdade. O texto constitucional não reconhecia a educação como direito subjetivo dos indivíduos; tratava-se, antes, de uma atribuição estatal genérica, cuja execução dependia de vontade política e

disponibilidade local. Assim, mesmo que formalmente prevista, a educação continuou inacessível à população escravizada, aos pobres, às mulheres e à maioria dos sujeitos que compunham a sociedade brasileira.

Com a Proclamação da República e a Constituição de 1891, a situação não se altera significativamente. A descentralização da educação que passa a ser responsabilidade dos estados agrava as desigualdades regionais e reforça assimetrias históricas. Estados economicamente mais fortes conseguem expandir seus sistemas educacionais, enquanto regiões mais pobres permanecem com índices mínimos de escolarização. A ausência de um projeto nacional e a falta de coordenação federativa contribuem para consolidar um cenário profundamente desigual, em que o acesso à educação depende da localização geográfica e das condições socioeconômicas.

Somente na Constituição de 1934 surge, pela primeira vez, o reconhecimento explícito da educação como direito de todos e dever do Estado. Esse marco inaugura uma nova compreensão jurídica e política do papel do Estado na promoção da educação, incorporando princípios de gratuidade, obrigatoriedade e vinculação de recursos, elementos essenciais para a construção de políticas educacionais duradouras. Entretanto, o contexto político conturbado e as rupturas institucionais das décadas seguintes dificultam a concretização desse avanço.

A Constituição de 1946 retoma e aprofunda os princípios educacionais estabelecidos em 1934, reforçando o compromisso com a universalização do ensino. No entanto, os sucessivos períodos autoritários, como o Estado Novo e a ditadura civil-militar de 1964, introduzem limites significativos à expansão democrática da educação. Embora tenha havido crescimento do número de matrículas, as políticas educacionais desses períodos estavam orientadas por interesses políticos e econômicos específicos, não por uma concepção ampliada de direitos sociais.

É somente com a Constituição de 1988, em contexto de redemocratização, que a educação é finalmente consolidada como um direito social fundamental, indispensável ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à

qualificação para o trabalho. O artigo 205 do texto constitucional representa a virada paradigmática: a educação deixa de ser uma oferta estatal condicionada e passa a ser um direito universal, cujo não cumprimento configura violação constitucional.

Trata-se, como analisado por José Murilo de Carvalho, de um direito social indispensável à efetivação dos direitos civis e políticos, pois sem a educação, o exercício pleno da cidadania se torna profundamente limitado.

Para Carvalho, os direitos sociais como saúde, assistência e educação são aqueles que permitem que a cidadania se torne concreta, ao assegurar condições mínimas de inclusão e participação. A ausência de políticas públicas efetivas, nesse sentido, não compromete apenas o desenvolvimento individual, mas fragiliza a democracia e restringe as possibilidades de ação coletiva. A educação, enquanto direito social, é o instrumento que habilita o sujeito a inserir-se no espaço público, compreender sua realidade e reivindicar seus direitos.

No entanto, a transformação constitucional do direito à educação não se traduziu, automaticamente, em universalização de oportunidades. A distância entre o texto constitucional e a realidade concreta evidencia um conjunto de desafios relacionados à implementação das políticas públicas educacionais. Entre eles, destacam-se: insuficiência de financiamento; precariedade da infraestrutura escolar; disparidades regionais; desigualdades sociais; baixa valorização da carreira docente; limitações da gestão escolar; e ausência de práticas pedagógicas significativas capazes de promover engajamento, criatividade e desenvolvimento integral. A qualidade da educação básica, especialmente na rede pública, permanece um desafio complexo, que envolve formação docente, infraestrutura, currículo, práticas pedagógicas e condições socioeconômicas dos estudantes.

Nesse contexto, a responsabilidade do Estado pela educação ultrapassa a oferta formal de vagas. Implica pensar políticas que assegurem desenvolvimento pleno, equidade e acesso a experiências pedagógicas que fomentem autonomia, criatividade e capacidade crítica. A promoção do direito à educação envolve, portanto, tanto o cumprimento das diretrizes legais quanto a garantia de condições

materiais e simbólicas para que o processo de aprendizagem seja significativo.

A partir do final do século XX, com as reformas administrativas de inspiração gerencial, o papel do Estado na educação passa a ser tensionado pela lógica da descentralização, da eficiência e da corresponsabilidade com atores da sociedade civil. A ampliação da participação do terceiro setor na execução de políticas educacionais cria novos arranjos institucionais, mas também suscita debates sobre a capacidade estatal, o monitoramento das ações e os riscos de desresponsabilização progressiva do poder público. Mesmo diante desse cenário, a educação permanece, constitucionalmente, como dever central do Estado e a efetividade desse dever é condição para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Assim, compreender a educação como responsabilidade estatal exige analisar não apenas a legislação e as estruturas formais, mas também os desafios concretos que impedem a implementação plena desse direito. Inclui examinar a persistência de desigualdades, as limitações dos instrumentos de avaliação e controle e as práticas pedagógicas que, apesar de seu potencial, não são incorporadas às políticas públicas de forma sistemática. Se torna fundamental discutir não apenas a estrutura normativa e histórica da responsabilidade estatal, mas também as práticas pedagógicas que podem contribuir para materializar esse direito. É nesse entrelaçamento entre teoria, legislação e realidade que se insere a discussão sobre a ludicidade como recurso socioeducacional e sobre sua capacidade de subsidiar decisões na gestão pública da educação.

A partir desse percurso histórico, compreende-se que a educação, ao se constituir como direito social, passa a demandar políticas públicas capazes de superar desigualdades estruturais e promover experiências escolares que atendam às necessidades e potencialidades das crianças. Esse entendimento fundamenta o debate posterior sobre cidadania, infância, ludicidade e políticas públicas.

1.2 Administração Pública, políticas educacionais e lógicas de responsabilização

A relação entre Estado, políticas educacionais e modelos de gestão pública é central para compreender os desafios e limites da garantia do direito à educação no Brasil. A maneira como o Estado se organiza, estrutura suas instituições, distribui funções, define prioridades e estabelece formas de controle impacta diretamente a forma como as políticas educacionais são implementadas, monitoradas e avaliadas. Assim, discutir ludicidade como recurso socioeducacional exige necessariamente compreender a lógica de funcionamento da Administração Pública e os efeitos que diferentes modelos institucionais produzem sobre as práticas escolares.

Historicamente, a Administração Pública brasileira passou por transformações estruturais que influenciaram a formulação e a execução das políticas educacionais. No período pós-1930, consolidou-se um Estado burocrático centrado em legalidade, hierarquia e uniformidade procedimental. Esse modelo contribuiu para a construção institucional do país, mas, ao mesmo tempo, mostrou-se pouco flexível para lidar com desigualdades regionais, demandas complexas e a necessidade de inovação pedagógica. A educação, nesse contexto, foi marcada por centralização administrativa e foco em expansão quantitativa, com pouca ênfase na qualidade da aprendizagem.

A partir das décadas de 1980 e 1990, reformas administrativas inspiradas no gerencialismo alteraram profundamente o modo como o Estado brasileiro se organiza. Com a introdução de princípios como eficiência, descentralização, parcerias e monitoramento por resultados, buscava-se superar o excesso de rigidez burocrática e ampliar a capacidade estatal de responder às demandas sociais. Essas transformações repercutiram diretamente nas políticas educacionais, influenciando parâmetros de avaliação, financiamento, gestão escolar e participação de novos atores, como organizações da sociedade civil.

Nesse movimento, surgem as lógicas de responsabilização: sistemas de metas, indicadores, avaliações externas e mecanismos de monitoramento que

buscam medir o desempenho escolar e orientar decisões gerenciais. A educação passa a ser acompanhada por instrumentos como IDEB, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e avaliações estaduais, que pretendem oferecer diagnósticos objetivos sobre aprendizagem e eficiência do sistema. Ao mesmo tempo em que tais mecanismos possibilitam maior visibilidade sobre desigualdades e resultados, eles também trazem riscos: tendem a reduzir a complexidade da educação a números, incentivam respostas rápidas e podem invisibilizar aspectos qualitativos fundamentais, como engajamento, criatividade, cultura e ludicidade.

O avanço dessas lógicas também ocorre em um contexto de expansão das parcerias entre Estado e terceiro setor, fenômeno que dialoga com a mesma racionalidade gerencial. A partir desse rearranjo institucional, organizações sociais e projetos comunitários passam a desempenhar funções antes atribuídas exclusivamente ao Estado, inclusive em áreas sensíveis como a educação. Isso cria oportunidades de inovação, proximidade com a comunidade e práticas pedagógicas diferenciadas; mas também coloca em debate o limite entre cooperação e desresponsabilização estatal, especialmente quando o Estado controla recursos financeiros com rigor, mas dedica pouca atenção ao monitoramento pedagógico.

Nesse cenário, compreender a formação, a implementação e a avaliação de políticas educacionais requer análise do arranjo administrativo que as sustenta. Mais do que reconhecer a educação como direito, é necessário identificar como o Estado estrutura mecanismos de gestão, fiscalização e acompanhamento; como define prioridades; e como suas escolhas afetam a qualidade da aprendizagem. É justamente nesse espaço que surgem lacunas e oportunidades para discutir práticas lúdicas como recurso socioeducacional, não apenas no plano pedagógico, mas como elemento que pode integrar agendas de equidade, participação e promoção da cidadania.

1.2.1 Do modelo burocrático ao gerencial: reformas e descentralização

A organização da Administração Pública brasileira atravessou diferentes modelos institucionais ao longo do século XX, e tais transformações influenciaram diretamente a formulação, implementação e monitoramento das políticas educacionais. A transição do modelo burocrático para arranjos inspirados no gerencialismo redefine não apenas a estrutura administrativa do Estado, mas também a maneira como ele concebe suas responsabilidades, mede resultados e interage com a sociedade civil.

O modelo burocrático, consolidado no Brasil especialmente a partir da década de 1930, foi fundamental para a construção de um Estado moderno, centralizado e regulador. Baseado nos princípios weberianos de legalidade, hierarquia, impessoalidade e formalismo, buscava combater práticas patrimonialistas e personalistas que marcaram períodos anteriores. No campo educacional, esse modelo permitiu estruturar sistemas nacionais, padronizar currículos e criar carreiras docentes. Porém, seu foco prioritário em procedimentos e conformidade normativa tornou-o pouco responsivo às demandas educacionais que exigiam flexibilidade, inovação e adaptação às diversidades regionais.

Nas décadas de 1980 e 1990, em meio à crise fiscal, à redemocratização e a pressões por modernização, emerge no Brasil um movimento de reforma administrativa ancorado em princípios gerencialistas. A partir do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, elaborado por Luiz Carlos Bresser-Pereira em 1995, o Estado passa a adotar uma lógica de “administração pública gerencial”, caracterizada por descentralização, foco em resultados, eficiência, parcerias com organizações da sociedade civil e mecanismos de avaliação de desempenho. Essa perspectiva buscava tornar o Estado mais ágil, menos burocrático e orientado às necessidades do cidadão.

A descentralização, elemento central das reformas, encontrou eco na Constituição de 1988, que redefiniu o pacto federativo e atribuiu aos municípios papel central na execução das políticas educacionais. Com isso, a educação básica

passou a depender mais fortemente da capacidade administrativa, política e financeira de cada município, gerando avanços em alguns contextos, mas também ampliando desigualdades devido à diferença de capacidades institucionais. A municipalização impulsionou a expansão de matrículas e a criação de sistemas próprios de ensino, mas trouxe consigo o desafio de manter padrões mínimos de qualidade em territórios profundamente heterogêneos.

O gerencialismo também introduziu na agenda educacional a ideia de monitoramento por resultados, criando um ambiente em que metas, indicadores e avaliações externas se tornaram instrumentos centrais da política pública. Essa lógica aproximou a educação de uma gestão por desempenho, estimulando escolas e redes a perseguirem indicadores como meio de aferir eficiência. Embora tais instrumentos possibilitem maior transparência e identificação de desigualdades, também podem gerar comportamentos adaptativos, reducionistas ou artificiais — como foco excessivo em provas padronizadas ou estratégias que priorizam resultados imediatos em detrimento da qualidade pedagógica.

Além disso, o deslocamento de parte das funções estatais para organizações da sociedade civil, defendido como forma de ampliar a capacidade de execução, produziu um cenário em que o Estado mantém controle sobre os recursos, mas frequentemente delega à esfera privada responsabilidades operacionais e, em alguns casos, funções que deveriam ser centrais da política pública. Esse fenômeno, aprofundado nos anos 2000 por programas de parcerias e convênios, altera a dinâmica de gestão da educação, incorporando diferentes atores no processo de formulação e execução.

Nesse contexto, o papel da Administração Pública na educação passou a ser tensionado por duas lógicas coexistentes: de um lado, a normatividade constitucional que impõe ao Estado o dever de garantir a educação como direito social; de outro, uma racionalidade gerencial que enfatiza eficiência, descentralização e partenariado, frequentemente condicionando decisões pedagógicas a métricas de desempenho. Essas lógicas convivem, por vezes em harmonia, por vezes em conflito, criando um campo de disputa sobre o que significa

“qualidade” educacional e sobre quais critérios devem orientar a ação estatal.

É nesse ambiente que se inserem debates sobre inovação pedagógica, práticas lúdicas e metodologias participativas. Em um cenário de forte pressão por resultados quantitativos, abordagens que valorizam processos criativos, expressivos e culturais tendem a ocupar posição marginal, apesar de sua relevância para o desenvolvimento integral.

1.2.2 Instrumentos de avaliação educacional e seus limites

A partir das reformas administrativas que incorporaram princípios gerenciais ao setor público, os instrumentos de avaliação educacional passaram a ocupar posição central na formulação e no monitoramento das políticas públicas no Brasil. A lógica da gestão por resultados, ao priorizar indicadores de desempenho, introduziu um conjunto de mecanismos que buscam medir a aprendizagem, identificar desigualdades e orientar decisões de gestão escolar e de financiamento.

O principal deles é o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), criado em 1990 e reformulado em 2005, que aplica testes padronizados para produzir diagnósticos nacionais sobre aprendizagem. Em 2007, o governo federal instituiu o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que combina dados do SAEB com taxas de aprovação, que se tornou um dos principais parâmetros para monitorar a qualidade da educação básica e estabelecer metas de desempenho.

O SAEB avalia principalmente alunos do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, aplicando provas de Língua Portuguesa (ênfase em leitura) e Matemática. Seus resultados são apresentados em escala padronizada e seu objetivo é produzir diagnósticos nacionais que permitam comparar redes, regiões e períodos históricos. A intenção original era fornecer dados para subsidiar políticas públicas estruturantes. O IDEB, por sua vez, combina dois elementos:

1. **Desempenho** dos estudantes nas provas do SAEB;
2. **Fluxo escolar**, medido pela **taxa de aprovação** anual das escolas e redes.

A fórmula é:

$$\text{IDEB} = \text{Desempenho (SAEB)} \times \text{Taxa de Aprovação (Censo Escolar)}$$

Em tese, tais indicadores permitem ao poder público monitorar avanços, identificar redes em situação crítica e direcionar investimentos.

No entanto, embora esses instrumentos tragam visibilidade para desigualdades históricas e promovam certa padronização metodológica, eles também apresentam limitações significativas, que impactam diretamente a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, como a ludicidade. A primeira limitação é que tais instrumentos capturam apenas uma dimensão da aprendizagem: o desempenho cognitivo mensurado em testes. A complexidade da educação, porém, envolve diversos fatores que não são traduzíveis em indicadores numéricos: criatividade, expressão oral, engajamento escolar, repertório cultural, autoestima, motivação, interação social e outros elementos fundamentais para o desenvolvimento integral.

A segunda limitação refere-se à possibilidade de distorções induzidas pela pressão por resultados. A existência de metas oficiais incentiva escolas e redes a priorizarem conteúdos cobrados nas avaliações externas, muitas vezes reduzindo a diversidade curricular ou negligenciando práticas que não impactam diretamente o índice, mesmo que sejam importantes para a formação do estudante. Esse movimento conhecido como “ensinar para o teste” pode reduzir o espaço para práticas lúdicas, projetos culturais, trabalho com linguagem, oficinas de expressão ou atividades centradas nas especificidades dos educandos, justamente aquelas que contribuem para aprendizagens significativas e para o desenvolvimento de competências socioemocionais.

A terceira limitação diz respeito à desigualdade estrutural entre redes de ensino. Indicadores quantitativos desconsideram fatores contextuais como pobreza, insegurança alimentar, vulnerabilidade familiar, falta de infraestrutura e ausência de políticas integradas de proteção social. Assim, escolas que atendem populações mais vulneráveis tendem a obter resultados inferiores, não necessariamente por falhas pedagógicas, mas por desigualdades externas ao trabalho escolar. Ao não incorporar esses elementos, sistemas de avaliação acabam invisibilizando condições reais e reproduzindo uma lógica comparativa injusta.

Além disso, há um aspecto institucional relevante: sistemas de avaliação são construídos com forte participação técnica do governo federal, mas sua utilização prática sobretudo na definição de políticas escolares depende da capacidade administrativa dos municípios. Redes com maior estrutura conseguem usar os dados para planejar ações, monitorar práticas e corrigir desigualdades; já redes frágeis tendem a utilizar os resultados apenas como diagnóstico estático, sem conseguir transformá-los em políticas consistentes. Dessa forma, instrumentos que deveriam reduzir desigualdades acabam, em alguns contextos, reforçando-as.

Outro ponto crítico é a ausência de instrumentos de avaliação que considerem práticas pedagógicas alternativas, como oficinas lúdicas, atividades artísticas, projetos culturais ou ações socioemocionais, apesar de tais abordagens serem reconhecidas pela BNCC como fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Enquanto o Estado monitora rigidamente resultados numéricos, deixa de monitorar dimensões essenciais do direito à educação, como acolhimento, participação, pertencimento e interação. Isso cria uma assimetria entre o que é valorizado institucionalmente e o que promove aprendizagem significativa no cotidiano escolar.

Essa assimetria evidencia um descompasso entre a legislação, especialmente a Constituição de 1988 e a BNCC, e os mecanismos de avaliação utilizados pelo Estado. Se por um lado o marco normativo reconhece o brincar como direito e a ludicidade como eixo da Educação Infantil, por outro, os instrumentos que orientam a gestão educacional praticamente ignoram essas dimensões, priorizando

resultados quantitativos que não capturam a complexidade do processo formativo. Práticas inovadoras, como as oficinas de leitura, música, teatro e poesia, acabam dependendo do empenho de projetos específicos como o *Navegando na Poesia* e não de diretrizes avaliativas ou incentivos estatais.

1.2.3 A assimetria entre controle financeiro e controle pedagógico

A gestão educacional brasileira é marcada por uma evidente assimetria entre o rigor do controle financeiro e a fragilidade do monitoramento pedagógico. Essa discrepância não é circunstancial: ela decorre da forma como a Administração Pública foi historicamente estruturada e da lógica predominante nas reformas gerenciais. Em outras palavras, o Estado brasileiro tende a fiscalizar com muito mais intensidade como os recursos são gastos do que quais práticas pedagógicas são desenvolvidas ou quais aprendizagens são efetivamente produzidas. Essa assimetria afeta diretamente a qualidade da educação e condiciona o tipo de inovação que as escolas e projetos educativos parceiros conseguem implementar.

Do ponto de vista administrativo, os mecanismos de controle financeiro são altamente institucionalizados. Tribunais de contas, controladorias, conselhos, sistemas de prestação de contas, portarias e legislações específicas regulam minuciosamente a aplicação de verbas, especialmente aquelas vinculadas ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a repasses intergovernamentais. Essas ferramentas são precisas, detalhadas e possuem sanções claras em caso de descumprimento. A burocracia financeira é, portanto, rígida e dotada de instrumentos de fiscalização sofisticados, o que se explica pela tradição jurídica brasileira e pela herança do modelo burocrático weberiano, reforçado pelas exigências de accountability das reformas gerenciais.

Em contraste, o controle pedagógico é difuso, fragmentado e, muitas vezes, superficial. Embora exista um conjunto de normativas como a BNCC, os currículos

estaduais e municipais, planos de ensino e avaliações externas, o Estado brasileiro não dispõe de mecanismos suficientemente estruturados para monitorar a qualidade das práticas educativas dentro das salas de aula. O acompanhamento pedagógico geralmente depende das secretarias municipais, que apresentam capacidades institucionais desiguais. Em municípios pequenos e com baixa estrutura, muitas escolas funcionam quase sem supervisão pedagógica sistemática. Consequentemente, aspectos fundamentais do direito à educação como a promoção de metodologias significativas, a garantia de ambientes acolhedores, o respeito ao desenvolvimento infantil e o uso da ludicidade ficam invisíveis para o Estado.

Essa assimetria revela uma prioridade institucional: o Estado enfatiza o cumprimento das regras fiscal-financeiras mais do que o cumprimento das finalidades educativas. Em termos práticos, uma escola pode estar com toda a prestação de contas regularizada e, ao mesmo tempo, sequer promover práticas pedagógicas que assegurem os direitos previstos na BNCC. Da mesma forma, um projeto socioeducacional pode ter suas contas rigidamente auditadas, mas a avaliação pedagógica pode ser reduzida a relatos dispersos ou indicadores quantitativos insuficientes. A lógica de controle se concentra no uso do recurso, e não no impacto educacional.

A consequência dessa distorção é que práticas pedagógicas mais complexas, inovadoras ou qualitativas como oficinas de leitura, teatro, música, poesia e ludicidade tornam-se secundarizadas no processo de monitoramento. Se não geram indicadores numéricos imediatos, elas não entram nos relatórios que orientam decisões administrativas. Isso cria uma discrepância entre as diretrizes normativas (que reconhecem o brincar, a expressão e o desenvolvimento integral como direitos da criança) e os instrumentos de fiscalização (que priorizam desempenho e conformidade documental). A prática pedagógica lúdica, apesar de legitimada pela BNCC e pela literatura especializada, é tratada como “complementar” ou “acessória”, porque o Estado não desenvolveu instrumentos capazes de capturar seus impactos.

Além disso, essa assimetria é alimentada por um fator estrutural: dados financeiros são fáceis de padronizar e comparar; já dados pedagógicos são

complexos, contextualizados e qualitativos. Isso leva gestores públicos a privilegiarem métricas mais simples, mesmo que insuficientes. O risco é que as escolas passem a operar sob uma lógica que privilegia o cumprimento formal e minimiza a dimensão humana, cultural e socioemocional da aprendizagem.

Outro efeito dessa assimetria é a transferência tácita da responsabilidade pedagógica para atores externos, como projetos sociais, ONGs e iniciativas comunitárias muitas vezes mais sensíveis às necessidades reais das crianças e com maior flexibilidade metodológica. Programas como o *Navegando na Poesia* acabam ocupando lacunas que a política pública não consegue preencher, especialmente no que diz respeito à formação cultural, ao estímulo à criatividade e ao desenvolvimento socioafetivo. No entanto, mesmo esses projetos enfrentam obstáculos impostos pela lógica financeira: precisam prestar contas rigorosamente, mas raramente são avaliados pedagogicamente de forma consistente pelo poder público.

É nesse ponto que a crítica ganha densidade: o Estado fiscaliza com precisão aquilo que é fácil de mensurar o gasto, mas não fiscaliza adequadamente aquilo que realmente caracteriza o direito à educação, a qualidade pedagógica, a experiência formativa e o desenvolvimento integral. Essa lacuna produz consequências profundas: escolas podem mostrar bons índices de aprovação sem garantir aprendizagem real; podem alcançar metas do IDEB sem promover leitura, escrita, cultura ou ludicidade; podem cumprir a BNCC no papel e ignorá-la na prática.

Essa assimetria, portanto, não é apenas administrativa: é política. Ela define prioridades e revela como a máquina pública compreende (ou deixa de compreender) a educação. Também abre caminho para a expansão do terceiro setor como ator central na execução de políticas socioeducacionais. Como afirma Montaña, “o chamado terceiro setor expressa a transferência da responsabilidade pública para a sociedade civil, deslocando para organizações privadas aquilo que constitucionalmente deveria ser dever do Estado” (MONTAÑO, 2002, p. 45).

1.3 Estado, sociedade e terceiro setor

A ampliação da participação do terceiro setor na execução de políticas socioeducacionais no Brasil é resultado direto das transformações institucionais que marcaram as reformas administrativas das décadas de 1980 e 1990. Nesse período, a lógica gerencial, orientada pela redução do tamanho do Estado, pela busca de eficiência e pela descentralização operacional, criou condições para que organizações privadas sem fins lucrativos, ONGs, institutos, associações comunitárias e organizações sociais se consolidassem como executoras de ações que antes eram responsabilidade direta do poder público. Esse movimento, embora frequentemente apresentado sob a retórica da parceria e da colaboração, envolve implicações profundas na forma como direitos sociais, entre eles a educação, são implementados no cotidiano das escolas e das comunidades.

O discurso de modernização administrativa, ao enfatizar eficiência, flexibilidade e inovação, legitima a presença crescente de organizações da sociedade civil como agentes capazes de responder de modo mais ágil às demandas sociais. No caso da educação, esse processo se intensifica em territórios com baixa capacidade estatal, onde a presença de projetos, ONGs e iniciativas comunitárias passa a suprir lacunas estruturais. Programas culturais, oficinas socioeducativas e ações lúdicas tornam-se parte fundamental da paisagem escolar, preenchendo demandas que extrapolam o escopo pedagógico e alcançam dimensões afetivas, culturais e familiares da aprendizagem.

Entretanto, a incorporação do terceiro setor como um executor de políticas públicas não pode ser compreendida apenas como resultado de cooperação virtuosa entre Estado e sociedade. Ela decorre também de limitações institucionais, crises fiscais, pressões internacionais e reconfigurações ideológicas que redefiniram o papel do Estado no ciclo das políticas públicas. Assim, a presença dessas organizações expressa tanto a potência da sociedade civil quanto as fragilidades do aparato estatal. Esse quadro demanda uma análise cuidadosa sobre como essa relação se constrói, quais lógicas a sustentam e quais efeitos produz no campo educacional.

1.3.1 Relação entre o primeiro e o terceiro setor: colaborações e tensões

A relação entre Estado (primeiro setor) e terceiro setor é marcada por uma dupla dinâmica: cooperação e tensão. De um lado, organizações da sociedade civil se tornam parceiras estratégicas, especialmente em políticas socioeducacionais que exigem proximidade com a comunidade, sensibilidade cultural e capacidade de inovação metodológica. De outro, a cooperação convive com disputas, assimetrias institucionais e contradições sobre quem define prioridades e sobre como se distribuem responsabilidades.

Além disso, como critica Montañó, o avanço do terceiro setor opera muitas vezes como substituto simbólico da ação pública, criando um cenário em que problemas estruturais desigualdade, analfabetismo, abandono escolar, baixa proficiência em leitura e escrita são tratados por meio de ações fragmentárias, temporárias ou focadas em territórios específicos. Em vez de políticas estáveis, universais e com financiamento contínuo, proliferam projetos, programas, convênios e iniciativas pontuais, cujos impactos dependem da continuidade das parcerias, da disponibilidade de recursos ou da vontade política de cada gestão. Cria-se a tensão em que o terceiro setor executa ações no território, muitas vezes com maior conhecimento das demandas locais, mas com menos autonomia para formular políticas de longo prazo. Como observa Silva & Silva (2017), as organizações sociais operam no limite entre inovação e dependência estatal, o que pode fragilizar sua capacidade de planejamento estratégico.

Segundo Gohn (2011), o terceiro setor não deve ser compreendido apenas como executor de ações, mas como ator político que disputa sentidos e práticas no território. Ele traz metodologias próprias, agendas culturais, formas de mobilização social e experiências acumuladas junto a públicos específicos. Essa presença é positiva para o campo educacional porque amplia repertórios pedagógicos, introduz práticas mais sensíveis ao desenvolvimento infantil e fortalece vínculos entre escola e comunidade.

Por outro lado, Dagnino (2004) chama atenção para o risco da “sociedade civil

responsável”, conceito que emerge quando o Estado atribui às organizações comunitárias funções que deveriam ser universais e garantidas pelo setor público. Quando o financiamento é público, essas assimetrias também se materializam no controle financeiro: o Estado exige prestação de contas rigorosa, enquanto oferece pouco acompanhamento pedagógico. Porém, quando o financiamento é privado como no caso do *Navegando na Poesia*, patrocinado por uma empresa, a dinâmica muda: o Estado não controla o recurso, mas permanece ausente como orientador ou avaliador da dimensão pedagógica.

Nesse tipo de arranjo, a tensão entre os setores assume outra forma. Não se trata apenas de controle financeiro, mas da diferença entre quem define o direito social e quem garante, na prática, sua execução cotidiana. A escola pública continua responsável pelo currículo oficial, mas iniciativas externas passam a cumprir funções de promoção da cultura, da leitura, da ludicidade e da expressão, dimensões essenciais previstas pela BNCC, porém nem sempre priorizadas no cotidiano escolar.

Assim, cooperação e tensão se entrelaçam: enquanto o terceiro setor contribui para preencher lacunas educacionais, a ausência de diretrizes estatais claras para integrar essas ações às políticas públicas reforça um cenário em que responsabilidades são fragmentadas e o acesso a atividades ricas e significativas depende da presença de projetos externos no território.

1.3.2 Privatização da responsabilidade Educacional: lógicas e efeitos

O avanço do terceiro setor na educação deve ser compreendido dentro de um movimento mais amplo de privatização da responsabilidade social, um processo que não envolve apenas empresas com fins lucrativos, mas também organizações sem fins lucrativos que acabam assumindo o lugar do Estado na execução de funções educacionais. Essa privatização ocorre de maneira indireta: não pela transformação da educação em mercadoria, mas pela transferência prática de responsabilidades para iniciativas externas à gestão pública.

Como argumenta Draibe (2001), esse movimento se sustenta em três pilares: a crença na eficiência do setor privado, a ideia de que o Estado deve intervir apenas subsidiariamente e a tendência de governos em buscar soluções de menor custo diante de restrições fiscais. Esses pilares criam um ambiente em que projetos externos passam a executar atividades essenciais ao desenvolvimento integral, enquanto políticas públicas permanentes se tornam insuficientes ou fragmentadas.

No caso do *Navegando na Poesia*, essa lógica se manifesta de forma singular. O projeto não recebe financiamento estatal, é patrocinado por uma empresa privada, mas atua diretamente dentro de escolas públicas, desenvolvendo oficinas de leitura, poesia, música e expressão que respondem a necessidades identificadas pelos próprios professores e famílias. Assim, mesmo sem recursos públicos envolvidos, o projeto acaba suprimindo demandas que pertencem ao âmbito da política educacional básica, evidenciando a lacuna entre o que o Estado deveria garantir e o que, na prática, chega às crianças.

Esse tipo de privatização indireta da responsabilidade educacional gera efeitos importantes:

1. Fragmentação territorial

A oferta de experiências culturais, lúdicas e socioafetivas passa a depender da presença ou ausência de projetos financiados por empresas ou entidades locais, criando desigualdades entre escolas e municípios.

2. Descontinuidade temporal

Projetos privados dependem de editais, ciclos de patrocínio e decisões empresariais. Assim, mesmo quando bem-sucedidos, não garantem continuidade, deixando comunidades vulneráveis à interrupção de ações essenciais.

3. Invisibilidade da obrigação estatal

A atuação exitosa de organizações sociais pode mascarar fragilidades da política pública, contribuindo para a naturalização da ideia de que iniciativas

externas são responsáveis por suprir o que deveria ser garantido pelo Estado.

4. Ausência de integração pedagógica formal

Embora muitos projetos tenham metodologias potentes, elas raramente são incorporadas como política pública, permanecendo restritas a grupos específicos de alunos, sem indução sistêmica por parte do Estado. Nesse processo, como observa Silva & Silva (2017), ocorre uma “terceirização simbólica da responsabilidade educacional”: a escola se torna dependente de agentes externos, enquanto o Estado mantém distância da execução direta das ações formativas, apesar de continuar responsável pela regulação do direito.

O resultado é um sistema híbrido e desigual, no qual direitos sociais constitucionalmente garantidos como cultura, ludicidade, leitura e expressão podem depender de decisões privadas, e não de políticas públicas universais.

1.3.3 A ausência do Estado como projeto político

A presença ampliada do terceiro setor na execução de ações socioeducacionais, embora frequentemente celebrada como exemplo de participação social e inovação pedagógica, revela tensões que ultrapassam a dimensão administrativa. Quando essas organizações passam a ocupar funções que deveriam compor a rotina das políticas públicas.

Diversos autores apontam que esse cenário não é apenas fruto de limitações gerenciais ou dificuldades financeiras. Segundo Montañó (2002), a ascensão do chamado “terceiro setor” está inserida em um movimento de reestruturação neoliberal que desloca para a sociedade civil responsabilidades que constitucionalmente pertencem ao poder público, legitimando uma agenda de desresponsabilização estatal. Diniz (2019) reforça que esse processo opera por meio da contenção sistemática da capacidade estatal, criando dependência de projetos, parcerias e iniciativas privadas para suprir demandas básicas. Já

Bresser-Pereira (1996), ao discutir a Reforma do Estado, aponta que a retração do setor público nas áreas sociais é parte de um modelo orientado pela lógica gerencial e pela transferência de funções para organizações não estatais. Trata-se de um processo inserido em transformações mais amplas sobre o papel do Estado, especialmente no contexto da reestruturação neoliberal. Assim, a literatura converte uma questão muitas vezes tratada como mero problema administrativo em fenômeno político: a ausência do Estado não ocorre por acaso, mas pode compor um projeto ideológico que redefine direitos sociais como serviços contingentes, e não como garantias universais.

Essa crítica não deslegitima a atuação das organizações sociais, que desempenham papéis relevantes e, muitas vezes, indispensáveis. O ponto central é outro: quando práticas essenciais ao direito à educação como a ludicidade, as artes, a expressão cultural, a mediação comunitária passam a depender de projetos externos, evidencia-se uma lacuna estrutural na política pública. A capacidade transformadora dessas iniciativas, portanto, convive com um paradoxo: ao atender necessidades reais, elas também expõem as insuficiências estatais que tornam sua presença necessária.

No caso de iniciativas financiadas por empresas privadas, como o *Navegando na Poesia*, a reflexão ganha contornos ainda mais sensíveis. Se a oferta de experiências formativas fundamentais música, literatura, teatro, poesia, ludicidade depende da decisão de uma instituição privada, e não de uma política educacional de caráter universal, estamos diante de uma dinâmica que enfraquece o sentido constitucional do direito à educação como responsabilidade pública

Esse cenário nos leva à dimensão política do problema. A ausência do Estado não é apenas um vazio operacional; ela estrutura um modelo em que direitos são substituídos por projetos, políticas são fragmentadas e a cidadania se torna dependente de ofertas externas que, embora valiosas, não substituem a obrigação estatal.

É nesse ponto que se coloca a questão estruturante deste capítulo uma

pergunta que não busca resposta imediata, mas que orienta a reflexão sobre o caso estudado e sobre o papel do Estado brasileiro na educação contemporânea:

Até onde a ausência do Estado na garantia de práticas educacionais integrais como a ludicidade é uma falha de gestão, e até onde ela expressa um projeto político de deslocamento da responsabilidade pública?

CAPÍTULO II

LUDICIDADE COMO DIREITO E DESENVOLVIMENTO DE APRENDIZAGEM: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA UMA POLÍTICA EDUCACIONAL

2.1 A evolução da concepção de infância e o direito da criança

A compreensão da infância como fase específica da vida, dotada de necessidades, características e direitos próprios, é uma construção histórica relativamente recente. Durante séculos, crianças foram percebidas como adultos em miniatura, sujeitos à autoridade familiar e eclesiástica, sem reconhecimento de singularidades emocionais, cognitivas ou sociais. Como demonstra Philippe Ariès, até a modernidade não havia distinção clara entre infância e vida adulta; o sentimento de infância enquanto percepção social da criança como alguém que requer cuidados e proteção emerge lentamente, influenciado por transformações econômicas, culturais e políticas. No Brasil, essa evolução assumiu contornos particulares, atravessada por desigualdades raciais, escravização e regimes autoritários, que dificultaram o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos.

A partir do século XX, especialmente com a ampliação do acesso à escola e com debates pedagógicos progressistas, a infância passa a ser concebida como etapa de desenvolvimento integral. Autores como Kramer evidenciam que essa mudança não se restringe a aspectos psicológicos, mas envolve uma compreensão ética e política da criança como protagonista de seu processo formativo. Nesse sentido, a infância deixa de ser vista apenas como preparação para a vida adulta e passa a ter valor intrínseco, constituindo-se como momento fundamental de construção da identidade, da autonomia e das bases da cidadania.

Essa mudança conceitual dialoga diretamente com a ampliação dos direitos sociais ao longo do processo de redemocratização brasileira. Com a CF/88,

inaugura-se um novo paradigma jurídico ao estabelecer que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, com absoluta prioridade, os direitos da criança e do adolescente (art. 227). A educação deixa de ser vista apenas como serviço público e passa a ser compreendida como expressão fundamental da dignidade humana e como instrumento estruturante da cidadania democrática. Nesse contexto, a criança é reconhecida como sujeito de direitos, não como objeto de tutela, e sua formação passa a envolver dimensões cognitivas, emocionais, culturais e sociais.

O ECA aprofunda esse entendimento ao consolidar a doutrina da proteção integral. O ECA rompe definitivamente com a visão menorista, que tratava a criança vulnerável como caso de polícia, e estabelece que toda criança, independentemente de condição social, tem direito a proteção, educação, cultura, lazer e convivência familiar e comunitária. A educação passa a ser compreendida como ambiente de proteção social, espaço de desenvolvimento e de constituição de vínculos, aspectos essenciais para políticas educacionais orientadas pela equidade.

No âmbito do sistema educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) reafirma esses princípios ao definir a educação como processo amplo, que envolve valores, cultura, desenvolvimento integral e respeito à diversidade. A LDB estabelece que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e deve ser ofertada em ambientes que promovam experiências variadas, significativas e adequadas ao desenvolvimento infantil. Essa normatização reforça a centralidade da criança como sujeito ativo do processo educativo, cuja aprendizagem ocorre não apenas por instrução formal, mas por meio de interações, brincadeiras, afetos, linguagem e criatividade.

A BNCC amplia e detalha esse entendimento ao afirmar explicitamente que o brincar é direito da criança e elemento estruturante do currículo da Educação Infantil. A BNCC orienta que os espaços escolares devem promover experiências lúdicas, interativas, investigativas e expressivas, garantindo que crianças possam explorar, imaginar, criar, comunicar-se e desenvolver-se integralmente. Ao reconhecer a ludicidade como componente curricular obrigatório, a BNCC legitima práticas que historicamente foram vistas como acessórios, reforçando sua dimensão pedagógica,

social e política.

2.1.1 O brincar como direito e a ludicidade como princípio político e recurso socioeducacional

Partindo do enquadramento histórico e normativo, é necessário elevar o foco para o papel pedagógico e político do brincar: não como mera atividade recreativa, mas como direito constitutivo da infância e como princípio orientador de práticas educativas que visam promover aprendizagem significativa e desenvolvimento integral. A BNCC, ao declarar o brincar um direito, traduz em orientações curriculares uma compreensão pedagógica que já vinha sendo sustentada por estudos psicológicos, psicopedagógicos e de desenvolvimento humano, por exemplo, as contribuições de Vygotsky sobre a mediação social da aprendizagem e a zona de desenvolvimento proximal, que situam a brincadeira como espaço privilegiado de construção de linguagem, simbolismo e regulação emocional.

Nesse cenário, a ludicidade deixa de ser reduzida à ideia de “diversão” e passa a ser compreendida como expressão humana essencial, capaz de promover aprendizagens significativas, fortalecer vínculos, desenvolver competências linguísticas e socioemocionais e ampliar repertórios culturais. Como apontam autores como Kishimoto e Maluf, o brincar cria condições favoráveis para a atenção, a curiosidade, a imaginação e o prazer de aprender, elementos que constituem parte indispensável da construção de uma educação de qualidade.

A incorporação da ludicidade como direito também dialoga com o conceito de cidadania, analisado por José Murilo de Carvalho. Para o autor, a cidadania plena depende do acesso aos direitos sociais, pois são eles que garantem condições concretas para o exercício dos direitos civis e políticos. Sem educação, afirma Carvalho, a participação democrática torna-se incompleta, restrita ou inviável. Assim, assegurar práticas pedagógicas que respeitem as necessidades da infância incluindo o brincar, a expressão e a criatividade não é apenas uma escolha pedagógica, mas uma exigência democrática. Uma educação desprovida de

ludicidade é uma educação que limita experiências culturais, reduz oportunidades e fragiliza a formação do sujeito.

Do ponto de vista da política pública, reconhecer o brincar como direito implica compreender que a ludicidade não é acessória, mas componente necessário para a efetivação da proteção integral. Políticas educacionais que desconsideram a dimensão lúdica tendem a reproduzir desigualdades, privilegiar modelos conteudistas e desumanizar experiências escolares. Ao contrário, políticas que integram a ludicidade ampliam a capacidade da escola de promover inclusão, acolhimento, desenvolvimento e participação social.

Portanto, a evolução da concepção de infância e a consolidação dos direitos da criança no ordenamento jurídico brasileiro fundamentam a discussão sobre a ludicidade como recurso socioeducacional. A partir desse arcabouço histórico, legal e teórico, torna-se possível analisar práticas lúdicas como as desenvolvidas no Projeto *Navegando na Poesia*, não apenas como estratégias pedagógicas isoladas, mas como elementos essenciais para a garantia do direito à educação e para a construção de uma cidadania ativa, crítica e plural.

2.2 A construção da ludicidade na vida humana

A ludicidade constitui-se como uma dimensão constitutiva da experiência humana e não apenas como um recurso metodológico aplicado à educação escolar. Antes de ser técnica, a ludicidade é linguagem, modo de expressão e forma de elaboração simbólica do mundo, manifestando-se como fundamento do desenvolvimento cognitivo, social, emocional, cultural e motor. Assim, reconhecer o brincar como eixo estruturante da formação humana implica compreender que a ludicidade não é acessória, mas um fenômeno central para que indivíduos interpretem, representem e ressignifiquem suas experiências, interações e aprendizagens ao longo da vida.

Sob a perspectiva sociointeracionista de Lev Vygotsky, o brincar é um dos principais campos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. No

jogo, a criança desloca-se para uma situação imaginária que lhe permite internalizar regras, papéis sociais e formas culturalmente construídas de agir e pensar. A brincadeira, para Vygotsky (1998), não é mero passatempo, mas atividade orientadora que cria a Zona de Desenvolvimento Proximal, espaço no qual novas capacidades emergem porque o sujeito é desafiado simbolicamente a operar em níveis mais elevados de pensamento, linguagem e autorregulação. No contexto da ludicidade, a criança elabora significados, coordena ações e constrói repertórios de compreensão do mundo social, desenvolvendo tanto sua competência cognitiva quanto sua autonomia.

Paulo Freire também associa a ludicidade a uma dimensão profundamente humana, vinculada à curiosidade, à imaginação e à criatividade, elementos que sustentam a capacidade de ler criticamente a realidade. Para Freire (1996), não existe aprendizagem significativa sem abertura ao sensível, ao expressivo e ao inventivo. Nesse sentido, práticas lúdicas não são “atividades recreativas”, mas processos que mobilizam a inteireza do sujeito e favorecem sua inserção ativa no mundo. Ao brincar, o indivíduo recria e reconstrói, num gesto que é simultaneamente cognitivo, afetivo e político. A ludicidade, nessa chave, promove relações de diálogo, cooperação e sentido, dimensões fundamentais para qualquer política pública que pretenda garantir desenvolvimento humano integral.

A perspectiva de Kishimoto (1994; 2002) aprofunda esse entendimento ao conceber o lúdico como experiência estruturadora do conhecimento. Para a autora, jogos e brincadeiras não se limitam a reforçar conteúdos, mas criam ambientes de aprendizagem onde a criança age, experimenta, analisa, cria hipóteses e reelabora conceitos. A ludicidade, portanto, possui intencionalidade pedagógica, mas mantém sua essência espontânea e criativa, permitindo que a criança aprenda a partir de seus interesses, emoções e relações. Em termos de políticas públicas, isso significa reconhecer que ambientes educacionais lúdicos ampliam não apenas o desempenho cognitivo, mas o desenvolvimento emocional e social, pilares das diretrizes nacionais de educação integral.

No campo da linguagem e da alfabetização, Ferreiro & Teberosky (1985)

demonstram que o processo de apropriação da escrita depende de interações significativas com textos, símbolos e práticas culturais. A criança constrói hipóteses sobre o funcionamento da língua e, para isso, precisa de contextos que ofereçam experimentação, autoria e interpretação, características intrínsecas à ludicidade. Ambientes lúdicos fortalecem o letramento porque vinculam escrita e leitura a práticas sociais com sentido: contar histórias, dramatizar, cantar, inventar personagens, produzir textos coletivos, brincar com sons e narrativas. A ludicidade aproxima a linguagem e a experiência, promovendo um processo alfabetizador culturalmente situado e emocionalmente potente.

A neuroeducação reforça esse movimento ao demonstrar que aprendizagem é inseparável das emoções, da motivação e das relações sociais. Atividades lúdicas aumentam a liberação de dopamina, neurotransmissor ligado ao prazer, à atenção e à memória, e ativam áreas cerebrais responsáveis pela criatividade e resolução de problemas. Quando a criança brinca, ela estabelece conexões neuronais mais fortes e duradouras, fortalecendo sua capacidade de planejar, imaginar, focar e autorregular-se. Em outras palavras, a ludicidade não apenas “motiva”, mas altera biologicamente os mecanismos de aprendizagem, favorecendo engajamento, permanência e desenvolvimento integral.

Assim, a construção da ludicidade ao longo da vida não se restringe à infância. Ela se expressa como forma de sociabilidade e como modo de organizar coletivamente significados, pertencimentos e identidades culturais. A ludicidade envolve competências relacionais como cooperação, empatia, resolução de conflitos e negociação de papéis sociais, aspectos decisivos para a cidadania democrática. Políticas públicas que incorporam a ludicidade reconhecem que o desenvolvimento humano não é apenas cognitivo, mas também estético, cultural e socioemocional.

Nessa perspectiva, defender a ludicidade como direito, e não como escolha metodológica, implica compreendê-la como componente de uma política educacional comprometida com equidade, bem-estar, expressão, autonomia e dignidade. A construção da ludicidade ao longo da vida oferece base teórica para argumentar que práticas lúdicas são mecanismos de inclusão, de redução de desigualdades e de

fortalecimento dos vínculos comunitários e escolares. Esse entendimento estabelece o alicerce para a discussão seguinte, que aborda a ludicidade na educação básica como elemento de equidade, aprendizagem significativa e desenvolvimento integral, consolidando sua relevância como fundamento técnico de políticas públicas educacionais.

2.3 Ludicidade na educação básica: evidências, impactos e Integração com políticas educacionais

Se as normativas nacionais como a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a BNCC consolidam o brincar como direito e como eixo estruturante da educação infantil, a literatura científica brasileira e internacional aprofunda esse entendimento ao demonstrar que práticas lúdicas produzem impactos comprovados sobre a aprendizagem, o desenvolvimento integral e a equidade educacional. Assim, a ludicidade passa a ser compreendida não apenas como diretriz curricular, mas como um componente estratégico com potencial de orientar políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade educacional.

Estudos analisados na *Revista Acadêmica da Lusofonia* evidenciam que práticas lúdicas favorecem significativamente o desenvolvimento da linguagem, da oralidade, do letramento emergente e das competências socioemocionais, sobretudo entre crianças em contextos de vulnerabilidade. Essas pesquisas indicam que experiências baseadas em imaginação, narrativas, dramatização e jogos simbólicos ampliam repertórios culturais, estimulam a autoria e reduzem barreiras de participação escolar. A ludicidade, nessas análises, é tratada explicitamente como direito da criança, conforme previsto na BNCC, e como condição para assegurar inclusão e desenvolvimento integral dentro das redes públicas (REVISTA ACADÊMICA DA LUSOFONIA, 2023).

A perspectiva normativa das DCNEI reforça esse movimento ao afirmar que a educação infantil deve promover experiências que envolvam expressão, movimento,

comunicação e ludicidade. O *Currículo da Cidade – Educação Infantil* (SME/SP) destaca que ambientes de aprendizagem lúdicos favorecem autonomia, criatividade e construção de vínculos, estimulando modos de participação ativa e garantindo que as crianças sejam reconhecidas como sujeitos sociais desde os primeiros anos (ACERVO DIGITAL SME, 2022). Esse enfoque desloca a ludicidade de um recurso pedagógico opcional para um elemento que compõe a obrigação do Estado de assegurar condições adequadas de desenvolvimento humano.

No plano das evidências, estudos sistematizados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pela Fundação LEGO mostram que metodologias de “learning through play” promovem desenvolvimento cognitivo, social, emocional e linguístico, além de fortalecerem engajamento e permanência escolar. Tais evidências convergem com pesquisas nacionais que analisam práticas de letramento em ambientes lúdicos, demonstrando que o brincar mobiliza processos fundamentais como simbolização, imaginação, autoria e diálogo, dimensões centrais para a alfabetização e o desenvolvimento da expressão escrita. A literatura brasileira em ludicidade, especialmente em Kishimoto e Maluf, reforça que ambientes lúdicos ampliam atenção, curiosidade, motivação e prazer em aprender, fatores decisivos para trajetórias educacionais mais contínuas e exitosas.

A neuroeducação também tem contribuído para consolidar esses achados. Essas revisões recentes destacam que atividades lúdicas ativam redes neurais associadas à memória de longo prazo, criatividade, planejamento e autocontrole, criando condições biológicas favoráveis à aprendizagem significativa. Em contextos públicos marcados por desigualdades, essas práticas atuam como mecanismo de equidade, pois reduzem impactos da privação cultural e ampliam oportunidades para crianças que não têm acesso a ambientes estimulantes fora da escola.

Essas evidências normativas, científicas e socioculturais sustentam a necessidade de incorporar a ludicidade como componente de políticas educacionais. Em termos de planejamento governamental, a ludicidade pode ser integrada ao Plano Plurianual (PPA) como diretriz para o desenvolvimento integral, ao Plano

Municipal de Educação (PME) como meta associada à alfabetização e ao bem-estar escolar, e às ações de implementação da BNCC como estratégia transversal. Sua institucionalização permite que redes públicas estabeleçam parâmetros mínimos de qualidade, como oferta de ambientes lúdicos adequados, formação de educadores e projetos integrados de arte, movimento e expressão.

Além disso, a ludicidade constitui tecnologia social de baixo custo e alta replicabilidade, apresentando potencial para transformar práticas escolares em políticas sistêmicas. Ao fortalecer vínculos entre escola, família e comunidade, promover engajamento e ampliar repertórios culturais, o brincar se torna elemento de prevenção à evasão, de incentivo à permanência e de desenvolvimento de competências que transcendem o domínio cognitivo, dimensões centrais para políticas orientadas à equidade.

Assim, integrar a ludicidade às políticas públicas educacionais não se trata apenas de reconhecer seu valor pedagógico, mas de assumir que o direito ao brincar é também o direito ao desenvolvimento pleno, ao acesso a oportunidades culturais e à participação social. Políticas que incorporam esse princípio fortalecem a proteção integral e ampliam a capacidade do Estado de promover justiça educacional. Nesse sentido, evidências nacionais e internacionais convergem para a compreensão de que a ludicidade deve ser vista não como prática complementar, mas como fundamento para uma política de educação comprometida com inclusão, qualidade e cidadania.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1 Metodologia da Pesquisa

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e analítica, estruturada a partir do método de estudo de caso, tendo como objeto o Projeto *Navegando na Poesia II*, desenvolvido pela Associação Raízes no período de 2022 a 2025. O estudo de caso é utilizado por possibilitar a análise aprofundada de um fenômeno contemporâneo inserido em seu contexto real, especialmente quando os limites entre o objeto de estudo e o contexto social não estão claramente definidos, conforme aponta a literatura metodológica nas ciências sociais aplicadas.

Do ponto de vista do campo da Administração Pública, o estudo de caso permite compreender como determinadas práticas socioeducacionais se materializam no território, quais efeitos produzem e como dialogam com lacunas e desafios das políticas públicas educacionais. Assim, o objetivo metodológico não é avaliar o projeto em si enquanto ação institucional, mas analisar, a partir dele, como práticas lúdicas podem produzir impactos educacionais relevantes e oferecer subsídios para a reflexão sobre políticas públicas orientadas à equidade.

A pesquisa articula diferentes fontes de evidência, combinando análise documental e dados quantitativos secundários, estratégia que fortalece a consistência analítica por meio da triangulação de dados, conforme recomendado em estudos avaliativos de políticas públicas.

Os dados utilizados na pesquisa foram coletados a partir de registros institucionais já existentes, produzidos no âmbito do monitoramento do Projeto *Navegando na Poesia II*, e organizados de modo analítico para fins desta

investigação. Trata-se, portanto, de uma pesquisa que utiliza dados secundários, reinterpretados à luz dos objetivos do estudo.

Entre as fontes analisadas, destacam-se: relatórios operacionais do projeto; painéis de monitoramento e dashboards consolidados pela Associação Raízes; questionários estruturados aplicados a responsáveis, professores e equipe técnica; registros de frequência e participação nas oficinas; dados sobre perfil sociodemográfico do público atendido; além de dados contextuais sobre o território e sobre as redes públicas de ensino envolvidas, como indicadores educacionais e panorama local da alfabetização.

CAPÍTULO IV

4.1 Caracterização empírica do estudo de caso

Para fins da análise desenvolvida nesta pesquisa, o Projeto *Navegando na Poesia II* (2022–2025) constitui o objeto empírico do estudo de caso. Desenvolvido pela Associação Raízes, com execução financiada pela Petrobras por meio de investimentos sociais voltados à cultura, educação e desenvolvimento comunitário, o projeto atua em escolas públicas utilizando a ludicidade como eixo estruturante das práticas de leitura, escrita, oralidade e expressão artística. O recorte adotado neste trabalho concentra-se exclusivamente na segunda fase do projeto, período em que foram produzidos os dados analisados.

O *Navegando na Poesia II* ampliou significativamente sua atuação territorial, alcançando 11 municípios e atendendo um público superior ao inicialmente previsto. Os dados consolidados indicam o cadastro de 5.449 crianças e adolescentes, número que supera a meta inicial de 4.230 atendimentos. A maior parte do público encontra-se na faixa etária entre 6 e 12 anos, considerada estratégica para intervenções relacionadas à leitura, à escrita e à formação de hábitos leitores no âmbito da educação básica pública.

As ações do projeto organizam-se predominantemente em oficinas lúdico-literárias realizadas nas escolas, envolvendo práticas como poesia, música, teatro, contação de histórias, expressão corporal e atividades de escrita criativa. Essas oficinas são concebidas como experiências participativas, baseadas na oralidade, no ritmo, no movimento e na imaginação, buscando estimular o engajamento, a expressão e o protagonismo das crianças no processo de aprendizagem.

O projeto conta ainda com um sistema de monitoramento que registra informações relativas à execução das oficinas, à frequência, ao perfil sociodemográfico dos participantes e a indicadores internos de estímulo à leitura e à escrita, organizados em painéis e gráficos evolutivos ao longo dos períodos de execução. Esses registros constituem a principal base empírica utilizada nesta

pesquisa, permitindo a análise dos impactos associados às práticas lúdicas desenvolvidas e servindo de subsídio para a discussão apresentada na seção seguinte.

4.2 Resultados e impactos observados a partir da análise da pesquisa

A análise dos dados coletados permitiu identificar padrões consistentes de impacto associados às práticas lúdicas desenvolvidas pelo projeto, especialmente no que se refere ao estímulo à leitura, à escrita, ao engajamento escolar e ao desenvolvimento socioemocional das crianças. Os resultados apresentados a seguir não representam uma avaliação institucional do projeto, mas sim achados analíticos da pesquisa, construídos a partir da leitura crítica dos dados disponíveis.

As percepções dos pais e responsáveis foram coletadas por meio de questionários aplicados ao final do ciclo de execução do projeto, durante eventos de entrega dos livros produzidos pelas crianças, realizados nas escolas participantes. As avaliações tiveram como objetivo identificar mudanças percebidas nos processos de aprendizagem, no interesse pela leitura e pela escrita, na apropriação das metodologias lúdicas e nos impactos das ações no cotidiano das crianças e de suas famílias.

Ao todo, foram realizadas 451 avaliações, de forma amostral, entre os dias 26 de outubro de 2024 e 7 de maio de 2025, contemplando todos os municípios atendidos pelo Projeto *Navegando na Poesia II*. Os questionários foram respondidos presencialmente ou por contato telefônico e contemplaram, além da avaliação geral do projeto, questões específicas relacionadas ao incentivo à leitura, à escrita e à formação de hábitos leitores no ambiente familiar.

Gráfico 1: Taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar nos municípios atendidos pelo Projeto Navegando na Poesia II (3º e 4º anos do Ensino Fundamental)



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do sistema de monitoramento do Projeto Navegando na Poesia II e de informações educacionais dos municípios atendidos (Associação Raízes, 2025).

O gráfico apresentado permite situar os resultados observados no projeto em um contexto educacional mais amplo, evidenciando os desafios estruturais enfrentados pelas redes públicas de ensino nos municípios atendidos. Os dados mostram a evolução das taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental (3º e 4º anos), revelando padrões historicamente marcados por dificuldades no processo de alfabetização e consolidação da aprendizagem.

De modo geral, observa-se que as taxas de aprovação se mantêm elevadas na maioria dos municípios, variando, aproximadamente, entre 79% e 90% ao longo do período analisado. Em contrapartida, as taxas de reprovação, embora apresentem redução em alguns contextos, ainda se mantêm presentes, oscilando entre cerca de 9% e 18%, o que indica persistência de obstáculos no percurso escolar das crianças. As taxas de abandono, por sua vez, aparecem em patamares mais baixos, geralmente inferiores a 3%, mas não deixam de sinalizar situações de vulnerabilidade educacional.

Esses indicadores, quando analisados em conjunto, evidenciam que a aprovação escolar nem sempre corresponde à consolidação efetiva da leitura e da

escrita, fenômeno amplamente discutido na literatura educacional. Assim, o cenário apresentado reforça a relevância de iniciativas que atuem para além da progressão formal, investindo em práticas pedagógicas capazes de estimular o interesse, o engajamento e a aprendizagem significativa das crianças.

O gráfico abaixo, apresenta a evolução das taxas de analfabetismo da população com 15 anos ou mais no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro, no período de 2016 a 2023. Observa-se que, em nível nacional, a taxa de analfabetismo apresentou redução gradual ao longo dos anos, passando de 6,7% em 2016 para 5,4% em 2023. Apesar dessa tendência de queda, os dados indicam que uma parcela significativa da população brasileira ainda enfrenta dificuldades no acesso pleno à leitura e à escrita.

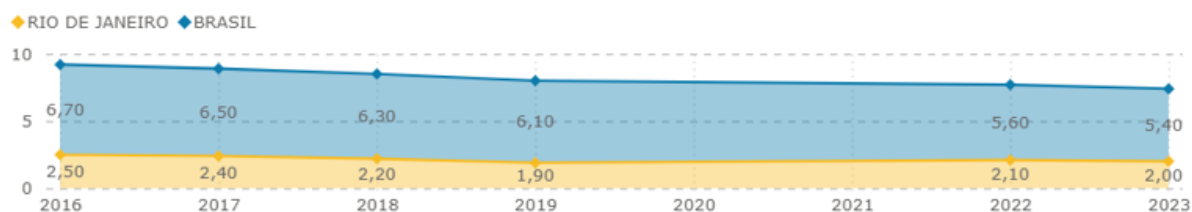
No caso do Estado do Rio de Janeiro, os percentuais são inferiores à média nacional, variando de 2,5% em 2016 para 2,0% em 2023. Ainda assim, o gráfico evidencia que o analfabetismo não foi erradicado, havendo inclusive oscilações no período recente, especialmente após 2019, o que pode estar associado aos impactos da pandemia de Covid-19 sobre os processos educacionais.

Esses dados reforçam que, embora haja avanços nos indicadores de alfabetização, o problema permanece como desafio estrutural da educação básica brasileira, sobretudo nos anos iniciais. Nesse contexto, práticas pedagógicas que estimulem o interesse pela leitura, pela escrita e pela participação ativa das crianças, como as abordagens lúdicas analisadas nesta pesquisa, assumem relevância estratégica para o enfrentamento das desigualdades educacionais.

Gráfico 2: Evolução da taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou

mais no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro (2016–2023)

Taxa de Analfabetismo - 15 anos ou mais - Brasil x Rio de Janeiro (%)



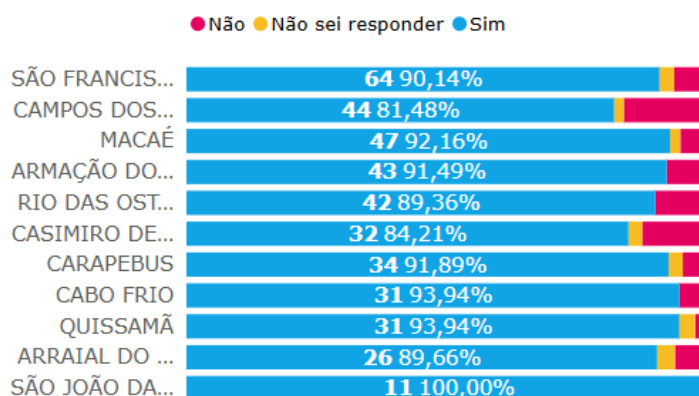
Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua (2016–2023). Elaboração própria a partir dos dados do painel Explora.

Os indicadores relacionados ao estímulo à leitura apontam aumento progressivo do interesse das crianças por livros, poemas e atividades de leitura compartilhada, com crescimento da participação espontânea e redução de comportamentos classificados como indiferentes. Esse movimento sugere que a ludicidade atua como mediadora do interesse e da motivação intrínseca, aspecto central para enfrentar os desafios da alfabetização em contextos públicos marcados por desigualdades.

No campo da escrita e da expressão, os dados indicam maior abertura das crianças para atividades de produção textual, escrita criativa e expressão simbólica. Crianças que inicialmente apresentavam resistência à escrita passaram a participar de propostas como criação de poemas coletivos, jogos de palavras e exercícios de imaginação, o que dialoga com a literatura que associa práticas lúdicas ao fortalecimento da confiança, da linguagem e da capacidade de simbolização.

Gráfico 3: Percepção dos responsáveis sobre o incentivo à leitura e à escrita**PERCEPÇÃO DONAVEGANDO NA POESIA E SUAS INFLUÊNCIAS**

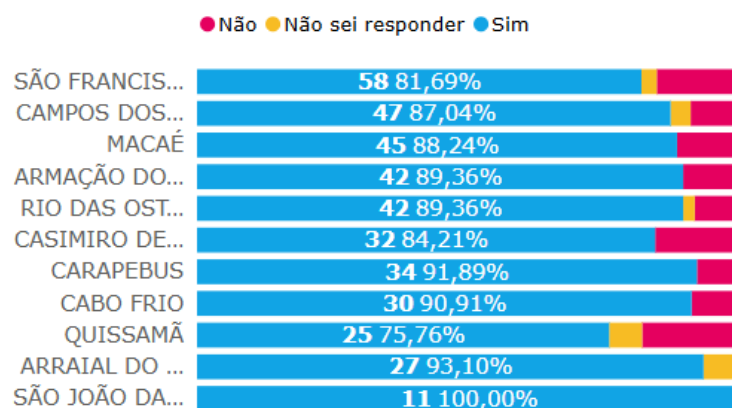
O Projeto contribuiu para que a criança passasse a ler e/ou escrever?



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados de questionários aplicados a pais e responsáveis no âmbito do sistema de monitoramento do Projeto Navegando na Poesia II (Associação Raízes, 2025).

Gráfico 4: Percepção dos responsáveis sobre a formação do hábito leitor nas crianças participantes do Projeto Navegando na Poesia II**PERCEPÇÃO DONAVEGANDO NA POESIA E SUAS INFLUÊNCIAS**

Por incentivo do projeto, a criança adquiriu o hábito de ler e/ou escrever histórias e/ou poesias?



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados de questionários aplicados a pais e responsáveis no âmbito do sistema de monitoramento do Projeto Navegando na Poesia II (Associação Raízes, 2025).

Como diretriz central do projeto, buscou-se compreender se as práticas lúdicas desenvolvidas foram capazes de incentivar a leitura e a escrita, bem como favorecer a criação do hábito leitor entre as crianças atendidas. Os dados coletados junto aos responsáveis indicam que 89,80% identificam que o projeto contribuiu para que a criança passasse a ler e/ou escrever, enquanto 87,14% afirmam que a criança adquiriu o hábito de leitura e/ou escrita após a participação nas atividades.

Esses resultados revelam que os impactos do projeto ultrapassam a participação pontual nas oficinas, alcançando dimensões relacionadas à continuidade das práticas de leitura no cotidiano das crianças, inclusive no ambiente familiar. A percepção dos responsáveis reforça, portanto, o papel da ludicidade como mediadora da formação de hábitos leitores, elemento central para políticas educacionais voltadas à alfabetização e ao desenvolvimento integral.

Para complementar a análise, a pesquisa também incorporou a visão dos professores que acompanham diretamente as turmas atendidas pelo projeto. O gráfico a seguir apresenta a percepção docente sobre melhorias nas habilidades de leitura e escrita e sobre o estímulo ao hábito leitor após a realização das oficinas lúdicas.

A pesquisa incorporou a avaliação dos professores das turmas participantes do Projeto *Navegando na Poesia II*. Ao todo, foram realizadas 167 avaliações docentes, aplicadas de forma amostral entre 05/11/2024 e 06/05/2025, em todos os municípios atendidos pelo projeto. As respostas correspondem a aproximadamente 37% dos adultos participantes das ações até agosto de 2025, totalizando 472 professores respondentes.

A inclusão da percepção docente permite aprofundar a análise dos resultados, incorporando a visão pedagógica de profissionais que acompanham cotidianamente o desenvolvimento dos alunos no contexto escolar, fortalecendo os dados institucionais e avaliações familiares. Para a análise dos dados, considerou-se a proporção majoritária de respostas por turma, conforme indicado na legenda do gráfico.

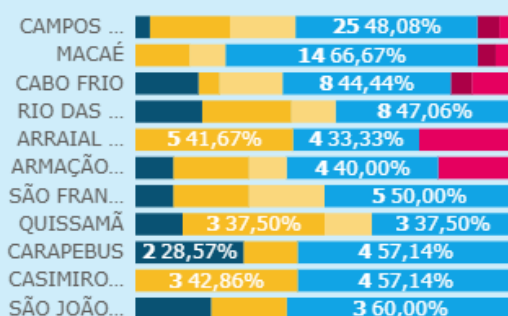
Gráfico 5: Percepção dos professores sobre melhoria nas habilidades de leitura e escrita nas turmas atendidas pelo Projeto Navegando na Poesia II

PERCEPÇÃO DONAVEGANDO NA POESIA E SUAS INFLUÊNCIAS

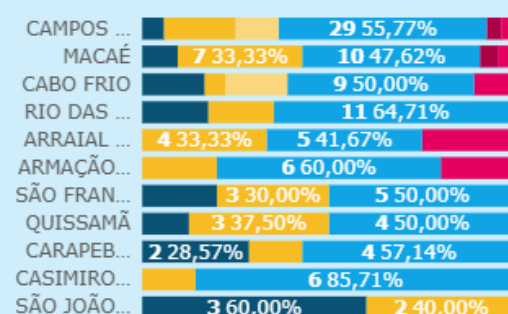
Foi possível observar uma melhora ou interesse na escrita/leitura por parte dos educandos após as oficinas?

- Sim, toda a turma
- Sim, a maioria da turma
- Sim, metade da turma
- Sim, a minoria da turma
- Não, nenhum aluno
- Não sei responder

Escrita



Leitura

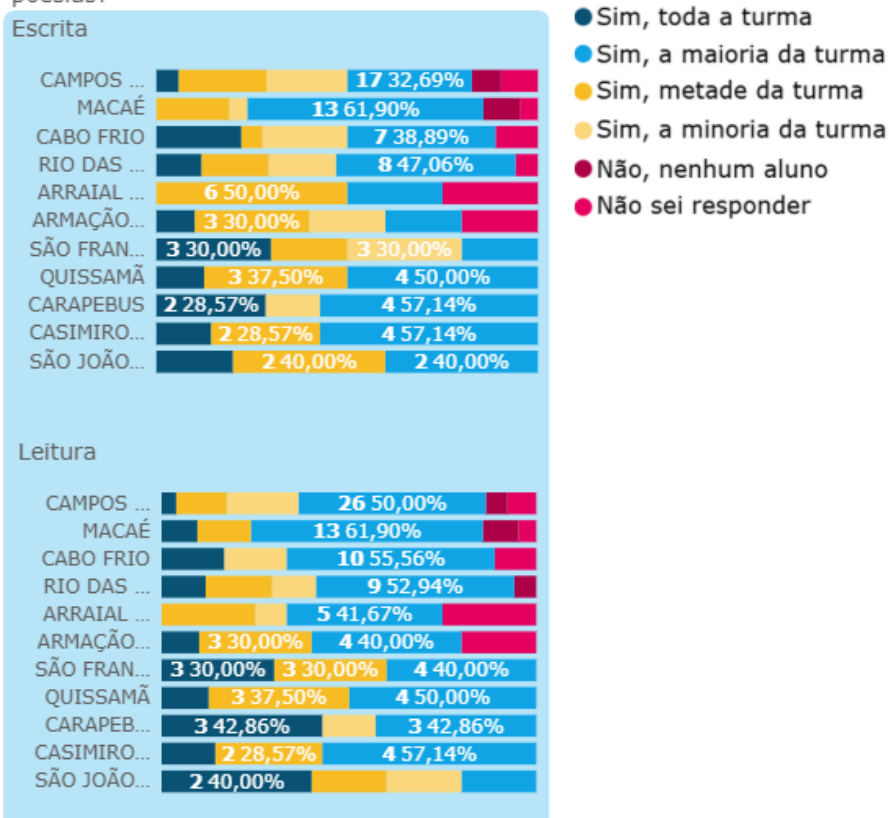


Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do sistema de monitoramento do Projeto Navegando na Poesia II (Associação Raízes, 2025)

Gráfico 6: Percepção dos professores sobre a identificação de possível estímulo ao hábito de leitura e escrita nas turmas atendidas pelo Projeto Navegando na Poesia II

PERCEPÇÃO DONAVEGANDO NA POESIA E SUAS INFLUÊNCIAS

Por incentivo do Projeto, os alunos adquiriram o hábito de ler/escrever histórias e/ou poesias?



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do sistema de monitoramento do Projeto Navegando na Poesia II (Associação Raízes, 2025)

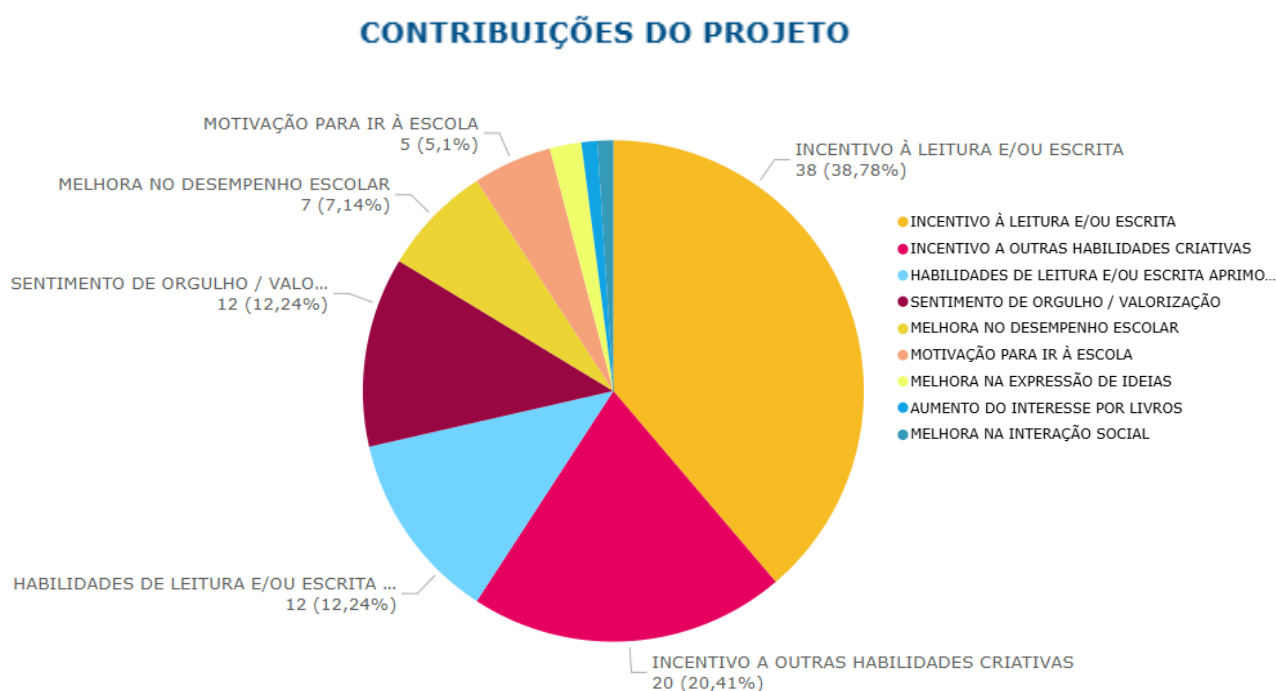
Os dados referentes à percepção dos professores consolidam os achados observados nos indicadores institucionais e nos relatos dos responsáveis. De modo geral, as respostas indicam que, após a participação nas oficinas do Projeto *Navegando na Poesia II*, houve melhora perceptível nas habilidades de leitura e escrita da maioria das turmas atendidas, bem como estímulo à formação do hábito leitor. A predominância de respostas positivas sugere que as práticas lúdicas contribuíram para ampliar o interesse dos estudantes pela leitura e pela escrita, favorecer a participação nas atividades propostas e reduzir resistências iniciais ao

contato com textos escritos. A convergência entre a percepção docente e os demais dados analisados reforça a consistência dos resultados e evidencia o potencial da ludicidade como estratégia pedagógica eficaz no processo de alfabetização e letramento em contextos escolares vulnerabilizados.

Os registros qualitativos e as percepções de professores e responsáveis apontam ainda impactos relevantes no comportamento, na autoestima e no engajamento escolar. Foram relatadas melhorias na participação em sala de aula, na iniciativa para se expressar oralmente e na interação com colegas, indicando que as oficinas lúdicas contribuem para o desenvolvimento socioemocional e para a vinculação das crianças à escola.

Esses achados são corroborados pelos dados apresentados no gráfico a seguir, que sintetiza as principais contribuições percebidas pelos responsáveis a partir da atuação do projeto.

Gráfico 7: Contribuições percebidas, pelos responsáveis, do Projeto Navegando na Poesia II para o comportamento, autoestima e engajamento escolar das crianças



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do sistema de monitoramento do

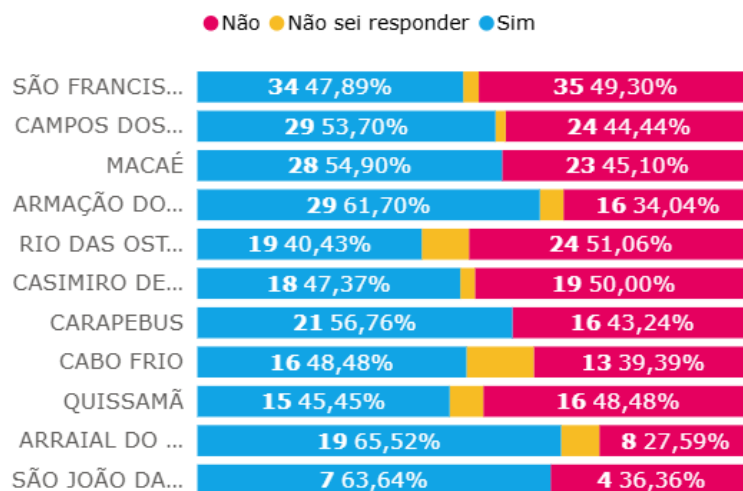
Projeto Navegando na Poesia II (Associação Raízes, 2025).

O gráfico apresentado abaixo evidencia que, além dos impactos observados diretamente nas crianças, a pesquisa identifica efeitos relevantes no ambiente familiar. As respostas dos responsáveis indicam que a participação das crianças no projeto influenciou práticas de leitura, escrita e estudo no contexto doméstico, sugerindo que a ludicidade opera como elemento de difusão cultural e educativa para além do espaço escolar.

Gráfico 8: Impactos do Projeto Navegando na Poesia II no ambiente familiar: motivação para leitura, escrita e estudo a partir da participação das crianças

PERCEPÇÃO DONAVEGANDO NA POESIA E SUAS INFLUÊNCIAS

Alguém da família se sentiu motivado a ler/escrever/estudar por incentivo da criança após a atuação do projeto?



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do sistema de monitoramento do Projeto Navegando na Poesia II (Associação Raízes, 2025).

Os dados mostram que 52,11% dos responsáveis afirmam que outros membros da família se sentiram motivados a ler, escrever ou retomar os estudos após a participação da criança no projeto. Esse incentivo estendeu-se a pais, mães, irmãos, avós, tios e outros familiares, revelando que os efeitos da intervenção ultrapassam o público diretamente atendido. Esses resultados sugerem que a ludicidade, ao estimular o interesse das crianças pela leitura e pela escrita, contribui

indiretamente para a mobilização do ambiente familiar, fortalecendo práticas educativas no cotidiano doméstico.

Por fim, os dados relacionados às famílias indicam maior envolvimento dos responsáveis com a trajetória escolar das crianças, ampliação do diálogo sobre leitura em casa e participação em eventos do projeto. Esses resultados reforçam a compreensão de que práticas lúdicas podem fortalecer a relação escola–família–comunidade, dimensão reconhecida como central para políticas educacionais orientadas à equidade.

De forma integrada, os dados analisados ao longo deste item indicam que as práticas lúdicas desenvolvidas no âmbito do Projeto *Navegando na Poesia II* produzem impactos que ultrapassam o momento pontual das oficinas e alcançam dimensões estruturantes do processo educativo. Os resultados evidenciam avanços no interesse das crianças pela leitura e pela escrita, maior engajamento nas atividades escolares, fortalecimento da autoestima, ampliação das formas de expressão e efeitos positivos no ambiente familiar, especialmente no incentivo à formação de hábitos leitores.

Essas constatações, construídas a partir da análise crítica de dados quantitativos, registros qualitativos e percepções de professores e responsáveis, reforçam a compreensão de que a ludicidade, quando estruturada de forma intencional, constitui um recurso pedagógico potente e socialmente relevante. Ao promover vínculos, participação e continuidade das práticas educativas para além da escola, a ludicidade revela-se não apenas como metodologia, mas como estratégia capaz de enfrentar desigualdades educacionais em territórios vulnerabilizados.

Assim, os resultados apresentados sustentam a tese central desta pesquisa: a ludicidade possui viabilidade empírica e potencial político para orientar políticas públicas educacionais comprometidas com equidade, desenvolvimento integral e garantia do direito à aprendizagem.

3.4 Implicações dos resultados como referência para políticas públicas educacionais

A partir dos resultados analisados ao longo deste estudo, torna-se possível discutir em que medida as práticas lúdicas desenvolvidas pelo Projeto *Navegando na Poesia II* apresentam características que dialogam com a formulação e a gestão de políticas públicas educacionais. Os dados evidenciam que as oficinas analisadas possuem elevada replicabilidade, uma vez que se baseiam em metodologias acessíveis, materiais simples e intencionalidade pedagógica clara, não dependendo de estruturas complexas ou de equipamentos de alto custo. Essa característica se mostra especialmente relevante para redes públicas de ensino marcadas por heterogeneidade territorial, restrições orçamentárias e diferentes níveis de infraestrutura.

Os resultados também indicam que o projeto dispõe de um sistema de monitoramento capaz de registrar participação, engajamento e evolução de indicadores relacionados à leitura e à escrita ao longo do tempo. A existência desses registros permitiu à presente pesquisa realizar análises quantitativas e qualitativas, reforçando a importância de instrumentos de acompanhamento contínuo para a gestão educacional. Em um contexto em que políticas públicas demandam cada vez mais decisões orientadas por evidências, a capacidade de produzir e organizar dados constitui um resultado institucional relevante, que amplia o potencial de referência do projeto para a formulação de políticas educacionais.

Outro aspecto observado refere-se à formação necessária para a condução das práticas lúdicas. Os resultados indicam que as atividades desenvolvidas não exigem profissionais altamente especializados ou recursos humanos escassos, mas educadores sensibilizados e capacitados para compreender a ludicidade como direito da criança e como recurso pedagógico. Essa característica sugere viabilidade de incorporação das práticas em processos de formação continuada das redes públicas, especialmente quando articuladas às diretrizes da BNCC e às políticas de educação integral.

A análise dos dados também evidencia que o *Navegando na Poesia II* se configura como uma tecnologia social de baixo custo e impacto significativo, atributo particularmente relevante para políticas públicas educacionais submetidas a limites orçamentários. Os resultados indicam que a ludicidade, quando estruturada e intencional, amplia a qualidade das experiências educativas sem demandar investimentos elevados, ao mesmo tempo em que fortalece dimensões socioemocionais, culturais e expressivas fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças.

No que se refere à governança, os resultados apontam para a viabilidade de arranjos colaborativos entre organização da sociedade civil, patrocinador e escolas públicas, sem que isso represente substituição da responsabilidade estatal. Ao contrário, a experiência analisada demonstra que parcerias podem fortalecer a política pública desde que o Estado permaneça como garantidor dos direitos, definindo diretrizes, acompanhando resultados e assegurando a universalidade do acesso.

Dessa forma, os resultados observados indicam que o Projeto *Navegando na Poesia II* reúne características que o qualificam como referência empírica para o debate sobre políticas públicas educacionais. Seus impactos dialogam diretamente com metas previstas no PME, com diretrizes do PPA e com a implementação da BNCC, especialmente no que se refere à promoção de multiletramentos, ao desenvolvimento socioemocional e à valorização da cultura e da arte como componentes estruturantes do currículo. Ademais, os efeitos observados na participação familiar e no vínculo escola–comunidade reforçam o potencial de articulação intersetorial com áreas como assistência social, cultura e saúde, ampliando o alcance das políticas educacionais e fortalecendo a escola como espaço de proteção integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente monografia partiu do seguinte problema de pesquisa: de que maneira as práticas lúdicas observadas no Projeto *Navegando na Poesia II* podem fundamentar a utilização da ludicidade como insumo para a formulação de políticas públicas de educação básica. A partir desse questionamento, definiu-se como objetivo geral analisar os impactos do projeto como referência empírica para políticas públicas orientadas pela ludicidade, bem como, de forma específica, descrever suas práticas e metodologias, identificar impactos socioeducacionais observados nos participantes e analisar em que medida as evidências produzidas permitem considerar a ludicidade como diretriz de política educacional.

Ao longo do trabalho, buscou-se articular fundamentos históricos, jurídicos, pedagógicos e políticos com dados empíricos oriundos do próprio projeto, combinando análise documental e indicadores quantitativos, produzidos a partir de 451 avaliações aplicadas a responsáveis e 167 avaliações respondidas por professores, referentes ao período de execução do projeto. Essa estratégia metodológica permitiu compreender o fenômeno para além dos resultados numéricos, incorporando percepções, vínculos, práticas e sentidos atribuídos às experiências lúdicas no cotidiano escolar.

Os resultados analisados no Capítulo III evidenciam que as práticas lúdicas desenvolvidas pelo Projeto *Navegando na Poesia II* produziram impactos relevantes no estímulo à leitura, à escrita, ao engajamento escolar e ao desenvolvimento socioemocional das crianças atendidas, alcançando um universo de 5.449 crianças e adolescentes cadastrados nos municípios participantes. Os dados apontam que 89,80% dos responsáveis identificaram incentivo à leitura e/ou à escrita e que 87,14% afirmaram que as crianças adquiriram o hábito de ler ou escrever após a participação no projeto, além do aumento do interesse por atividades de leitura compartilhada, maior participação em propostas de escrita criativa e fortalecimento da expressão oral e simbólica. Esses achados dialogam diretamente com a literatura

pedagógica e com os marcos normativos da educação brasileira, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhecem o brincar como direito e como dimensão essencial do desenvolvimento integral.

A observação dos dados permitiu aprofundar a análise desses resultados ao evidenciar aspectos qualitativos que não são plenamente captados por indicadores quantitativos. Durante o acompanhamento das oficinas, foi possível observar o fortalecimento de vínculos entre crianças, educadores e escola, a ampliação da autoestima, a redução de resistências à leitura e à escrita e o protagonismo das crianças nas atividades propostas, percepção também compartilhada por mais de 80% dos professores respondentes, que relataram aumento do engajamento e da participação espontânea dos alunos. Essas dimensões reforçam que a ludicidade não atua apenas como estratégia pedagógica, mas como mediadora de relações, afetos e pertencimento escolar.

Outro aspecto relevante identificado diz respeito aos impactos no ambiente familiar. Os dados provenientes dos questionários aplicados aos responsáveis indicam maior envolvimento das famílias com a trajetória escolar das crianças, ampliação do diálogo sobre leitura em casa e, em parte significativa dos casos, estímulo indireto à leitura, à escrita e ao estudo entre outros membros da família, sendo que 52,11% dos responsáveis afirmaram que outros familiares se sentiram motivados a ler, escrever ou retomar os estudos a partir da participação da criança no projeto. Esses resultados evidenciam que os efeitos do projeto extrapolam o espaço escolar, contribuindo para a circulação de práticas culturais e educativas no cotidiano doméstico.

A partir do que se observou, o estudo também revela que a magnitude dos impactos positivos do projeto está diretamente relacionada ao seu caráter metodológico e organizacional. O *Navegando na Poesia II* desenvolve oficinas replicáveis, utiliza recursos de baixo custo, produz dados sistemáticos, envolve famílias, articula cultura e educação e estabelece um modelo de governança

colaborativa entre escola, organização da sociedade civil e setor privado. Essas características demonstram que a ludicidade pode ser transformada em diretriz de política pública, integrada ao PME, ao PPA, às ações de implementação da BNCC e às estratégias de educação integral. Ou seja, há viabilidade técnica, pedagógica, financeira e institucional para que práticas como essas sejam incorporadas de forma permanente às redes públicas.

Entretanto, a análise dos resultados também evidencia uma dimensão política. A presença e o êxito de projetos como o *Navegando na Poesia II* revelam, simultaneamente, seu potencial transformador e a insuficiência estrutural da ação estatal em determinados territórios. Quando o acesso a práticas fundamentais como o brincar, a leitura, a expressão artística e a experiência cultural depende de projetos temporários, financiados por editais e iniciativas privadas, emerge uma questão que ultrapassa o campo pedagógico e adentra o debate sobre o papel do Estado: até onde a ausência do Estado na educação é um projeto?

A literatura crítica do campo das políticas sociais, especialmente autores como Montañó (2002), argumenta que a crescente transferência de responsabilidades públicas para organizações da sociedade civil está inserida em um processo mais amplo de reestruturação neoliberal do Estado. Nesse contexto, direitos sociais passam a ser tratados como ações contingentes, executadas por projetos e parcerias, e não como garantias universais asseguradas pelo poder público. Tal dinâmica pode produzir a naturalização da desresponsabilização estatal, sobretudo em áreas marcadas por desigualdades históricas, como a educação básica pública.

A experiência analisada neste estudo evidencia esse paradoxo, ao mesmo tempo em que se confirma a eficácia da ludicidade como estratégia educacional e expõe os limites de sua sustentação quando depende de iniciativas não estatais. Embora iniciativas como o *Navegando na Poesia II* desempenhem papel fundamental ao ampliar o acesso à cultura, à leitura e à ludicidade, sua existência também revela a lacuna deixada pela política pública educacional.

Assim, o principal aporte desta pesquisa reside em demonstrar que a ludicidade possui fundamentos jurídicos, pedagógicos, psicológicos e sociais suficientes para ser incorporada como política pública, e que o estudo de caso analisado oferece evidências concretas dessa possibilidade. O Estado brasileiro, ao reconhecer o brincar como direito, não pode tratá-lo como adereço. A ludicidade deve ser estruturante das práticas escolares, orientando o planejamento, a formação docente, o financiamento e a organização curricular, de modo a garantir que o desenvolvimento integral da criança seja realidade, e não promessa.

Conclui-se, portanto, que políticas educacionais comprometidas com equidade precisam reconhecer a ludicidade como eixo de aprendizagem e cidadania. A experiência do *Navegando na Poesia II* demonstra que é possível, viável e necessário incorporar tais práticas como diretriz pública, transformando a escola em espaço de cultura, criação, afetividade e pertencimento. O desafio que permanece é político: cabe ao Estado decidir se continuará dependente de iniciativas externas para garantir direitos ou se assumirá, de forma plena, o compromisso constitucional de assegurar a todas as crianças brasileiras o acesso à leitura, à arte, ao brincar e ao desenvolvimento integral.

Este trabalho, ao articular teoria, dados e análise crítica, aponta que esse caminho não apenas é necessário, mas urgente. E que a ludicidade, longe de ser apenas uma metodologia, constitui-se como um princípio democrático, capaz de transformar vidas, fortalecer comunidades e ampliar o horizonte de possibilidades da educação pública brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO RAÍZES. Projeto Navegando na Poesia II (2022–2025): relatórios técnicos, dados de monitoramento e materiais institucionais. Campos dos Goytacazes, 2025.

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

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 jul. 1990.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Brasília: MEC/CNE, 2010.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1996.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: o longo caminho. 24. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

DENHARDT, Janet V.; DENHARDT, Robert B. The New Public Service: Serving, Not Steering. Armonk: M. E. Sharpe, 2003.

DINIZ, Eli. Estado, economia e desenvolvimento: uma perspectiva brasileira. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

DINIZ, Eli. Estado, democracia e desenvolvimento no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. Cadernos CEDES, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30–41, nov. 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 2. ed.

São Paulo: Cortez, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. Ludicidade e desenvolvimento infantil. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MONNERAT, Giselle Lavinias; SOUZA, Rosimary Gonçalves de. Política social e intersectorialidade: consensos teóricos e desafios práticos. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 108, p. 441–460, out./dez. 2011.

MONTAÑO, Carlos. Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

REVISTA ACADÊMICA DA LUSOFONIA. Ludicidade e aprendizagem na BNCC: uma análise das práticas educativas como direito da criança. Revista Acadêmica da Lusofonia, v. 3, n. 1, 2023.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade – Educação Infantil. 2. ed. São Paulo: SME, 2022.

UNESCO. Early Childhood Care and Education (ECCE): Learning Through Play. Paris: UNESCO, 2021.

UNESCO/IICBA; LEGO FOUNDATION. Learning Through Play: Strengthening Learning Through Play in Early Childhood Education Programmes. Addis Ababa: UNESCO IICBA, 2021.

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

ZOSH, Jennifer et al. Learning through Play: a review of the evidence. Billund: The LEGO Foundation, 2017.