

Vol.2,Nº 13 JUNHO DE 2025

ISSN: 2966-0734

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

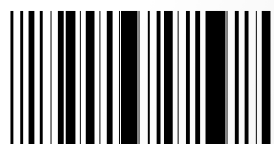
publicando o pensamento crítico



ISSN

INTERNATIONAL
STANDARD
SERIAL
NUMBER
BRAZIL

ISSN



2 9 6 6 - 0 7 3 4

A&A¹
AUTORES & AUTORES
EDITORA

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

Vol.2,Nº13 JUNHO de 2025 ISSN: 2966-0734

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião da revista.

Publicada no Brasil por:



Editor responsável

Ana Alves

Coordenaram esta edição:

Ana Alves

Lucas Augusto Campos da Silva

Edição, Web-edição:

Ana Alves

Colunista Ana Maria de Jesus

Organização

Ana Alves

Lucas Augusto Campos da Silva



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C569

Ciência & Evolução: Publicando o Pensamento Crítico [recurso eletrônico].

O São Paulo - SP Publicação: apenas on-line Editor Responsável: ANA ALVES

Coordenação e Organização desta edição: ANA ALVES, LUCAS AUGUSTO CAMPOS DA SILVA

Editora Abreviada: A&A;

Descrição extraída do Vol.2 n. 13 JUNHO DE 2025 Disponível em: <http://www.cienciaeevolucao.com.br>
ISSN 2966-0734

1. Educação Infantil — Direito ao Brincar — Periódicos.2. Educação Infantil Inclusiva — Crianças com Deficiência — Periódicos.3. Literatura Infantil — Formação de Leitores — Periódicos.4. Afetividade e Aprendizagem — Desenvolvimento Infantil — Periódicos.5. Tecnologias Digitais na Educação Infantil — Mediação Pedagógica — Periódicos.6. Educação Inclusiva — Neurodiversidade — Periódicos.7. Desenvolvimento Infantil — Brincadeira e Aprendizagem — Periódicos.8. Avaliação Formativa — Educação Básica — Periódicos.9. Educação de Jovens e Adultos (EJA) — Recolocação Profissional — Periódicos.10. Preconceito Linguístico — Norma Culta e Fala Popular — Periódicos.I. Título. II. Publicando o Pensamento Crítico.
III. Revista Científica Multidisciplinar. IV. A&A.

CDD 370

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA

MARIA GORETE DE JESUS COUTINHO CORDEIRO

CRB 8ª/ 7959



CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

Vol.2,Nº13 JUNHO DE 2025 ISSN: 2966-0734

Apresentação

A revista Ciência e Evolução continua sua trajetória de excelência em 2025, consolidando-se como um espaço dedicado ao compartilhamento de pesquisas inovadoras, reflexões científicas e descobertas em diversas áreas do conhecimento. Nossa missão é oferecer um ambiente plural, acessível e interativo para cientistas, educadores, profissionais da área de pesquisa e leitores apaixonados pela ciência.

- **Inovação na Publicação Científica:** A revista continua a investir na publicação de artigos de alta relevância nas mais variadas disciplinas científicas, mas com uma abordagem mais acessível e dinâmica. Em 2025, expandiremos nossa presença digital, utilizando tecnologias de ponta para promover uma leitura interativa e mais envolvente. A integração com plataformas digitais permitirá que a ciência chegue de forma mais rápida e eficiente aos leitores.
- 1. **Diversidade de Áreas Científicas:** Continuamos a valorizar a interdisciplinaridade, incentivando colaborações entre diferentes campos do conhecimento, como biologia, física, sociologia, inteligência artificial, ciências ambientais, saúde, e mais. Nossa intenção é criar um espaço para debates que conectem as diversas áreas e explorem novas possibilidades de colaboração científica.
- **Foco na Sustentabilidade e Desafios Globais:** Um dos principais focos da revista para o futuro é a promoção de soluções científicas para os desafios globais do século XXI, como as mudanças climáticas, a sustentabilidade ambiental, a saúde global, e a evolução tecnológica responsável. Acreditamos que a ciência é a chave para a transformação da sociedade e queremos dar destaque a esses temas no nosso conteúdo editorial.
- **Engajamento do Leitor:** Em 2025, queremos que nossa audiência participe ativamente do processo científico. Vamos integrar mais interatividade nas nossas publicações, permitindo que leitores e pesquisadores troquem ideias, comentem artigos e criem comunidades de discussão científica.

A Ciência e Evolução tem um compromisso com o futuro, com a inovação e com a evolução do conhecimento. Junte-se a nós nessa jornada de descobertas e reflexões. Estamos prontos para explorar, juntos, os caminhos da ciência para um futuro mais sustentável e colaborativo.

Essa versão foi ajustada conforme solicitado, mantendo o foco na inovação, sustentabilidade, e educação científica, entre outros aspectos essenciais.

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

Vol.2,Nº13 JUNHO DE 2025 ISSN: 2966-0734

Editorial

EDITORIAL – JUNHO | REVISTA CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

CONHECIMENTO EM MOVIMENTO: CIÊNCIA PARA TRANSFORMAR

O mês de junho chega com um lembrete essencial: no dia 5, celebramos o Dia Mundial do Meio Ambiente, data instituída pela ONU para mobilizar indivíduos, instituições e governos em prol da preservação do planeta. Em tempos de emergência climática, a ciência se apresenta como aliada indispensável na busca por soluções sustentáveis — e a educação científica como ferramenta de conscientização e transformação.

Nesta edição, destacamos a importância do cuidado ambiental, sem perder de vista a pluralidade de temas que compõem o universo do conhecimento. A Revista Ciência & Evolução mantém seu compromisso de oferecer um espaço de divulgação científica aberto às mais diversas áreas: da educação à saúde, das ciências humanas às exatas, do debate teórico à prática aplicada.

Nosso objetivo é seguir incentivando o diálogo entre saberes, valorizando as contribuições de pesquisadores, professores e profissionais que acreditam no poder da ciência para promover o desenvolvimento humano, social e ambiental.

Que esta edição inspire reflexões, provoque questionamentos e fortaleça, em cada leitor, o desejo de evoluir — com ética, consciência e responsabilidade.

Boa leitura!

Equipe Editorial

Revista Ciência & Evolução



CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

Sumário

CUIDAR COM OLHAR HUMANO: A HUMANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

AUTOR: CÁSSIA APARECIDA DA COSTA ALVES..... PG 07

AUTORIDADE, LIBERDADE E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR: CÁSSIA DE OLIVEIRA MACEDO..... PG 18

A PEDAGOGIA DA ESCUTA: COMO VALORIZAR A VOZ DO ALUNO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

AUTOR: VIVIANE ALEIXO..... PG 27

PAULO FREIRE E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS: A EDUCAÇÃO COMO ATO POLÍTICO

AUTOR: GLEIDES PIZOLITO PEREZ..... PG 36

EDUCAÇÃO PARTICIPATIVA: CONSTRUINDO UM ESPAÇO DE DIÁLOGO E INCLUSÃO NAS ESCOLAS

AUTOR: NATHALIA DE ALMEIDA LACERDA..... PG 50

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA COM PROJETOS PEDAGÓGICOS

AUTOR : JULIETE VITORINO DOS SANTOS..... PG 60

ENTRE SABERES E VIVÊNCIAS: O CURRÍCULO INTEGRADOR COMO CAMINHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR: ROSANA CARNEIRO ROCHA.....PG 70

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA SALA DE AULA: PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO E NOVOS CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM

AUTOR: JOSÉ RODRIGUES DA SILVA JÚNIOR..... PG 80

SAÚDE E BEM-ESTAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA: APLICANDO O ODS 3 NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR: REGINA CÉLIA REGUEIRO..... PG 91

PARA ALÉM DO 20 DE NOVEMBRO: A URGÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA CONTÍNUA

AUTOR: FABIÓLA APARECIDA RODRIGUES NOVAIS.....PG 101

TELAS, EMOÇÕES E COMPORTAMENTO: COMO A EXPOSIÇÃO DIGITAL AFETA O RENDIMENTO ESCOLAR.

AUTOR: ERICA DE SOUZA BRASIL..... PG 111

EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: O PAPEL DA ESCOLA NO SÉCULO XXI

AUTOR: ERIKA CÂNDIDO DE OLIVEIRA SILVA..... PG122

A NATUREZA COMO ESPAÇO EDUCADOR: A IMPORTÂNCIA DO CONTATO COM O AMBIENTE NATURAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

AUTOR:FABIANE DO NASCIMENTO DOBKE.....PG 130

Sumário

DEMOCRACIA PARTICIPATIVA E GESTÃO ESCOLAR: O PAPEL DA COMUNIDADE NA VISÃO DE PARO

AUTOR: KELLY CRISTINA DE LIMA PIMENTELPG 138

TECNOLOGIA, DIVERSIDADE E APRENDIZAGEM: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIGITAL

AUTOR: NANCY GONÇALVES DA COSTA.....PG 148

A VULNERABILIDADE DE SER ARTÍSTA EDUCADOR

AUTOR : LENARA ABREU DE MATOS..... PG 159

EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE NUM MUNDO CONSUMISTA

AUTOR: CRISTIANE FERREIRAPG 170

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS E DESAFIOS NO BRASIL

AUTOR: VANESSA CRISTINA ALVES DA CRUZ.....182

EDUCAÇÃO INFANTIL E TEA: ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO

AUTOR: PATRICIA SERAPIAO DE ALMEIDA MARIANO.....PG 196

DA REPRESSÃO AO DIÁLOGO: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ENFRENTAR A INDISCIPLINA

AUTOR: MICHELLI ALCÂNTARA DE OLIVEIRA..... PG 208

ENSINO DE MATEMÁTICA E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

AUTOR: WÂNIA BALABENUTE DE OLIVEIRA.....PG 216

DO PAPEL À SALA DE AULA: O IMPACTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS COTIDIANO ESCOLAR

AUTOR: EVANDRO BERTELLE BORGESPG 225

DOCUMENTAR PARA ESCUTAR: REGISTROS QUE REVELAM A POTÊNCIA DOS BEBÊS

AUTOR: CARMEN LUCIA ALCÂNTARA DA CRUZ.....PG 235

ERA UMA VEZ NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA INFÂNCIA

AUTOR: ROSEMEIRE SOUSA DE ALMEIDA PG 246

A ALFABETIZAÇÃO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO SOCIAL

AUTOR :ROSEMEIRE DONIZETI DOS SANTOS RODRIGUES.....PG 258

OGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS: CULTURA, TRADIÇÃO E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

AUTOR:NORMA APARECIDA. QUEIROZ SOUZAPG 263

GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CAMINHOS PARA UMA ESCOLA QUE RESPEITA A DIVERSIDADE

AUTOR: JEANE CONCEIÇÃO EVANGELISTA DOS SANTOS.....PG 275

EDUCAÇÃO E SAÚDE MENTAL: O PAPEL DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR DOS ESTUDANTES

AUTOR: MARCO ANTONIO DO NASCIMENTO.....PG 295

AGRADECIMENTOS PG 311

CUIDAR COM OLHAR HUMANO: A HUMANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

AUTOR: CÁSSIA APARECIDA DA COSTA ALVES

RESUMO

Este artigo aborda a importância da humanização nas práticas educativas voltadas à primeiríssima infância, período que compreende os primeiros mil dias de vida da criança. O objetivo principal é refletir sobre como o cuidado com olhar humano contribui para o desenvolvimento integral dos bebês, valorizando suas necessidades emocionais, físicas e cognitivas desde os primeiros vínculos. A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica, com base em estudos recentes da área da Educação e da Psicologia do Desenvolvimento Infantil, privilegiando abordagens que consideram o afeto, o respeito e a escuta sensível como pilares do processo educativo. A metodologia qualitativa permitiu analisar as contribuições da humanização na relação entre educadores e crianças pequenas, especialmente em contextos institucionais como creches e berçários. Os resultados apontam que práticas baseadas em empatia, acolhimento e atenção individualizada fortalecem os laços afetivos e promovem segurança emocional, condição essencial para o aprendizado e a formação de vínculos saudáveis. Discutem-se, ainda, os desafios enfrentados pelos profissionais da Educação Infantil diante das exigências institucionais e da necessidade de formação continuada que contemple aspectos emocionais do trabalho com bebês. Conclui-se que o cuidado com olhar humano é um elemento essencial para a construção de uma educação mais sensível, ética e comprometida com o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância.

Palavras-chave: humanização; educação infantil; cuidado; desenvolvimento integral; vínculos afetivos

ABSTRACT

This article addresses the importance of humanization in educational practices aimed at early childhood, particularly during the first thousand days of a child's life. The main objective is to reflect on how caring with a human perspective contributes to the integral development of babies, valuing their emotional, physical, and cognitive needs from the earliest bonds. The research was conducted through a bibliographic review, based on recent studies in the fields of Education and Child Development Psychology, focusing on approaches that consider affection, respect, and sensitive listening as fundamental elements of the educational process.

The qualitative methodology enabled the analysis of how humanized practices strengthen relationships between educators and young children, especially in institutional contexts such as nurseries and daycare centers. The findings indicate that practices grounded in empathy, welcoming attitudes, and individualized attention foster affective bonds and promote emotional security, which is essential for learning and forming healthy relationships. The discussion also includes the challenges faced by early childhood education professionals, particularly the institutional demands and the need for ongoing training that includes emotional aspects of working with babies. It is concluded that caring with a human perspective is essential for building a more sensitive, ethical, and development-focused early education.

Keywords: humanization; early childhood education; care; integral development; affective bonds.

INTRODUÇÃO

O cuidado com a primeiríssima infância, período que compreende os primeiros mil dias de vida da criança, tem ganhado destaque em estudos e debates no campo da Educação Infantil, da Psicologia do Desenvolvimento e das Políticas Públicas. É nesse intervalo de tempo, que vai da gestação até aproximadamente os dois anos de idade, que se estabelece a base para o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social do ser humano. Considerando a complexidade e a importância dessa fase, o presente artigo propõe refletir sobre a necessidade de humanizar as práticas educativas voltadas a esse público, entendendo o cuidado com olhar humano como um ato que vai além da atenção às necessidades básicas e se insere em um contexto ético, afetivo e relacional.

A escolha desse tema surgiu da vivência cotidiana em ambientes educativos com crianças pequenas, especialmente em creches e berçários, onde se observa, muitas vezes, a predominância de práticas automatizadas, distanciadas das reais necessidades emocionais e subjetivas dos bebês.

. Em contrapartida, cresce o número de pesquisas e iniciativas que buscam resgatar a centralidade da escuta, do afeto, da empatia e da presença atenta no processo de cuidar e educar. A relevância do estudo se justifica, portanto, tanto no campo educacional, ao contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas com crianças de zero a três anos, quanto no campo social, por considerar a criança como sujeito de direitos desde o nascimento, merecedor de respeito, atenção individualizada e acolhimento afetivo.

Do ponto de vista científico, o estudo se insere em um movimento de valorização da primeira infância como etapa fundamental para o desenvolvimento humano, articulando saberes de diferentes áreas para compreender como a humanização no cuidado influencia diretamente no bem-estar, na aprendizagem e na construção dos vínculos afetivos. Em tempos em que a produtividade e a padronização de práticas tendem a se sobrepor à singularidade dos sujeitos, discutir a humanização no contexto educativo é um convite a repensar as relações e os modos de se fazer presente com as crianças, reconhecendo nelas sua potência, sua sensibilidade e sua capacidade de interagir com o mundo desde muito cedo.

O objetivo geral deste artigo é analisar a importância da humanização nas práticas educativas direcionadas à primeiríssima infância, destacando como o cuidado com olhar humano contribui para o desenvolvimento integral dos bebês. Como objetivos específicos, pretende-se: compreender os fundamentos teóricos que sustentam a proposta de cuidado humanizado na Educação Infantil; identificar práticas pedagógicas que promovem vínculos afetivos e respeito à individualidade da criança; e refletir sobre os desafios enfrentados pelos profissionais da área na implementação de práticas humanizadas no cotidiano institucional.

Dessa forma, o presente estudo propõe-se a lançar luz sobre uma abordagem educativa mais sensível e comprometida com a dignidade da criança pequena, promovendo reflexões que possam subsidiar a formação de educadores e inspirar mudanças nas rotinas e nas relações que se estabelecem nos espaços de educação infantil.

A PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA E A IMPORTÂNCIA DO CUIDADO

A primeiríssima infância, compreendida entre o nascimento e os dois primeiros anos de vida, representa uma fase essencial e fundadora para o desenvolvimento do ser humano. É nesse período que o cérebro apresenta seu maior grau de plasticidade, sendo extremamente receptivo a estímulos do ambiente e às interações sociais. Estudos nas áreas da neurociência, psicologia e educação apontam que as experiências vividas nos primeiros mil dias de vida influenciam profundamente as habilidades cognitivas, emocionais e sociais que a criança levará para toda a vida. De acordo com o Ministério da Saúde (BRASIL, 2013), “a qualidade das experiências vividas na primeira infância molda o desenvolvimento cerebral, afetando a aprendizagem, a saúde e o comportamento ao longo da vida”.

O cuidado nessa fase vai muito além da atenção às necessidades fisiológicas. Envolve o reconhecimento da criança como sujeito sensível e competente, que interage com o mundo desde o nascimento. O bebê não é um ser passivo que apenas recebe estímulos; ele é ativo em sua forma de comunicar-se, de sentir, de perceber o outro e de construir significados a partir das experiências. Segundo CORSARO (2011, p. 27), “as crianças são produtoras de cultura, mesmo nos primeiros anos de vida, e participam ativamente do seu ambiente social, estabelecendo relações significativas com adultos e com outras crianças”.

Essa concepção rompe com uma visão tradicional que via o bebê apenas como um receptor de cuidados e reforça a necessidade de práticas educativas que levem em consideração suas manifestações, desejos e necessidades emocionais. O cuidado, portanto, deve ser compreendido como um ato relacional, onde educador e criança constroem vínculos afetivos que possibilitam segurança emocional, base indispensável para o desenvolvimento saudável. Como destaca WINNICOTT (2000), “não existe bebê sem um cuidador: é na relação que ele se forma enquanto sujeito”. A presença de um adulto sensível, atento e disponível é o que permite que a criança se sinta segura para explorar o ambiente, experimentar e aprender.

No contexto das instituições de educação infantil, esse cuidado exige intencionalidade pedagógica, ou seja, não se trata apenas de acolher e proteger, mas de criar espaços e tempos que respeitem os ritmos da criança, favorecendo seu bem-estar e sua autonomia. KRAMER (2005) afirma que “o cuidar educativo implica reconhecer que as ações de higiene, alimentação e descanso também são oportunidades de interação, comunicação e aprendizagem”.

Em síntese, cuidar de um bebê na primeiríssima infância requer muito mais do que executar tarefas; exige sensibilidade, disponibilidade afetiva e escuta ativa. A qualidade desse cuidado impacta diretamente o desenvolvimento global da criança e constitui a base para todas as demais etapas de sua trajetória educacional e social. Portanto, investir em práticas humanizadas desde os primeiros dias de vida não é apenas uma escolha pedagógica, mas um compromisso ético com a infância e com a formação de sujeitos integrais.

HUMANIZAÇÃO COMO PRÁTICA ÉTICA E AFETIVA

No cotidiano das instituições de Educação Infantil, especialmente nos berçários, a humanização das práticas educativas deve se manifestar em todos os momentos da rotina: na alimentação, na higiene, no descanso, nos momentos de interação e de brincadeira. Cada ação, por mais simples que pareça, carrega uma intencionalidade educativa e afetiva. A maneira como o adulto troca uma fralda, oferece uma colherada de alimento ou acolhe um choro revela o tipo de relação que se estabelece com a criança — se é uma relação de cuidado genuíno, com respeito e presença, ou se é uma prática automatizada, centrada apenas na funcionalidade da tarefa.

Segundo Barbosa (2006), “a humanização no atendimento às crianças pequenas passa pela valorização dos pequenos gestos, dos tempos lentos, dos olhares que se cruzam e do toque acolhedor”. Isso significa que a criança pequena precisa ser tratada como alguém que sente, percebe e deseja, e não como um objeto passivo das ações do adulto.

Cada bebê possui uma história, um ritmo e uma forma particular de comunicar-se com o mundo, o que exige do educador a capacidade de adaptar suas práticas para atender à singularidade de cada sujeito. Além disso, a humanização implica reconhecer que o vínculo afetivo entre o bebê e o adulto é o principal canal de aprendizagem e segurança emocional. Conforme apontam estudos da Teoria do Apego, iniciada por Bowlby, o estabelecimento de vínculos seguros nos primeiros anos de vida é decisivo para o desenvolvimento saudável da personalidade e das relações sociais. Bowlby (1984) destaca que “a presença sensível e responsiva do cuidador fornece à criança uma base segura a partir da qual ela pode explorar o ambiente e desenvolver autonomia”.

Nesse contexto, o papel do educador é o de um mediador sensível que observa, interpreta e responde às necessidades da criança com empatia e responsabilidade. Essa mediação vai além da técnica: trata-se de uma atitude ética, que considera o outro em sua dignidade e vulnerabilidade. Como ressalta Dallabona (2013), “a ética do cuidado exige dos educadores disposição para se afetar pelo outro, reconhecer seus limites e acolher suas expressões com respeito e compromisso”.

Humanizar o cuidado também significa romper com práticas autoritárias e normativas, muitas vezes ainda presentes nas instituições de ensino, que desconsideram o protagonismo do bebê. As rotinas precisam ser repensadas a partir de uma perspectiva democrática, que envolva escuta, flexibilidade e co-participação. Em vez de impor horários rígidos, por exemplo, o educador pode adaptar a alimentação e o descanso conforme as necessidades do bebê, garantindo bem-estar físico e emocional.

Outro aspecto fundamental é a formação dos profissionais. A humanização não pode depender apenas de características pessoais dos educadores, como empatia ou sensibilidade. Ela precisa ser parte de uma proposta pedagógica coletiva, sustentada por processos formativos contínuos, reflexivos e sensíveis à realidade das crianças pequenas.

precisa ser tratada como alguém que sente, percebe e deseja, e não como um objeto passivo das ações do adulto. Cada bebê possui uma história, um ritmo e uma forma particular de comunicar-se com o mundo, o que exige do educador a capacidade de adaptar suas práticas para atender à singularidade de cada sujeito.

Além disso, a humanização implica reconhecer que o vínculo afetivo entre o bebê e o adulto é o principal canal de aprendizagem e segurança emocional. Conforme apontam estudos da Teoria do Apego, iniciada por Bowlby, o estabelecimento de vínculos seguros nos primeiros anos de vida é decisivo para o desenvolvimento saudável da personalidade e das relações sociais. Bowlby (1984) destaca que “a presença sensível e responsiva do cuidador fornece à criança uma base segura a partir da qual ela pode explorar o ambiente e desenvolver autonomia”.

Nesse contexto, o papel do educador é o de um mediador sensível que observa, interpreta e responde às necessidades da criança com empatia e responsabilidade. Essa mediação vai além da técnica: trata-se de uma atitude ética, que considera o outro em sua dignidade e vulnerabilidade. Como ressalta Dallabona (2013), “a ética do cuidado exige dos educadores disposição para se afetar pelo outro, reconhecer seus limites e acolher suas expressões com respeito e compromisso”.

Humanizar o cuidado também significa romper com práticas autoritárias e normativas, muitas vezes ainda presentes nas instituições de ensino, que desconsideram o protagonismo do bebê. As rotinas precisam ser repensadas a partir de uma perspectiva democrática, que envolva escuta, flexibilidade e co-participação. Em vez de impor horários rígidos, por exemplo, o educador pode adaptar a alimentação e o descanso conforme as necessidades do bebê, garantindo bem-estar físico e emocional.

Outro aspecto fundamental é a formação dos profissionais. A humanização não pode depender apenas de características pessoais dos educadores, como empatia ou sensibilidade.

Ela precisa ser parte de uma proposta pedagógica coletiva, sustentada por processos formativos contínuos, reflexivos e sensíveis à realidade das crianças pequenas. Para Campos e Rosenberg (2009), “formar educadores para a infância é também formar sujeitos capazes de acolher, escutar e se comprometer com a singularidade de cada criança”.

Por fim, é importante destacar que a prática humanizada não é incompatível com a organização institucional. Pelo contrário, ela exige planejamento, intencionalidade pedagógica e compromisso ético com os direitos das crianças. Instituições que valorizam o cuidado com olhar humano são aquelas que reconhecem a importância das relações no processo educativo, investem na formação de suas equipes e criam ambientes que promovem bem-estar, confiança e aprendizagem desde os primeiros anos de vida.

Assim, humanizar é, em última instância, resistir à desumanização de práticas que ignoram a subjetividade e o direito de ser cuidado com afeto, escuta e respeito. É, portanto, um posicionamento ético e político que reafirma o valor da infância e a urgência de uma educação mais sensível, democrática e transformadora.

O PAPEL DO EDUCADOR NA CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES HUMANIZADAS

O educador que atua com bebês na primeiríssima infância ocupa um lugar central na mediação das experiências que favorecem o desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Sua atuação vai muito além de aplicar metodologias ou cumprir rotinas: trata-se de um papel relacional, no qual a escuta, o afeto e a intencionalidade pedagógica são os pilares de uma prática verdadeiramente humanizada. Nesse cenário, é fundamental compreender que o educador não é apenas um executor de tarefas, mas um sujeito reflexivo, responsável por criar vínculos seguros e promover experiências significativas. Para que as práticas educativas sejam de fato humanizadas, é necessário que o educador desenvolva uma escuta sensível e uma postura ética diante da infância. Essa escuta não se restringe à linguagem verbal, mas inclui também os gestos, expressões, choros e movimentos corporais dos bebês. Como afirma Rinaldi (2012, p. 83), “escutar é uma atitude de abertura, de disposição para se

deixar afetar pelo outro, para entrar em diálogo com sua linguagem e seus significados”.

Nesse sentido, o papel do educador envolve também reconhecer os bebês como sujeitos de direitos, capazes de se expressar, interagir e aprender desde o nascimento. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) reforça esse entendimento ao afirmar que “as crianças, inclusive as bem pequenas, são sujeitos históricos e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivenciam, constroem sua identidade pessoal e coletiva, brincam, imaginam, aprendem e se desenvolvem”.

A presença atenta e afetiva do educador cria um ambiente de segurança emocional que favorece o desenvolvimento da autonomia. Quando o bebê percebe que é acolhido, compreendido e respeitado, sente-se livre para explorar o mundo ao seu redor, fazer descobertas e desenvolver competências. Assim, o educador atua como um suporte emocional, que oferece segurança para que a criança se aventure em novas experiências. Como destaca Winnicott (2000, p. 97), “é a confiabilidade do ambiente que permite à criança a liberdade para ser criativa e se desenvolver de forma saudável”.

Além disso, o educador é responsável por planejar e organizar espaços e tempos educativos que respeitem os ritmos das crianças e favoreçam a construção de vínculos. Isso inclui, por exemplo, evitar interrupções bruscas durante o sono ou as refeições, adaptar o ambiente para promover o livre movimento, e garantir momentos de atenção individualizada ao longo do dia. Tais práticas exigem sensibilidade, observação constante e uma postura crítica diante de rotinas rígidas ou padronizadas.

O trabalho em equipe também é um aspecto essencial da construção de práticas humanizadas. Quando os educadores compartilham observações, dialogam sobre os desafios do cotidiano e refletem coletivamente sobre suas ações, há maior coerência no cuidado oferecido às crianças. Segundo Kramer (2006, p. 34), “a construção coletiva da prática pedagógica é um dos caminhos para a valorização do trabalho docente e para o fortalecimento de uma proposta educativa ética e sensível à infância”.



Por fim, é importante destacar que o educador também precisa de cuidado. Para que possa oferecer uma escuta sensível e uma presença afetiva às crianças, ele precisa estar inserido em um ambiente de trabalho que valorize sua formação, acolha suas emoções e reconheça sua complexidade. A humanização, portanto, não se restringe à relação entre adulto e criança, mas envolve também o modo como o educador é tratado pela instituição, pela gestão e pela sociedade. Como afirma Tardif (2002), “os professores são trabalhadores que constroem saberes no confronto com a realidade, e precisam de espaços de escuta, troca e reconhecimento”.

Dessa forma, o papel do educador na construção de relações humanizadas é, ao mesmo tempo, técnico, ético e afetivo. Requer sensibilidade, formação contínua, reflexão crítica e compromisso com uma educação infantil que respeite a dignidade, o tempo e a singularidade de cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A humanização das práticas educativas na primeiríssima infância é um imperativo ético e pedagógico que exige um olhar atento, sensível e respeitoso para com os sujeitos em seus primeiros anos de vida. Ao reconhecer os bebês como protagonistas de suas trajetórias e detentores de direitos, a educação infantil passa a assumir um papel transformador, que ultrapassa a simples assistência e se compromete com a formação integral e o bem-estar emocional da criança.

O cuidado com olhar humano implica repensar rotinas, espaços e relações, colocando o afeto, a escuta e o vínculo no centro da ação pedagógica. Mais do que executar tarefas, o educador torna-se mediador de experiências significativas, cultivando relações de confiança e respeito que favorecem o desenvolvimento da autonomia, da identidade e da segurança emocional dos bebês. A pesquisa bibliográfica realizada permitiu compreender que a humanização não é uma prática espontânea ou intuitiva, mas uma construção coletiva que demanda formação continuada, reflexão crítica e compromisso ético por parte das instituições e dos profissionais.

Trata-se de uma ação política, no sentido mais amplo, que afirma o direito das crianças a uma educação acolhedora, respeitosa e significativa desde os seus primeiros dias de vida.

Por fim, ressalta-se que cuidar com olhar humano é também cuidar do educador, reconhecendo suas necessidades, saberes e emoções. Instituições que promovem ambientes de apoio e valorização profissional favorecem não apenas o desenvolvimento das crianças, mas também o florescimento de uma cultura de cuidado e respeito mútuo. Assim, humanizar as práticas na primeiríssima infância é, acima de tudo, apostar em uma educação mais justa, empática e transformadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Primeiras interações: a entrada da criança na creche. Porto Alegre: Penso, 2006.

BOWLBY, John. Apego: a natureza do vínculo. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 maio 2025.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. A qualidade na educação infantil: um estudo sobre os referenciais nacionais. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 137, p. 111-143, mar. 2009.

DALLABONA, Áurea. Educação Infantil e ética do cuidado: a importância da formação dos profissionais. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

KRAMER, Sonia. Educação Infantil: a base de uma nova escola. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

RINALDI, Carlina. In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning. New York: Routledge, 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TONUCCI, Francesco. A cidade das crianças. Rio de Janeiro: Instituto C&A, 1997.

TRONTO, Joan. Moral boundaries: a political argument for an ethic of care. New York: Routledge, 1993.

WINNICOTT, Donald W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

AUTOR: CÁSSIA DE OLIVEIRA MACEDO

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão aprofundada sobre a relação contraditória entre autoridade e liberdade docente na Educação Infantil, considerando que essa etapa educativa tem como uma de suas principais finalidades a formação de cidadãos autônomos, críticos e criativos, capazes de conviver de forma respeitosa e transformar o meio social ao qual pertencem. A pesquisa será desenvolvida por meio de uma metodologia bibliográfica, que possibilitará uma análise consistente e fundamentada em referenciais teóricos consolidados, assegurando a fidelidade e a seriedade na abordagem do tema. A articulação entre autoridade e liberdade, quando estabelecida de maneira equilibrada e intencional, cria um ambiente propício para a regulação de impulsos e para a construção de relações sociais mais saudáveis. Nesse contexto, a criança é incentivada a desenvolver sua capacidade de pensar de forma independente, refletir criticamente sobre suas ações, deduzir hipóteses, questionar realidades, vivenciar diferentes situações, dialogar com o outro, agir de maneira responsável e negociar conflitos, habilidades essenciais para o exercício da autonomia. Assim, a prática pedagógica na Educação Infantil deve buscar constantemente esse equilíbrio dinâmico, entendendo que tanto a autoridade quanto a liberdade são indispensáveis para a formação integral do sujeito.

Palavras-chaves: Autonomia; Autoridade; Liberdade.

ABSTRACT

This article presents an in-depth reflection on the contradictory relationship between authority and teacher freedom in Early Childhood Education, considering that this educational stage aims to form autonomous, critical, and creative citizens capable of coexisting respectfully and transforming the social environment to which they belong. The research will be conducted through a bibliographic methodology, allowing for a consistent and well-founded analysis based on consolidated theoretical references, ensuring fidelity and seriousness in addressing the topic. The articulation between authority and freedom, when established in a balanced and intentional way, creates a favorable environment for impulse regulation and the construction of healthier social relationships. In this context, children are encouraged to develop the ability to think independently, reflect critically, deduce hypotheses, question realities, experience different situations, engage in dialogue, act responsibly, and negotiate conflicts—skills essential for the exercise of autonomy. Therefore, pedagogical practices in Early Childhood Education must constantly seek this dynamic balance, understanding that both authority and freedom are indispensable for the child's holistic development.

Keywords: authority; freedom; autonomy; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

O tema deste artigo aborda a relação entre a autoridade docente e seus benefícios ou prejuízos no desenvolvimento da autonomia para a formação da criança na Educação Infantil. Este trabalho busca desmistificar o receio e o exagero do abuso de poder autoritário, bem como o excesso de liberdade sem limites e regras no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil que tem como uma de suas metas formar cidadãos autônomos, críticos e criativos para conviver e transformar a geração futura no meio social a qual pertence. A opção por esse tema originou-se das observações pessoais no ambiente pedagógico dos quais já fiz parte, como Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, Estagiaria na Educação Infantil e Fundamental I e por fim enquanto Docente Titular, atualmente na Educação Infantil. Diariamente, encontro os dois parâmetros de forma alarmante ora o professor é liberal ao extremo, ora ele é autoritário demais, podendo a criatividade da criança em fase de formação cognitiva, social e afetiva. Esse contraste de atuação é contraditório na Educação Infantil, uma vez que é nessa fase da vida humana que a personalidade é formada. Portanto, quanto mais for proporcionado à criança o direito e a experiência de se desenvolver em um ambiente desafiador, estimulante, investigativo, comunicativo mais habilidades autônomas adquirirá para solucionar problemas de ordens diversas, operacionalizando seus pensamentos e questionamentos diante das situações cotidianas de aprendizado e convivência coletiva. Notoriamente este ambiente para muitos colegas é sinônimo de desordem e indisciplina Vivemos em uma época Pós-Modernista com base econômica no capitalismo, subsidiado pela relação de compra e venda. Diariamente recebemos informações novas sobre o mundo científico/tecnológico, econômico e cultural por meio dos meios de comunicação cada dia mais moderno e rápido, fortalecido devido à globalização que teve seu maior período de expansão em meados de 1980, como uma “grande promessa” do século, Universidade Nove de Julho trazendo vantagens, benefícios e como vimos anos após anos uma injusta segregação econômica. O mundo e a sociedade mudaram e com isso as relações humanas também se transformaram, ao ponto de não reconhecermos mais os papéis sociais comuns, anteriores a este fato histórico. Toda essa modificação cultural na sociedade transformou o ser humano em imediatista, individualista e desprendido de valores e costumes tradicionais antes tão valorizados e hoje deteriorados ou mesmo escassos devido aos “exageros” observados em sua prática. Grupos sociais lutaram por mudança nas relações e pediram liberdade de expressão, de escolha, em contradição à repressão, à opressão e à restrição do “não, pelo não” sem explicação. Liberdade conquistada e garantida, a sociedade sofre fortes impactos e hoje busca compreender o desafio de conviver em harmonia e respeito humano.

A escola sofreu também alterações em suas concepções de ensino, outrora tradicionais, atualmente em conflito com as concepções e relações modernas. Compreendendo a Educação Infantil (uma ideia moderna) como base para a formação plena do sujeito em desenvolvimento, em seus aspectos cognitivos afetivos e sociais, faz-se essencial que a criança aprenda a conviver com seus pares e com os adultos que compõem o quadro da instituição escolar, familiar e social de forma respeitosa, criativa, inteligente e prazerosa:

Basta contemplar os olhos amedrontados das crianças e os seus rostos cheios de ansiedade para compreender que a escola lhes traz sofrimento. O meu palpite é que, se fizer uma pesquisa entre as crianças e os adolescentes sobre as suas experiências de alegria na escola, eles terão muito que falar sobre a amizade e companheirismo entre eles, mas pouquíssimas serão as referências à alegria de estudar, compreender e aprender. (ALVES, 1994, p.11-12)

Diante desse conflito o que se deve fazer? Deixemos então a liberdade sem regras ocupar definitivamente o lugar da autoridade a favor da aquisição da autonomia nas escolas de educação infantil? Como fazer-se obedecer sem ser autoritário ou omissor? O que fazer para promover a autonomia na Educação Infantil? Qual a melhor postura dos docentes na educação infantil? Este artigo pretende alcançar o seguinte objetivo geral: relacionar o significado e a função das ações e dos resultados da autoridade, liberdade e autonomia praticados na Educação Infantil nos dias atuais bem como os Universidades Nove de Julho 6 seguintes objetivos específicos; relacionar o exercício da autoridade e da liberdade em direção à aquisição da autonomia na educação infantil; e identificar a melhor postura docente para a conquista da autonomia discente na educação infantil. A metodologia utilizada para a realização deste artigo científico será a pesquisa bibliográfica. Essa metodologia garante uma busca fidedigna em relação ao assunto tratado por meio dos estudos e experiências pautadas, verídicas e comprovadas por vários profissionais que atuam na área específica em concordância com o tema. GIL (1996) descreve: “Pode-se definir pesquisa como procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Para tanto, os recursos possíveis inicialmente serão livros, artigos científicos e leis brasileiras referentes à Educação Infantil.

A EDUCAÇÃO EM ESTADO DE ALERTA

A educação contemporânea encontra-se em um estado de constante alerta e transformação, tensionada pelas novas dinâmicas de comportamento, formas plurais de pensar, agir, reagir e sentir. Cada vez mais, os profissionais da área sentem-se impotentes diante dos desafios emergentes, como se a realidade escorresse pelas mãos, resistindo às práticas até então conhecidas. Um dos reflexos mais visíveis desse cenário é o desinteresse crescente dos jovens pela carreira docente, fenômeno que se agrava diante da desvalorização social da profissão e da crise de significados e valores que atravessa toda a sociedade.

Essa crise, caracterizada pelo desprezo ou relativização de valores fundamentais à formação humana, impõe à educação e aos seus agentes um conjunto ainda maior de responsabilidades. Afeto, moralidade e formação ética, que outrora eram atribuídas prioritariamente ao núcleo familiar e às instituições sociais, passam a recair sobre a escola e, diretamente, sobre os professores. Essa sobrecarga decorre, entre outros fatores, das profundas transformações nas estruturas familiares, das novas configurações do espaço e do tempo na vida cotidiana, da presença maciça dos meios de comunicação de massa e da reconfiguração dos espaços públicos.

As ideias e representações sociais sobre a infância também se reestruturam, acompanhando essas mudanças de modo intenso. Como aponta Sarmiento (2013), ao contrário da tão anunciada "morte da infância", o que se observa é a pluralização dos modos de ser criança, a heterogeneização da infância enquanto categoria social e o surgimento de novos papéis e estatutos sociais atribuídos aos pequenos. A infância contemporânea é múltipla, diversa e atravessada por inúmeras experiências que refletem a complexidade do mundo atual.

Nesse contexto, muitos professores se sentem desamparados e desiludidos, principalmente diante da indisciplina e da dificuldade de atenção dos estudantes — aspectos frequentemente apontados como grandes obstáculos ao trabalho pedagógico. A dificuldade em atender a regras sociais e morais impacta negativamente o desenvolvimento profissional e deteriora as relações em sala de aula, gerando frustração e, muitas vezes, esgotamento emocional.

Grande parte dessa dificuldade está relacionada ao fato de que, em sua formação e experiência, muitos docentes ainda tomam como referência uma escola idealizada do passado, onde prevalecia a homogeneidade, a disciplina rígida e a centralidade do professor como única fonte de saber. Entretanto, a realidade atual exige outro olhar: as crianças são hoje agentes ativos, produtores de cultura e de significados, o que demanda dos educadores novas práticas e novos referenciais teóricos.

Soma-se a esse desafio o despreparo histórico dos cursos de formação docente, que, em muitas ocasiões, não abordam de forma crítica e aprofundada os aspectos das transformações sociais e culturais que incidem diretamente no cotidiano escolar. As políticas públicas, muitas vezes insuficientes ou mal implementadas, também não têm sido capazes de oferecer suporte adequado aos profissionais da educação.

As crianças, por sua vez, vivenciam mudanças em suas identidades e modos de se relacionar, impactando diretamente as propostas pedagógicas. Para lidar com esse cenário, é imprescindível que os educadores busquem uma formação continuada sólida, abrangendo diversos campos do conhecimento — como a psicologia, a antropologia, a sociolinguística, a filosofia, a sociologia e a história — para compreender melhor os sujeitos que frequentam a escola e construir práticas pedagógicas mais potentes e significativas.

A ausência desse conhecimento interdisciplinar muitas vezes faz com que o professor, diante da complexidade da sala de aula, não saiba como agir, recorrendo a práticas desarticuladas, permitindo que o brincar livre — embora importante — se torne a única atividade, sem intencionalidade pedagógica. Essa falta de objetivo fragiliza a experiência escolar e empobrece as possibilidades de aprendizagem, tanto no âmbito lúdico-pedagógico quanto no tradicional, igualmente relevantes em momentos específicos da formação infantil.

Portanto, compreender a educação infantil hoje requer reconhecer o imenso potencial das crianças, que, em sua essência, têm o desejo natural de conhecer, explorar e transformar o mundo ao seu redor. A tarefa do educador é, assim, não apenas transmitir conteúdos, mas criar experiências que deem sentido à curiosidade, à imaginação e à criatividade infantil, respeitando suas múltiplas formas de ser e de existir. Educar é, cada vez mais, um ato de resistência, de escuta atenta e de reinvenção diária diante de um mundo em constante movimento.

INDISCIPLINA, DISCIPLINA OU INSATISFAÇÃO DISCENTE?

O trabalho na educação atual, ainda vai de encontro à reprodução em massa, sufocante, sem sentido, desestabilizada moralmente, em conflito com as regras de comportamento humano insensíveis ao outro, incapaz de ceder, compreender, aceitar opinião contrária ou mesmo ter opinião formada, consciência cultural, social e política. A educação infantil tem a função de desenvolver a criança para o exercício pleno da cidadania, bem como promover meios para o desenvolvimento da sua aprendizagem nos ensinos posteriores. Portanto, na prática, a educação infantil deve voltar-se para a sensibilidade que valoriza o ato criador, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências. A escola precisa ter um cotidiano organizado, com situações agradáveis, estimulantes, desafiadoras, sem que para tal, as crianças tenham que conviver em um ambiente de ameaças, sem autoestima, com competitividade (recompensas x punições), ampliando, assim, as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político-Pedagógico. Esses valores acima citados fazem parte do documento Parecer CNE/CEB nº 20/09 o referencial curricular para a educação infantil, contendo tais princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009)

Esses princípios básicos são conceitos norteadores para um bom trabalho docente no sentido de formação cidadã participativa, solidária, com respeito e tolerância de pluralidade, diversidade e autônoma, ou seja, uma construção singular e particular garantida e oferecida para cada criança inserida nessa modalidade do ensino:

Princípios Éticos: ao propor a participação em práticas educativas, tanto individuais como coletivas assim promovidas pelas instituições, as crianças podem ampliar suas possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si, trazidos por diferentes culturas. Desde pequenas as questões da diversidade cultural devem ser tratadas de maneira singular, e o respeito e solidariedade pelos outros devem ser fortalecidos. Assim, ao desenvolverem sua identidade a partir da perspectiva de si e de mundo como “elementos plurais”, as crianças tornam-se capazes de formar atitudes de respeito e solidariedade no

reconhecimento da pluralidade e diversidade e, também, na identificação e no combate aos preconceitos e discriminações. Desse modo, “poderão assim questionar e romper com formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas”. (BRASIL, 2009, p. 8). Princípios Políticos: As práticas educativas focadas no desenvolvimento da cidadania promovem a formação participativa e crítica das crianças na elaboração de situações que permitam a expressão de sentimentos, idéias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade. (BRASIL, 2009, p. 8). Princípios Estéticos: Na educação infantil, o trabalho pedagógico precisa estar comprometido com a sensibilidade que valoriza a criação em oposição à reprodução em massa que sufoca o olhar das pessoas e apaga as singularidades. A prática educativa deve valorizar a sensibilidade na criação e na construção singular e particular das crianças. (BRASIL, 2009, p. 9).

O profissional deve refletir sua práxis, pois uma de suas funções é educar para cidadania como visto acima, em trabalho comprometido buscando o bem-estar individual e coletivo.

Equivocadamente, muitos profissionais ingressam na educação infantil com uma concepção inapropriada sobre sua possível atuação nesta, como condução da rotina, atividades e propostas lúdicas em consonância com a proposta pedagógica, o ensino de regras, limites, valores etc. Por conta desta atuação descontextualizada, sem preparo ou conhecimento científico, ou mesmo de experiência anteriores de observação, tem-se visto um exagero em relação ao “brincar” na educação infantil, ora a criança brinca no parque, ora na sala diariamente. Sendo sua aplicação sem objetivos ou estratégias diferenciadas que atraia, eduque, ensine, acrescente, encante os discentes. Esses, mesmo incapazes de reproduzir verbalmente sua insatisfação, sentem-se fadigados, desvalorizados e mesmo desrespeitados na sua condição de aprendiz, o que resulta no mau comportamento, pois esta vai buscar ocupar-se de alguma forma para demonstrar a sua frustração, desânimo e desgaste, visto que não está criando, aprendendo e desenvolvendo-se, necessidade orgânica do ser humano, acentuado na infância. O ciclo ocioso externa em descontentamento em crianças e adultos, muito mais em crianças que dependem do movimento, do “fazer”, diferente de um adulto que contenta-se em falar, a criança por ainda não ter esse domínio oral, é dependente das experiências físicas, sociais e intelectuais. Uma proposta como essa, não só atrai a atenção e transforma uma sala “indisciplinada”, como promove o desenvolvimento, estimula à curiosidade, a participação, a criação, a aquisição de regras de convívio individual e em grupo que facilita progressivamente a diminuição significativa da agressividade (geralmente frutos de frustrações/proibições) ainda normal nessa faixa etária. Cooperando, ainda, para a integração e o convívio harmonioso com o outro, bem como com as outras formas de pensar e resolver situações problema em uma nova perspectiva. Uma criança que não cria, não faz, não se movimenta terá, certamente, sérias sequelas na fase adulta, principalmente, em sua capacidade e criatividade para fazer/realizar/criar, comunicar-se com o outro, resolver situações problema e conflitos.

Esse “fazer” está centrado, principalmente, no brincar simbólico individual ou em grupo, cada um com sua especificidade, tornando a criança independente a cada situação experimentada, facilitando sua compreensão de mundo e de si, ampliando seu repertório verbal, a capacidade de lidar com conflitos internos e externos, ao mesmo tempo em que as regras passam a ter sentido e a fazer parte de suas vidas pessoais e sociais. No entanto, há incompreensão de como o brincar deve acontecer, ocasiona o caos em sala, pois o trabalho lúdico pedagógico vai além das brincadeiras livres, do brincar por brincar. Trabalhar na educação infantil requer construção de conhecimentos além dos científicos. De acordo com a Lei 9394/96, título V - Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, seção I - Da Educação Infantil, art. 29, que diz: A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). A partir dessa leitura entendemos que atuar na educação infantil demanda pesquisa, dedicação, conhecimento e abertura a trocas professor-professor, professor-aluno, professor-família. Um olhar direcionado para influenciar, intervir e promover a convivência social e ativa entre as crianças e destas com os adultos, em um ambiente de respeito, alegria, diálogos, movimento que não significam indisciplina ou insubordinação, e sim um meio, um caminho para o desenvolvimento que produzirá barulho sim em certos momentos, porém, necessários à situação que esta sendo vivenciada e que marcará a vida de cada envolvido frutificando para toda uma vida de conhecimento e aprendizado significativo

A AUTONOMIA E A LIBERDADE COOPERANDO PARA A DISCIPLINA

O professor democrático progressista, humanista deve incentivar e reforçar a curiosidade, a criticidade como forma de pensamento persistente, inquieto, humilde inerentes ao ser humano desde o nascimento, segundo Freire, que decorre para aquisição da autonomia. Universidade Nove de Julho 12 Deve o docente, reconhecer o inacabamento do ser humano, o seu e de seu alunado. Ninguém sabe tudo, e ninguém não sabe nada. Há que se respeitar a bagagem de conhecimento que cada um trás consigo, adquiridos no seu meio social e familiar. Para Freire aprender é uma aventura criadora, por isso o ensino bancário não deve ser praticado como verdade estabelecida e o conhecimento do professor não deve ser imutável, único e verdadeiro. Aquele que ensina também aprende ao mesmo tempo em que ensina, quando o respeito é recíproco, a sua práxis é reflexiva. Tampouco, o respeito deve ser imposto com autoritarismo, punições, opressões, repressões, restrições, sem orientação, este pode ser conquistado por meio de diálogos, acordos, trocas, companheirismo, bem querer verdadeiro e consciente, que não pune porque detém o poder, mas desenvolve a consciência crítica de que existem consequências individuais e coletivas de acordo com as atitudes, ações e reações, sempre buscando o bem comum, o espírito solidário e cooperativo.

. Lembrando que as crianças são seres inteligentes, com grande potencialidade de aprendizado, pois são curiosas, estão sempre na busca por respostas, descobertas, entendimento, afeto, amor, felicidades, elas gostam de se sentirem seguras, protegidas, encantadas, fascinadas, solidárias, prestativas, auxiliaadoras e capazes. Dessa forma, as crianças têm o desejo e a necessidade de ser provocada, incentivada e desafiada ao conhecimento dentro deste ambiente, que as levam a internalização da generosidade, da participação, da autonomia, da criticidade, e sucessivamente a compreensão do mundo em que vivem. No entanto, há que se atentar na educação infantil ao fato da difícil transição da heteronomia para autonomia, estudos diversos apontam que a presença de um adulto pode ser ou não auxiliadora, isso vai depender do olhar, do entendimento e das relações estabelecidas neste ambiente. A escola é o espaço convencional de transmissão de conhecimento científico e também de convivência social, afetividade e formadora de opinião, com uma diversidade de pessoas e comportamentos que marcam as vidas dos que por ela passam. Porém, deixa a desejar quando seus profissionais não são bem formados e não têm essa ideologia, fechando-se e fechando a “porta do conhecimento” e crescimento humano, podendo a curiosidade, a indagação, Universidade Nove de Julho 13 impedindo o desenvolvimento prazeroso e significativo, vendo na curiosidade uma forma de desrespeito ao seu conhecimento próprio que não deve ser questionado nem repensado. A autonomia adquirida nas relações de respeito, comunicabilidade, afeto e descobertas caminham para desenvolvimento global do sujeito em formação como saber conviver com seus pares, resolver conflitos,

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, precisa ser pautada em práticas que respeitem e valorizem a infância em sua essência. A autoridade do educador deve ser exercida de maneira dialógica, a liberdade deve ser promovida com responsabilidade e a autonomia deve ser incentivada como parte do processo de formação cidadã.

O exercício da autoridade, entendido não como imposição, mas como construção de vínculos baseados na confiança e no respeito mútuo, é essencial para criar um ambiente educativo acolhedor e seguro. A criança que se sente ouvida e respeitada tende a se engajar mais ativamente nas propostas pedagógicas, desenvolvendo habilidades socioemocionais fundamentais para sua vida em sociedade.

A promoção da liberdade na Educação Infantil exige do educador sensibilidade e consciência de que o brincar, o explorar e o experimentar são formas legítimas de aprendizagem. O respeito ao tempo, ao interesse e às manifestações da criança favorece a emergência de sujeitos críticos, criativos e protagonistas de seu próprio processo de construção de conhecimentos.

A autonomia, por sua vez, deve ser compreendida como uma competência a ser desenvolvida gradativamente, a partir de experiências concretas de participação e decisão no cotidiano escolar. Ao envolver as crianças em escolhas e na elaboração de regras de convivência, os educadores fortalecem nelas o senso de responsabilidade e de pertencimento ao grupo.

Assim, construir práticas pedagógicas que dialoguem com esses princípios implica reconhecer a criança como sujeito de direitos, capaz de atuar, pensar e transformar a realidade em que está inserida. Exige também dos profissionais da Educação Infantil uma postura ética, investigativa e reflexiva diante de suas ações educativas.

Portanto, a autoridade, a liberdade e a autonomia não são conceitos antagônicos, mas elementos que, integrados de forma consciente e crítica, potencializam a formação de indivíduos livres, responsáveis e socialmente comprometidos. A Educação Infantil que valoriza esses princípios contribui de maneira decisiva para a construção de uma sociedade mais democrática, justa e solidária.

REFERÊNCIAS

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.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade: crianças e adultos na educação infantil. In: KRAMER, Sonia (org.). Por entre as pedras: autoritarismo e educação no Brasil. São Paulo: Schwarcz, 1989. p. 73-84.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2010.

CORSARO, William A. Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.

RESENDE, Elvira Souza Lima. Educação Infantil: desafios e perspectivas. São Paulo: Global, 2013.

A PEDAGOGIA DA ESCUTA: COMO VALORIZAR A VOZ DO ALUNO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

AUTOR: VIVIANE ALEIXO

RESUMO

O presente artigo aborda a pedagogia da escuta como uma prática fundamental para valorizar a voz do aluno no processo de construção do conhecimento. O objetivo é investigar como a escuta ativa e respeitosa contribui para a participação dos estudantes, fortalecendo sua autonomia e protagonismo no ambiente escolar. A metodologia utilizada baseia-se em pesquisa bibliográfica, com análise qualitativa de obras que discutem a importância do diálogo e da interação na sala de aula. A partir da revisão dos estudos, observa-se que a escuta pedagógica permite que o aluno se sinta reconhecido, o que favorece a construção coletiva do saber e o desenvolvimento do pensamento crítico. Além disso, a prática da escuta estimula a reflexão dos educadores sobre suas próprias atitudes e métodos de ensino, promovendo um ambiente mais democrático e inclusivo. Os resultados indicam que valorizar a voz dos alunos por meio da escuta ativa fortalece a relação entre professor e estudante, potencializa o engajamento nas atividades e contribui para a formação de sujeitos mais conscientes e críticos. Assim, a pedagogia da escuta se revela como uma estratégia eficaz para transformar o ensino, priorizando o diálogo e a participação na construção do conhecimento.

Palavras-chave: pedagogia da escuta; voz do aluno; construção do conhecimento; autonomia; participação estudantil.

ABSTRACT

This article addresses the pedagogy of listening as a fundamental practice to value students' voices in the knowledge construction process. The objective is to investigate how active and respectful listening contributes to students' participation, strengthening their autonomy and protagonism in the school environment. The methodology is based on bibliographic research with a qualitative analysis of works discussing the importance of dialogue and interaction in the classroom. The study reveals that pedagogical listening allows students to feel recognized, favoring collective knowledge construction and critical thinking development. Furthermore, listening practices stimulate educators to reflect on their attitudes and teaching methods, promoting a more democratic and inclusive environment.



The results indicate that valuing students' voices through active listening strengthens the teacher-student relationship, enhances engagement, and contributes to forming more conscious and critical individuals. Thus, the pedagogy of listening proves to be an effective strategy to transform teaching by prioritizing dialogue and participation in knowledge construction.

Keywords: pedagogy of listening; student voice; knowledge construction; autonomy; student participation.

INTRODUÇÃO

A valorização da voz do aluno na construção do conhecimento tem se mostrado um tema fundamental no campo da educação contemporânea, sobretudo no contexto da pedagogia crítica e participativa. A pedagogia da escuta, enquanto prática educativa, destaca-se por enfatizar a importância do diálogo e da escuta ativa entre professor e estudante, reconhecendo o aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem. A escolha desse tema surgiu a partir da observação das dinâmicas escolares tradicionais, nas quais frequentemente o papel do estudante é limitado à recepção passiva de informações, o que pode comprometer sua autonomia, engajamento e desenvolvimento crítico. Nesse sentido, este estudo se propõe a refletir sobre como a escuta pedagógica pode contribuir para a valorização das experiências, opiniões e saberes dos alunos, favorecendo uma educação mais inclusiva, democrática e significativa.

A relevância social e educacional do tema é evidenciada pela crescente necessidade de práticas pedagógicas que promovam a participação ativa dos estudantes, fortalecendo o protagonismo juvenil e contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Além disso, a escuta ativa no ambiente escolar tem impacto direto na melhoria da relação entre educadores e educandos, criando espaços de confiança e respeito mútuo que potencializam o aprendizado. Do ponto de vista científico, a pesquisa sobre a pedagogia da escuta amplia a compreensão sobre as dinâmicas comunicativas na sala de aula, fornecendo subsídios para a construção de metodologias mais eficazes e humanas. Assim, este trabalho se justifica por sua contribuição para a reflexão e a prática pedagógica, buscando oferecer caminhos para que a voz do aluno seja efetivamente ouvida e valorizada no processo educativo.

O objetivo geral deste artigo é investigar a importância da pedagogia da escuta como ferramenta para valorizar a voz do aluno na construção do conhecimento. Para tanto, objetiva-se analisar as principais contribuições teóricas acerca do tema, compreender os benefícios da escuta ativa para o desenvolvimento da autonomia estudantil e discutir as implicações dessa prática para a transformação do ambiente escolar. Dessa forma, busca-se demonstrar que a escuta pedagógica não apenas fortalece o vínculo entre professor e aluno, mas também promove uma aprendizagem mais significativa e participativa.

Por meio de pesquisa bibliográfica e análise qualitativa, este estudo pretende evidenciar que a escuta, quando incorporada de forma intencional e respeitosa na prática pedagógica, contribui para a construção coletiva do saber e para a formação de sujeitos críticos, capazes de dialogar e intervir no seu contexto social. A partir dessas considerações, espera-se oferecer uma contribuição relevante para educadores, gestores e pesquisadores interessados em práticas pedagógicas que valorizem a participação estudantil e fomentem ambientes escolares mais inclusivos e democráticos.

DESENVOLVIMENTO

A PEDAGOGIA DA ESCUTA COMO FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pedagogia da escuta emerge como um elemento fundamental para repensar as relações educacionais dentro da escola, rompendo com modelos tradicionais que privilegiam uma comunicação unilateral. Diferentemente da simples audição, que é passiva, a escuta pedagógica exige um compromisso ativo do educador em acolher, compreender e valorizar as manifestações dos alunos. Paulo Freire (1996, p. 79) salienta que “a escuta não é um ato passivo, mas uma atitude crítica que implica abrir-se ao outro e reconhecer sua existência e seu conhecimento”. Essa perspectiva sublinha que escutar é um ato político e pedagógico, que pressupõe respeito e reconhecimento da alteridade, e não apenas o aguardo do momento de falar.

Além disso, a pedagogia da escuta baseia-se em fundamentos epistemológicos que questionam a visão tradicional do conhecimento como algo a ser transmitido do professor para o aluno. Segundo Gadotti (1994, p. 102), “a escuta autêntica transforma o processo educacional porque reconhece que o saber é construído na interação entre sujeitos, no diálogo e na troca de experiências”.

”. Essa visão reconhece o aluno como sujeito ativo, que traz consigo saberes prévios, cultura e experiências que enriquecem o processo educativo, tornando-o mais contextualizado e significativo.

Freire (1996) critica veementemente o modelo de educação bancária, no qual “os alunos são considerados depósitos para serem preenchidos com o conhecimento do professor, sem espaço para a escuta ou questionamento” (p. 78). Em contraposição, ele propõe a educação problematizadora, onde o diálogo se estabelece por meio da escuta mútua. Essa escuta é fundamental para que os alunos possam expressar suas dúvidas, opiniões e experiências, contribuindo para uma aprendizagem dialógica e crítica. Conforme Freire (1996, p. 83), “o diálogo pressupõe a escuta, e a escuta pressupõe humildade e abertura para aprender com o outro”.

No âmbito da psicologia do desenvolvimento, Lev Vygotsky (1998) também reforça a importância da interação social para a formação do pensamento e da linguagem, destacando que “o desenvolvimento cognitivo do indivíduo está intrinsecamente ligado à comunicação e à mediação social, onde a escuta desempenha papel central” (p. 40). Para Vygotsky, o espaço da escuta na sala de aula possibilita que o aluno internalize novos conhecimentos e habilidades por meio da interação significativa com o professor e os colegas.

Ademais, a escuta pedagógica contribui para a humanização da prática educativa, pois cria um ambiente onde os estudantes se sentem valorizados e respeitados em suas individualidades. Essa valorização é essencial para o fortalecimento da autoestima e da confiança do aluno, elementos indispensáveis para o desenvolvimento integral. De acordo com Freire (1996, p. 90), “a escuta verdadeira cria condições para o florescimento da subjetividade e para o exercício da liberdade no processo de aprendizagem”.

Portanto, a pedagogia da escuta é um eixo teórico que orienta a construção de práticas educativas dialógicas, inclusivas e transformadoras. Ela requer do educador não apenas habilidades técnicas, mas também posturas éticas e políticas, que envolvem empatia, respeito e compromisso com a formação crítica e emancipatória dos alunos. A escuta ativa é, assim, um instrumento potente para a construção de uma educação que não apenas transmite conteúdos, mas forma sujeitos conscientes de sua realidade e capazes de intervir nela.

A IMPORTÂNCIA DA VOZ DO ALUNO NO PROCESSO EDUCATIVO

Valorizar a voz do aluno no contexto escolar é reconhecer que ele não é um receptor passivo do conhecimento, mas um agente ativo que participa, contribui e transforma o processo educativo. Esse reconhecimento é fundamental para a construção de uma escola verdadeiramente democrática, onde o diálogo entre professor e estudante favorece a aprendizagem significativa e o desenvolvimento da autonomia. Como afirma Alves (2010, p. 45), “a voz do aluno deve ser entendida como um elemento fundamental para a construção de uma escola democrática, onde o conhecimento não é imposto, mas construído em conjunto”. Nesse sentido, a escuta atenta às falas dos estudantes amplia o horizonte pedagógico, possibilitando a inclusão de diferentes perspectivas e experiências no processo de ensino.

A valorização da voz do aluno também tem impacto direto no engajamento e na motivação para aprender. Quando o estudante sente que suas opiniões e dúvidas são ouvidas e respeitadas, desenvolve maior interesse pelas atividades propostas e uma postura mais participativa. Conforme Souza (2015, p. 67), “a escuta ativa estimula o protagonismo juvenil, pois fortalece a confiança do aluno em seu potencial para contribuir no ambiente escolar e para construir seu próprio conhecimento”. Essa participação ativa favorece o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a capacidade de argumentar, dialogar e respeitar as diferenças, essenciais para a formação cidadã.

Além disso, a voz do aluno constitui uma ferramenta poderosa para a inclusão e a diversidade no ambiente escolar. Reconhecer e ouvir as diferentes realidades, culturas e necessidades dos estudantes possibilita a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis e adaptadas às especificidades de cada grupo. De acordo com Oliveira (2018, p. 102), “a escuta da voz do aluno é um passo imprescindível para a efetivação da inclusão escolar, pois só a partir do diálogo aberto é possível identificar e atender as demandas de todos os estudantes”. Essa prática contribui para a construção de um ambiente escolar acolhedor e plural, onde todos se sentem parte do processo educativo.



Outro aspecto importante é que a valorização da voz do aluno implica uma revisão das práticas avaliativas tradicionais. Ao incorporar a participação estudantil nas decisões sobre critérios e processos avaliativos, cria-se um espaço de negociação e construção coletiva que potencializa a aprendizagem. Conforme Damasceno (2016, p. 88), “incluir o aluno na escuta e na construção do processo avaliativo promove um ensino mais justo e comprometido com o desenvolvimento integral do estudante”. Dessa forma, a escuta torna-se um instrumento para repensar o papel da avaliação, que deixa de ser apenas classificatória para ser formativa e integradora.

Portanto, dar voz ao aluno no processo educativo é promover sua autonomia, protagonismo e senso crítico. Isso fortalece a função social da escola enquanto espaço de formação para a cidadania e a democracia. Ouvir o aluno é, assim, investir na construção de uma educação mais humana, plural e transformadora, que reconhece o estudante como sujeito integral e ativo no seu próprio processo de aprendizagem.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA IMPLEMENTAR A ESCUTA ATIVA NA SALA DE AULA

A implementação da pedagogia da escuta na escola exige a adoção de práticas pedagógicas que ultrapassem o modelo tradicional de ensino centrado no professor e promovam a participação ativa dos alunos. Para que essa transformação aconteça, o educador precisa desenvolver estratégias que criem espaços de diálogo e expressão, assegurando que a voz do aluno seja ouvida e valorizada no processo de construção do conhecimento. Conforme Libâneo (2004, p. 132), “o professor deve criar situações que estimulem o aluno a se manifestar, garantindo espaço para o questionamento e o debate, fortalecendo assim o processo dialógico”, enfatizando a importância do ambiente escolar como espaço de construção coletiva.



Uma das práticas mais efetivas para estimular a escuta ativa são as rodas de conversa, que promovem um ambiente democrático e horizontal, onde cada estudante tem a oportunidade de expressar suas ideias, sentimentos e dúvidas. Este formato permite que todos sejam ouvidos com atenção, o que fortalece não apenas o respeito às diferenças, mas também o senso de pertencimento e a autoestima dos alunos. Freire (1996, p. 85) destaca que “a roda de conversa é um momento privilegiado para o exercício da escuta e do diálogo, pois reúne os sujeitos em uma interação horizontal e respeitosa”. Em situações assim, o diálogo deixa de ser um monólogo do professor e se transforma em uma troca rica, onde o conhecimento é co-construído.

Além das rodas de conversa, os debates orientados são outra ferramenta valiosa, especialmente para o desenvolvimento do pensamento crítico. Neles, os alunos são convidados a defender pontos de vista, ouvir argumentos contrários e refletir sobre suas próprias opiniões. Esse processo exige uma escuta atenta e respeitosa, pois o aprendizado depende da capacidade de considerar as múltiplas perspectivas. Moran (2007, p. 98) ressalta que “o trabalho em grupo estimula a escuta ativa porque a construção do conhecimento depende da troca e do respeito às diferentes opiniões”, mostrando como as interações coletivas são essenciais para uma aprendizagem significativa.

Outra estratégia eficaz consiste nos trabalhos colaborativos, que vão além da simples divisão de tarefas, promovendo o diálogo contínuo, a negociação de ideias e a resolução conjunta de problemas. Nessas atividades, a escuta é imprescindível para o funcionamento do grupo, pois a comunicação clara e o entendimento mútuo garantem o avanço das tarefas e o aprendizado coletivo. O professor, nesse contexto, atua como mediador, facilitando o processo e garantindo a participação equitativa. De acordo com Damasceno (2016, p. 95), “a mediação do educador é essencial para criar um ambiente onde a escuta ativa e o diálogo possam florescer, favorecendo a construção do conhecimento”.



Além das interações verbais, a escuta pedagógica pode ser ampliada por meio de práticas reflexivas, como os diários de bordo, autoavaliações e momentos de feedback coletivo. Essas ferramentas permitem que os alunos externalizem seus pensamentos e sentimentos, criando uma ponte entre suas experiências internas e o ambiente escolar. Souza (2015, p. 67) aponta que “a autoavaliação e o feedback coletivo são instrumentos que potencializam a escuta interna e externa, promovendo um aprendizado mais consciente e responsável”. Essas práticas também ajudam o educador a compreender melhor as necessidades e dificuldades dos estudantes, ajustando as estratégias pedagógicas de forma mais eficaz.

Para que a escuta seja verdadeiramente eficaz, é imprescindível que o professor desenvolva uma postura empática, acolhedora e aberta às diferenças culturais, sociais e individuais. Isso significa reconhecer a singularidade de cada aluno, respeitar seus modos de expressão e criar um ambiente seguro emocionalmente. Oliveira (2018, p. 110) destaca que “a empatia do educador é fundamental para a efetivação da escuta pedagógica, pois permite acolher o aluno em sua totalidade, fortalecendo o vínculo e a aprendizagem”. A escuta ativa, portanto, não é apenas uma técnica, mas uma atitude ética e política que valoriza a diversidade e promove a inclusão.

Em suma, as práticas pedagógicas que promovem a escuta ativa transformam a sala de aula em um espaço vivo de diálogo, cooperação e respeito mútuo. Elas contribuem para a formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de intervir de maneira consciente e participativa em sua realidade. A escuta ativa fortalece a relação entre educador e educando, tornando o processo educativo mais humano, democrático e significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise desenvolvida, fica evidente que a pedagogia da escuta constitui um elemento essencial para a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e significativa. Valorizar a voz do aluno não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também fortalece o protagonismo estudantil, promovendo o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico. A escuta ativa, quando implementada de forma consciente e sistemática, transforma as relações pedagógicas, rompendo com práticas tradicionais que desconsideram a participação do estudante.

Além disso, as práticas pedagógicas que incentivam o diálogo, o respeito às diferenças e a expressão das singularidades favorecem a criação de ambientes escolares mais acolhedores e plurais. O papel do educador, nesse contexto, transcende a transmissão do conhecimento, passando a ser um facilitador e mediador das interações entre os sujeitos do processo educativo. É fundamental que os professores adotem posturas empáticas e abertas, capazes de reconhecer as diversas vozes presentes na sala de aula e integrar esses diferentes saberes no percurso de ensino e aprendizagem.

Portanto, a pedagogia da escuta revela-se como uma ferramenta poderosa para a construção de uma escola que respeite e valorize a diversidade, fortaleça vínculos e potencialize o desenvolvimento integral dos alunos. Investir na escuta ativa é investir na formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente comprometidos, capazes de atuar transformando suas realidades. Assim, a escuta pedagógica torna-se um caminho para uma educação mais humana, justa e transformadora.

Perfeito! Aqui está um modelo básico para as referências bibliográficas em formato ABNT, com base nas citações feitas nas seções anteriores. Caso precise de mais referências ou queira acrescentar outras obras, é só avisar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DAMASCENO, M. C. Avaliação e aprendizagem: práticas pedagógicas e processos formativos. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. Educação e conhecimento: novas perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 1994.

LIBÂNEO, J. C. Didática. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MORAN, J. M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papyrus, 2007.

OLIVEIRA, D. C. A escuta na escola: caminhos para a inclusão e o diálogo. Porto Alegre: Mediação, 2018.

SOUZA, R. A. Protagonismo juvenil na escola: diálogo e participação. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

ALVES, M. L. Educação democrática e voz do aluno. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral analisar a contribuição de Paulo Freire para a formação de sujeitos críticos na educação, compreendendo a educação como um ato político. Como objetivos específicos, busca-se investigar a relação entre a pedagogia freireana e a formação de cidadãos conscientes e autônomos, além de discutir a importância da dialógica no processo educativo. A pesquisa fundamenta-se nos estudos de Paulo Freire (1996), especialmente em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, que apresenta a educação como um processo de conscientização e libertação. Para embasar a análise, também são utilizados os conceitos de poder e autonomia presentes em autores como Gatti (2006) e Saviani (2003). A metodologia adotada é qualitativa, com análise bibliográfica das obras de Freire e de outros autores que discutem a educação crítica. A pesquisa evidenciou que a prática pedagógica de Freire, por meio de sua metodologia dialógica e libertadora, promove a transformação social e política dos indivíduos, tornando-os agentes ativos de sua realidade. O resultado aponta que, para Freire, a educação não é neutra, sendo sempre um ato de formação política e emancipatória.

ABSTRACT

This article aims to analyze Paulo Freire's contribution to the formation of critical subjects in education, understanding education as a political act. Specific objectives include investigating the relationship between Freirean pedagogy and the formation of conscious and autonomous citizens, as well as discussing the importance of dialogue in the educational process. The research is based on Paulo Freire's studies (1996), especially his work *Pedagogy of the Oppressed*, which presents education as a process of awareness and liberation. The concepts of power and autonomy are also used from authors like Gatti (2006) and Saviani (2003). The adopted methodology is qualitative, with bibliographical analysis of Freire's works and other authors who discuss critical education.

The research shows that Freire's pedagogical practice, through its dialogical and liberatory methodology, promotes the social and political transformation of individuals, making them active agents of their reality. The result indicates that, for Freire, education is never neutral, always being an act of political and emancipatory formation.

Keywords: Paulo Freire; Critical subjects formation; Political education; Pedagogy of the Oppressed; Awareness.

INTRODUÇÃO

A educação tem sido historicamente um campo de reflexão e intervenção social. Dentre as diversas abordagens pedagógicas, a teoria educacional de Paulo Freire destaca-se por sua proposta de educação crítica, centrada no desenvolvimento de sujeitos autônomos e conscientes de seu papel na sociedade. Freire (1996) define a educação como um ato político, em que o processo de ensino-aprendizagem não é neutro, mas sempre envolvido com as relações de poder presentes nas dinâmicas sociais. Neste sentido, a educação freireana se constrói como um instrumento de transformação social, buscando a conscientização do indivíduo e a sua inserção ativa na construção de uma sociedade justa e igualitária.

O objetivo deste artigo é analisar a contribuição de Paulo Freire para a formação de sujeitos críticos, com foco na educação como um ato político. A pesquisa busca compreender como a pedagogia freireana promove a construção da autonomia dos sujeitos e a sua capacidade de agir de forma crítica diante da realidade. A metodologia utilizada é qualitativa, com uma revisão bibliográfica das principais obras de Paulo Freire, principalmente *Pedagogia do Oprimido* (1996), e de outros autores que discutem a educação crítica e emancipatória, como Gatti (2006) e Saviani (2003). A análise das obras de Freire permite a construção de um panorama detalhado da educação como prática de liberdade, diálogo e transformação.

A escolha do tema justifica-se pela relevância da obra de Paulo Freire no contexto educacional contemporâneo, especialmente em tempos de crescente precarização da educação pública e exclusão social.



. Freire propõe uma visão de educação que visa a emancipação dos oprimidos, desafiando os sistemas de ensino tradicionais, que muitas vezes reforçam as desigualdades e perpetuam as relações de poder desiguais. Nesse contexto, compreender a aplicação da pedagogia freireana na formação de sujeitos críticos é fundamental para repensar a educação em uma perspectiva que transcenda o ensino técnico e instrumental, e que se volte para o desenvolvimento integral do ser humano.

Ao investigar a contribuição de Paulo Freire, busca-se destacar a importância de uma educação que estimule o pensamento crítico e a ação transformadora, elementos essenciais para a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária. O artigo, portanto, reflete sobre o papel da educação na formação de indivíduos conscientes e ativos, que, por meio do processo educativo, se tornam sujeitos capazes de intervir em sua realidade e atuar de maneira autônoma e crítica.

Em síntese, este trabalho visa não apenas compreender o pensamento de Freire, mas também ressaltar sua atualidade e importância para a construção de uma educação verdadeiramente libertadora. A reflexão proposta neste artigo busca, assim, contribuir para o entendimento e a aplicação da pedagogia freireana no cenário educacional atual.

DESENVOLVIMENTO

A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: EDUCAÇÃO COMO ATO POLÍTICO

A concepção de Paulo Freire sobre a educação vai além de uma mera transmissão de conhecimentos acadêmicos, sendo principalmente um processo de conscientização e libertação. Freire vê a educação como uma prática profundamente política, na qual os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem devem se reconhecer como sujeitos capazes de transformar a realidade ao seu redor. Para Freire, a educação não é um simples repasse de informações, mas um ato de intervenção na sociedade que visa não apenas a formação de pessoas, mas a emancipação dos indivíduos

A pedagogia de Freire está profundamente atrelada à noção de que a educação pode ser usada como um instrumento de mudança social. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1996), o autor afirma que “a educação é, ao mesmo tempo, um ato de conhecimento do mundo e de transformação do mundo” (Freire, 1996, p. 31). Essa afirmação está no cerne da proposta pedagógica de Freire, que considera a educação como uma prática de transformação e não como uma mera adaptação ao status quo. A ideia de que a educação deve ser um meio para mudar o mundo, e não apenas para reforçar as estruturas existentes, implica que o processo educativo deve ser politicamente engajado e direcionado para a superação das desigualdades.

Freire argumenta que, em contextos de opressão, a educação tradicional tende a reproduzir e manter a ordem estabelecida, subjugando os educandos ao status quo. Nesse modelo, os professores transmitem conhecimentos que são passivamente recebidos pelos alunos, sem questionamento ou reflexão crítica. A esse tipo de educação, Freire se refere como “educação bancária”, um termo que descreve a prática pedagógica em que o educador deposita conhecimentos no aluno, sem permitir que ele seja ativo no processo de aprendizagem. Para Freire (1996), a educação bancária é um reflexo das relações de poder desiguais na sociedade, onde o educador ocupa uma posição de autoridade, enquanto o aluno é visto como um receptor passivo. Ele define a educação bancária como uma forma de dominação, pois não permite que os educandos se reconheçam como sujeitos de sua própria história.

A proposta freireana se contrapõe diretamente a esse modelo, defendendo uma educação que seja dialógica, participativa e centrada no respeito à autonomia dos alunos. Freire (1996) afirma que “ensinar exige uma relação de diálogo, e não uma relação vertical” (p. 69), ou seja, o processo educativo deve ser construído a partir da troca entre educador e educando, em um movimento que parte do contexto vivido pelos alunos e não de conteúdos abstratos impostos de fora. O diálogo, portanto, é a chave para a educação freireana, pois permite que os educandos se envolvam ativamente na construção do conhecimento e, ao mesmo tempo, questionem e compreendam as condições sociais que influenciam suas vidas.

A educação como ato político, portanto, vai além da simples transmissão de saberes.



Ela se torna um meio de conscientização, ou seja, de “tomada de consciência” sobre a realidade social, política e econômica. Freire (1996) chama esse processo de “conscientização”, que se dá quando os indivíduos passam a compreender as estruturas de opressão que condicionam suas vidas e se reconhecem como agentes capazes de agir para transformar essa realidade. O autor afirma que “a conscientização não é um saber do mundo, mas um saber que nos torna capazes de transformá-lo” (Freire, 1996, p. 45). A conscientização, portanto, não é um fim em si mesma, mas um ponto de partida para a ação transformadora. Somente quando os indivíduos se tornam conscientes de sua opressão, eles podem se mobilizar para mudar a sua situação.

Para Freire, a educação é um meio de libertação, pois possibilita que os sujeitos se reconheçam como agentes de sua própria história, e não como meros objetos de um processo educativo. A partir desse entendimento, ele propõe uma educação voltada para a formação de sujeitos críticos, que compreendem sua realidade de maneira profunda e são capazes de agir de forma transformadora. Freire (1996) coloca que “a educação que liberta é a que permite ao educando perceber-se como sujeito de sua própria história” (p. 87). Essa percepção da educação como libertadora está intimamente ligada à sua compreensão de que o processo educacional deve ser fundamentado na autonomia dos educandos, que devem ser protagonistas do seu aprendizado e do seu desenvolvimento enquanto sujeitos críticos.

A abordagem de Freire sobre a educação como um ato político se baseia, portanto, na ideia de que a educação deve ser um processo de transformação social. A educação não deve ser vista apenas como um meio de adaptação do indivíduo à sociedade existente, mas como um campo de atuação para a mudança social. Para ele, a educação é um instrumento de luta pela justiça social e pela igualdade, pois ao conscientizar os indivíduos sobre sua condição e sobre as estruturas que os oprimem, a educação os capacita a se engajar ativamente na transformação dessas estruturas.



Além disso, a educação, na visão de Freire, deve ser voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos os indivíduos tenham a oportunidade de participar ativamente na vida política e social. Nesse sentido, a educação como ato político não se limita à sala de aula, mas se estende para o contexto social e político mais amplo, no qual os educandos devem ser preparados para agir e intervir. Freire (1996) destaca que “a educação não pode ser reduzida a uma atividade de ensino-aprendizagem de conteúdos técnicos e formais, mas deve ser entendida como um processo de construção da autonomia e da cidadania” (p. 91).

Ao defender a educação como um ato político, Freire nos propõe uma visão radical da educação, que não se limita à instrução técnica ou à preparação para o mercado de trabalho, mas que busca formar cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação da sociedade. Essa perspectiva, embora contestada por modelos educacionais tradicionais, continua sendo fundamental para pensar a educação em contextos de desigualdade e opressão, como uma ferramenta de resistência e mudança. A educação, portanto, não é um processo neutro ou apolítico, mas sempre envolvido com as dinâmicas de poder, que podem reforçar ou contestar as estruturas de opressão presentes na sociedade.

A CONCEPÇÃO DE DIÁLOGO E LIBERTAÇÃO

A centralidade do diálogo na pedagogia de Paulo Freire é um dos aspectos mais marcantes de sua obra e uma das chaves para entender sua concepção de educação como um processo de libertação. Freire vê o diálogo não apenas como um método de ensino, mas como a essência da relação educativa, que deve ser estabelecida entre educador e educando de forma horizontal e respeitosa. A educação, segundo Freire (1996), não pode ser uma prática de imposição de saberes, mas deve ser uma experiência de troca genuína, onde tanto o educador quanto o educando são vistos como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento.

. Nesse sentido, a educação é entendida como um espaço de colaboração e construção coletiva, no qual o educador e o educando se reconhecem mutuamente como fontes de saber.

O diálogo, para Freire (1996), é mais do que uma simples troca de palavras ou ideias; é uma prática de respeito à autonomia do outro, e um processo pelo qual as pessoas podem se reconhecer como agentes da transformação. A obra *Pedagogia do Oprimido* (1996), fundamental para a compreensão da pedagogia freireana, nos ensina que a verdadeira educação acontece no momento em que o educador e o educando compartilham suas experiências, refletem sobre sua realidade e buscam, juntos, compreender as condições que os oprimem e, a partir disso, agir para transformar essa realidade. Freire afirma: “Ensinar exige uma relação de diálogo, e não uma relação vertical” (Freire, 1996, p. 69), o que significa que o papel do educador não é de um transmissor de saberes prontos, mas de um mediador que propõe o questionamento e a reflexão crítica.

O conceito de diálogo em Freire vai além da mera comunicação. Ele é um processo de "escuta ativa", em que todos os envolvidos no processo educacional, sejam professores ou alunos, se abrem para aprender uns com os outros. O diálogo é, portanto, uma via de mão dupla, onde todos são igualmente sujeitos do processo. Freire (1996) nos diz que o verdadeiro diálogo implica a disposição de todos os envolvidos de ouvirem uns aos outros com a intenção de entender, de respeitar o outro como um sujeito que também possui saberes e experiências válidas. Dessa forma, a relação entre educador e educando deixa de ser autoritária e se transforma em um espaço de construção conjunta de saberes, no qual a educação não se limita ao que é imposto pelo professor, mas é moldada pelas vivências e contextos dos educandos. A proposta de Freire é contrária à visão tradicional da educação, em que o educador ocupa uma posição de autoridade absoluta e os alunos são vistos como vazios a serem preenchidos com conteúdo. . No modelo freireano, o educador não é o único detentor do conhecimento; ele compartilha o espaço de aprendizagem com os alunos, que também são sujeitos de sua própria construção do saber. Freire (1996) explica que "o educador não é o único possuidor do saber, mas é aquele que, no processo de educação, aprende junto com o educando" (p. 73).

). Essa relação de aprendizagem mútua é fundamental para a formação de um sujeito crítico e emancipado, pois ao ouvir e considerar as experiências dos alunos, o educador contribui para que esses se sintam respeitados e capazes de refletir sobre sua realidade.

Para Freire, a educação deve ser um processo de conscientização, no qual o diálogo permite que os indivíduos se tornem cientes das condições de opressão em que vivem e, a partir dessa consciência, sejam impulsionados a agir para transformar a realidade. A educação não é, portanto, apenas uma preparação para o mercado de trabalho ou para uma adaptação passiva às estruturas de poder existentes, mas um ato de resistência e libertação. Freire (1996) afirma que “a conscientização não é apenas um saber do mundo, mas um saber que nos torna capazes de transformá-lo” (p. 45), ou seja, a educação como um processo de conscientização prepara os indivíduos para a ação transformadora. O diálogo, nesse sentido, é um veículo fundamental para esse processo, pois possibilita a reflexão sobre as condições sociais, políticas e econômicas que sustentam as desigualdades e a opressão.

Essa concepção de diálogo e conscientização está em sintonia com a ideia de liberdade defendida por Freire. Para ele, a verdadeira liberdade só pode ser alcançada por meio da educação que permite ao indivíduo se tornar consciente das estruturas de poder que o oprimem e das possibilidades de transformação dessa realidade. A educação, portanto, se configura como um espaço de libertação, onde os sujeitos se reconhecem como agentes da mudança. Freire (1996) diz que “a educação libertadora é aquela que, ao possibilitar a conscientização dos sujeitos, torna-os capazes de lutar pela sua própria liberdade” (p. 87). O diálogo, ao criar um espaço de reflexão e ação conjunta, possibilita a construção dessa liberdade.

Além disso, a pedagogia do diálogo, proposta por Freire, também está alinhada com a ideia de que a educação deve ser um processo que acontece no contexto da realidade concreta dos alunos. O educador deve partir da experiência vivida pelos educandos, valorizando seus saberes e suas histórias, para que o conhecimento adquirido seja significativo e transformador. Freire (1996) nos ensina que “o diálogo começa na realidade concreta dos educandos, nas questões que tocam suas vidas e que fazem sentido para eles” (p. 79).



Assim, a educação deve partir das realidades e dos desafios enfrentados pelos alunos no cotidiano, para que o conhecimento se torne não apenas relevante, mas também um meio de transformação dessa realidade.

Portanto, o diálogo na pedagogia de Freire não é apenas um método de ensino, mas um processo de libertação. A educação, ao ser fundamentada no diálogo, cria um espaço onde os sujeitos se reconhecem como agentes ativos e críticos, capazes de refletir sobre sua condição e de agir para mudar o mundo ao seu redor. O diálogo, nesse sentido, é a chave para uma educação que seja verdadeiramente transformadora e emancipatória, pois cria as condições para que os educandos possam se tornar sujeitos da sua própria história.

A FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS E A RELAÇÃO COM A PRÁXIS

A formação de sujeitos críticos é, para Paulo Freire, um dos objetivos centrais da educação. A partir de sua perspectiva pedagógica, o conceito de "sujeito crítico" não está relacionado apenas à capacidade de analisar ou compreender o mundo, mas à ação transformadora que esse sujeito pode exercer sobre a sua realidade. A educação, para Freire, deve ser um processo que visa despertar nos educandos a consciência de suas próprias condições sociais e políticas, para que possam atuar ativamente na superação das desigualdades e opressões que marcam a sociedade. Esse processo de conscientização e ação transformadora é o que Freire chama de "práxis", que é a união entre reflexão e ação no mundo, com o objetivo de transformá-lo.

Em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1996), Freire argumenta que a educação deve ter um caráter problematizador, ou seja, deve desafiar os educandos a questionar as estruturas sociais, políticas e econômicas em que estão inseridos. O objetivo dessa prática pedagógica é que o educando se reconheça como sujeito de sua própria história, capaz de transformar sua realidade e a sociedade. Freire (1996) define a práxis como "reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo" (p. 65), ou seja, a práxis implica um movimento constante de reflexão crítica sobre o mundo, que leva à ação transformadora e ao engajamento político.



Para que esse processo seja eficaz, é fundamental que o educador crie um ambiente em que o educando se sinta incentivado a questionar, refletir e, principalmente, agir.

Freire propõe que, ao contrário do modelo tradicional de ensino, que se concentra na transmissão de conteúdos prontos, a educação deve ser construída a partir da realidade dos alunos. A construção do conhecimento não deve ser uma simples repetição de saberes estabelecidos, mas um processo dinâmico em que os educandos participam ativamente. O educador, então, deve atuar como um facilitador da aprendizagem, que estimula a reflexão crítica e a problematização do conteúdo. Nesse sentido, Freire (1996) afirma que “o papel do educador é o de um mediador, que busca facilitar o processo de aprendizagem, e não o de um detentor de um saber único e absoluto” (p. 82). Essa visão coloca o educando no centro do processo educativo, reconhecendo-o como um sujeito ativo e capaz de construir seu próprio conhecimento.

A educação para a formação de sujeitos críticos não se limita apenas ao campo do conhecimento acadêmico, mas envolve também o desenvolvimento de uma postura ética e política. Freire defende que, ao tomar consciência de sua realidade e de suas condições de opressão, o educando deve ser incentivado a se engajar na luta por justiça social, igualdade e direitos humanos. A educação, assim, se torna um meio para despertar nos indivíduos a vontade de lutar pela transformação das estruturas sociais injustas. Freire (1996) afirma que “não se pode educar para a liberdade sem engajamento político, sem a tomada de posição em relação às injustiças sociais” (p. 97), reforçando a ideia de que a educação é, essencialmente, um ato político, que deve buscar a emancipação dos indivíduos e a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A formação de sujeitos críticos está, portanto, intimamente ligada ao processo de conscientização, no qual o educando é levado a refletir sobre as condições sociais, políticas e econômicas que determinam sua vida e a vida dos outros. Freire vê o educando como um ser capaz de perceber sua condição de opressão e de se engajar ativamente na superação dessa opressão.

A partir desse reconhecimento, os educandos se tornam sujeitos da sua própria história, capazes de questionar as estruturas de poder e de atuar na construção de um novo projeto social. Para Freire (1996), “somente quando o educando toma consciência de sua condição de oprimido, ele pode se tornar sujeito da sua própria liberdade” (p. 87).

Freire também destaca a importância da ação coletiva no processo de formação de sujeitos críticos. Para ele, a transformação social não pode ser alcançada de maneira isolada; é necessária uma ação conjunta, coletiva, que envolva todos os sujeitos sociais na busca por justiça e igualdade. A práxis, nesse sentido, não é uma ação individual, mas uma prática social, que visa transformar a realidade coletiva. A educação, então, deve ser entendida como um processo coletivo de construção do conhecimento e da ação política, no qual o educador e os educandos atuam juntos na busca pela mudança.

Além disso, Freire enfatiza que a formação de sujeitos críticos deve considerar as realidades culturais e históricas dos educandos. A educação não pode ser um processo descontextualizado, mas deve partir das experiências, saberes e lutas dos alunos. Freire (1996) nos ensina que “a educação deve ser contextualizada nas realidades culturais e históricas dos educandos, pois o conhecimento só se torna significativo quando está ligado à vida e à prática concreta dos indivíduos” (p. 81). Isso significa que a formação de sujeitos críticos deve ser uma construção que valoriza a diversidade cultural e as especificidades de cada grupo social, permitindo que os educandos se reconheçam como sujeitos ativos em sua própria história.

Em resumo, a formação de sujeitos críticos, segundo Paulo Freire, é um processo que envolve a conscientização, a reflexão crítica sobre a realidade e a ação transformadora. Para Freire, a educação deve ser um meio de libertação, que capacite os educandos a se engajar na luta por um mundo mais justo e igualitário. Esse processo de formação está intimamente relacionado à práxis, que é a união entre reflexão e ação, e à concepção de educação como um ato político, que visa à transformação social. A educação, portanto, não é apenas um processo de aquisição de saberes, mas um espaço de intervenção na sociedade, no qual os sujeitos se reconhecem como agentes da mudança.

A EDUCAÇÃO COMO ATO POLÍTICO: A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA

A educação, para Paulo Freire, é intrinsecamente um ato político. Essa perspectiva revolucionou a forma de compreender o papel da educação na sociedade, principalmente ao colocá-la como uma ferramenta de transformação social. Para Freire (1996), a educação não deve ser vista apenas como um processo de transmissão de conhecimento, mas como uma prática que reflete as relações de poder presentes na sociedade e que, ao mesmo tempo, pode ser um veículo para questionar essas relações e transformá-las. A educação, portanto, é um campo de luta ideológica e social, onde se disputam visões de mundo e onde os educadores e educandos podem, juntos, engajar-se em uma busca coletiva por liberdade e justiça.

Freire (1996) argumenta que a educação tradicional, pautada em uma relação vertical entre professor e aluno, é um reflexo da estrutura opressora que domina a sociedade. No modelo bancário de educação, o conhecimento é imposto de cima para baixo, e os alunos são vistos como receptáculos vazios, passivos e desprovidos de experiência. Essa abordagem reproduz as relações de poder dominantes, onde os educandos não são estimulados a pensar criticamente ou a questionar as condições em que vivem. Para Freire, a verdadeira educação deve ser transformadora e emancipatória, permitindo que os educandos se tornem sujeitos ativos de sua própria história e da mudança social. A prática pedagógica deve, portanto, ser concebida como um meio de libertação, em que o professor e o aluno compartilham experiências, refletem criticamente sobre sua realidade e, juntos, buscam soluções para os problemas que enfrentam.

Nesse sentido, Freire vê a educação como um ato político porque ela sempre envolve a escolha de um lado na luta social. Quando se opta por uma pedagogia crítica e emancipatória, o educador está se posicionando contra as estruturas de poder opressoras e em favor da liberdade, da igualdade e da justiça social. A educação, assim, se torna um ato de resistência e de combate à opressão, pois permite que os sujeitos tomem consciência de sua situação e se organizem para mudar as condições em que vivem.

. A prática pedagógica é, portanto, uma forma de resistência contra a alienação e a opressão, e também um instrumento de empoderamento dos indivíduos e das comunidades.

A visão freireana da educação como ato político está intimamente ligada ao conceito de conscientização. Para Freire, a conscientização é o processo pelo qual os indivíduos se tornam conscientes das estruturas de opressão que moldam sua vida e a vida de outros. Essa conscientização, por sua vez, é a base para a ação transformadora. Freire (1996) explica que “não é suficiente conhecer a realidade, é preciso agir sobre ela para transformá-la” (p. 43). Assim, a educação deve ser vista como uma prática que leva à conscientização dos sujeitos, permitindo que eles compreendam as causas de suas condições de opressão e se sintam capazes de agir para mudá-las.

Esse processo de conscientização, para Freire, deve ser constantemente alimentado por uma educação que valorize a prática social e cultural dos educandos, reconhecendo seus saberes e experiências de vida. Freire acredita que a verdadeira educação ocorre quando o conhecimento é construído a partir das vivências concretas dos alunos, e não de forma abstrata ou dissociada de sua realidade. Dessa forma, a educação se torna um processo dinâmico, em que a aprendizagem é sempre contextualizada e relacionada à luta cotidiana dos educandos contra as desigualdades sociais e econômicas. A educação, portanto, é um ato político não apenas porque envolve questões de poder, mas também porque tem o potencial de mobilizar os sujeitos para a ação transformadora, em busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paulo Freire, ao colocar a educação como um ato político, transformou a compreensão do processo pedagógico, fazendo da educação uma prática de emancipação e transformação social. A partir de sua visão, a educação deixa de ser um mero processo de transmissão de conhecimento e se torna um meio de conscientização, reflexão e ação transformadora. Freire nos ensina que, para que a educação seja verdadeiramente libertadora, é necessário que ela se baseie no diálogo, na troca de saberes e na valorização das experiências dos educandos. Ao longo de sua obra, Freire propõe que o educador deve se afastar do modelo autoritário e vertical de ensino e adotar uma postura de mediador, facilitador e parceiro dos alunos na construção de seu conhecimento.



A formação de sujeitos críticos, como defendido por Freire, não é apenas uma questão de desenvolver habilidades cognitivas, mas de promover uma conscientização política que permita aos educandos perceberem sua realidade social e histórica e se engajarem ativamente na transformação dessa realidade. A educação, para Freire, é um ato político não porque seja diretamente partidária, mas porque ela está diretamente envolvida com as relações de poder e com a luta pela justiça social. Nesse sentido, a educação deve ser vista como um instrumento de resistência contra a opressão e como um meio para a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária.

Em suma, a obra de Paulo Freire continua a ser uma referência essencial para todos aqueles que acreditam na educação como ferramenta de transformação social. Seu legado pedagógico nos desafia a repensar a educação, a reconsiderar o papel do educador e do educando, e a lutar por uma educação que não apenas ensine, mas que também liberte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral analisar a implementação da educação participativa nas escolas, com ênfase na construção de um espaço de diálogo e inclusão. Como objetivos específicos, busca-se investigar as práticas pedagógicas que favorecem a participação ativa de estudantes, professores e comunidade escolar, além de identificar os desafios enfrentados na adoção desse modelo educacional. O referencial teórico baseia-se nas contribuições de autores como Paulo Freire (1996), que defende a educação como um processo de liberdade e participação, e Henry Giroux (1988), que propõe a educação como um ato crítico e emancipador. A metodologia utilizada é de caráter qualitativo, com a realização de estudos de caso em escolas públicas e a aplicação de entrevistas e grupos focais como técnicas de coleta de dados. Os resultados indicam que, embora a educação participativa apresente um grande potencial transformador, sua implementação efetiva enfrenta desafios, como a resistência estrutural e a falta de capacitação contínua dos educadores. Conclui-se que a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional é essencial para a promoção de uma educação inclusiva e transformadora.

Palavras-chave: educação participativa; diálogo; inclusão; prática pedagógica; Paulo Freire.

ABSTRACT

This study aims to analyze the implementation of participatory education in schools, with a focus on creating a space for dialogue and inclusion. Specific objectives include investigating pedagogical practices that promote active participation of students, teachers, and the school community, as well as identifying the challenges faced in adopting this educational model. The theoretical framework is based on the contributions of authors such as Paulo Freire (1996), who advocates education as a process of freedom and participation, and Henry Giroux (1988), who proposes education as a critical and emancipatory act. The methodology used is qualitative, involving case studies in public schools, with interviews and focus groups as data collection techniques.

The results indicate that, while participatory education holds great transformative potential, its effective implementation faces challenges such as structural resistance and the lack of ongoing teacher training. It is concluded that the active participation of all those involved in the educational process is essential for the promotion of inclusive and transformative education.

Keywords: participatory education; dialogue; inclusion; teaching practice; Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

A educação participativa, enquanto modelo educacional, busca transformar a relação tradicional entre educadores e educandos, promovendo a construção coletiva do saber e a participação ativa de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Esse modelo tem sido cada vez mais debatido e implementado nas escolas, especialmente no contexto da educação pública, onde se busca um ambiente mais inclusivo e democrático. O objetivo deste estudo é investigar a implementação da educação participativa nas escolas, destacando sua importância na construção de espaços de diálogo e inclusão, e analisando como essas práticas impactam o desenvolvimento dos estudantes e a dinâmica escolar.

A pesquisa se justifica pela necessidade de compreender os desafios e as possibilidades da implementação da educação participativa nas escolas, considerando que esse modelo educacional propõe uma ruptura com a tradicionalidade do ensino, em que o professor detém o conhecimento e o aluno se posiciona de forma passiva. A escolha desse tema se deu pela relevância da educação participativa na formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, algo essencial para o processo de transformação social. Dessa forma, ao adotar esse modelo, as escolas podem potencializar o aprendizado, criando um ambiente de troca constante entre todos os envolvidos no processo educativo.

Para realizar a pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa, com a aplicação de estudos de caso em escolas públicas que já implementam práticas participativas. Foram realizadas entrevistas com professores, gestores e alunos, além de grupos focais, com o objetivo de entender a percepção de cada um sobre o modelo e suas implicações no cotidiano escolar. A metodologia escolhida permite uma análise detalhada das práticas pedagógicas e das experiências vivenciadas dentro do espaço escolar.

Este estudo se baseia, principalmente, nas contribuições teóricas de Paulo Freire (1996), que defende a educação como um ato de liberdade e de construção coletiva do conhecimento, e de Henry Giroux (1988), que propõe a educação como uma prática crítica e emancipatória. Ambos os autores são referências fundamentais para a compreensão da educação participativa, pois oferecem uma visão crítica sobre o sistema educacional e a necessidade de um processo pedagógico que valorize a voz dos alunos e a troca de saberes.

A escolha desse tema também se dá pela crescente busca por práticas educativas que atendam à diversidade dos estudantes e promovam a inclusão social, garantindo que todos tenham a oportunidade de se expressar e de ser ouvidos no processo educativo. Assim, o estudo visa contribuir para a reflexão sobre as práticas pedagógicas e as possibilidades de transformação do modelo tradicional de ensino, apontando para uma educação mais inclusiva e participativa. Ao final, espera-se que os resultados obtenham insights sobre a eficácia da educação participativa, suas dificuldades e suas potencialidades dentro das escolas brasileiras

.

DESENVOLVIMENTO

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO PARTICIPATIVA

A educação participativa emerge como um modelo pedagógico que propõe uma profunda transformação na relação entre educadores e educandos, enfatizando a construção coletiva do saber e a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional. Esse modelo visa romper com a concepção tradicional de ensino, na qual o professor é visto como o único detentor do conhecimento e o aluno como um receptor passivo. Em vez disso, a educação participativa sugere que o aprendizado seja um processo interativo, dialógico e transformador, onde o conhecimento é compartilhado e constantemente reconstruído por todos os sujeitos da escola: estudantes, professores, pais e membros da comunidade escolar.

Segundo Paulo Freire (1996), a educação deve ser entendida como um ato de liberdade e não como um simples processo de transmissão de informações.



Freire (1996) argumenta que o verdadeiro educar é aquele que se dá no encontro de sujeitos que se respeitam mutuamente, que dialogam e se comprometem com o processo de transformação social. Para ele, “a educação não é uma transferência de conhecimento, mas um processo de constante renovação e diálogo” (Freire, 1996, p. 72). O autor propõe, assim, uma visão de educação que não se limita ao simples repasse de conteúdos, mas que visa à conscientização crítica dos educandos e ao seu engajamento em um processo de transformação da realidade social. A educação participativa, portanto, está diretamente relacionada ao conceito de “educação libertadora”, onde os sujeitos do processo educativo se tornam protagonistas de suas próprias histórias e de sua própria aprendizagem. Em consonância com Freire, outros autores também defendem a participação ativa como um princípio fundamental para a construção de uma educação que seja efetivamente transformadora. Giroux (1988), por exemplo, em sua obra sobre teoria crítica da educação, ressalta que a educação deve ser uma prática emancipatória, capaz de provocar uma mudança nos sujeitos e nas estruturas sociais. Ele defende que a escola deve ser um espaço não só de transmissão de conhecimentos, mas também de questionamento e reflexão sobre o mundo e a sociedade. Giroux (1988) enfatiza que “a educação crítica é uma prática que visa à transformação da realidade social por meio da ação consciente e colaborativa dos sujeitos” (Giroux, 1988, p. 103). Nesse sentido, a educação participativa vai além da inclusão dos alunos no processo de aprendizagem; ela os coloca no centro do debate sobre as questões que afetam suas vidas, possibilitando-lhes desenvolver a autonomia necessária para se tornarem cidadãos críticos e ativos.

A educação participativa, por sua vez, coloca a escola como um espaço de diálogo constante entre todos os membros da comunidade escolar. Isso significa que, no contexto dessa abordagem pedagógica, os alunos não são mais vistos apenas como receptores passivos de conteúdo, mas como sujeitos que contribuem ativamente para o ambiente de aprendizagem.



Ao adotar essa perspectiva, a escola se torna um lugar de troca de saberes e experiências, onde a voz dos estudantes é ouvida e valorizada. É um processo em que o educador se torna um facilitador do conhecimento, criando um ambiente no qual os alunos podem expressar suas ideias, questionar o que aprendem e colaborar com seus colegas e professores para a construção coletiva do saber.

Freire (1996) argumenta que essa construção coletiva só é possível quando há um verdadeiro processo de diálogo, onde os participantes da educação se reconhecem como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Ele enfatiza a importância de um ensino que valorize a experiência de vida do aluno e a sua cultura, criando um ambiente no qual as diferenças são respeitadas e celebradas. Em vez de impor um currículo rígido e uniforme, a educação participativa propõe que o conteúdo seja contextualizado de acordo com as realidades dos alunos, de modo que eles possam se identificar com o que estão aprendendo e perceber a relevância dos conteúdos para a sua vida.

Além disso, a educação participativa tem um caráter profundamente inclusivo, pois busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham as mesmas oportunidades de aprender e se expressar. A inclusão, neste caso, não se limita à presença de alunos com deficiências ou dificuldades, mas abrange a totalidade dos estudantes, buscando criar um ambiente onde todos possam participar ativamente do processo educacional. Mantoan (2003), em sua obra sobre educação inclusiva, destaca que a escola deve ser um espaço onde as diferenças não sejam vistas como obstáculos, mas como oportunidades para o crescimento coletivo e para a construção de uma educação mais justa e igualitária.

Portanto, os fundamentos da educação participativa envolvem uma mudança paradigmática na forma de conceber a educação, passando de um modelo autoritário e transmissivo para um modelo mais democrático e colaborativo. Essa mudança, no entanto, exige a superação de desafios estruturais e culturais nas

escolas, que muitas vezes são marcadas por práticas pedagógicas tradicionais e uma visão de ensino que ainda não contempla a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo. A adoção da educação participativa demanda, assim, um comprometimento tanto dos educadores quanto das instituições escolares com a construção de um ambiente de aprendizado mais inclusivo, criativo e, sobretudo, transformador.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO PARTICIPATIVA

A educação participativa não se limita a uma proposta teórica, mas se reflete diretamente nas práticas pedagógicas adotadas no cotidiano escolar. Essas práticas são fundamentais para transformar a escola em um espaço de construção coletiva do conhecimento, onde a participação ativa de alunos, professores e membros da comunidade escolar é a base para o processo de ensino-aprendizagem. O papel do educador, nesse contexto, deixa de ser o de mero transmissor de conteúdos, passando a ser o de facilitador do conhecimento, estimulando os alunos a pensar criticamente, questionar, colaborar e construir saberes de forma conjunta.

No modelo tradicional, a prática pedagógica geralmente é centrada no professor, que domina o conteúdo e o transmite de maneira unilateral aos alunos. Já na educação participativa, as práticas pedagógicas são baseadas em metodologias que incentivam o protagonismo estudantil. De acordo com Giroux (1988), a educação crítica e participativa não deve ser uma simples transmissão de conhecimento, mas um processo contínuo de questionamento e construção do saber: “A educação crítica é aquela que vai além da simples reprodução do conhecimento, buscando sempre o questionamento da realidade e a criação de novos caminhos para a transformação da sociedade” (Giroux, 1988, p. 103). Nesse modelo, os alunos não são apenas receptores passivos de conteúdo, mas sujeitos ativos que participam ativamente da construção de seu próprio conhecimento.

Uma das principais práticas pedagógicas da educação participativa é a utilização de métodos colaborativos, como grupos de discussão, projetos interdisciplinares e atividades que envolvem o trabalho em equipe. Essas práticas permitem que os alunos compartilhem suas ideias e experiências, aprendendo uns com os

outros e se tornando responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem. De acordo com Mantoan (2003), “a aprendizagem colaborativa envolve uma troca de saberes, onde todos os participantes contribuem para a construção de um conhecimento coletivo” (Mantoan, 2003, p. 56). Nesse processo, os educadores devem criar condições para que os alunos possam se expressar, argumentar e questionar, estimulando o desenvolvimento de suas habilidades de reflexão e análise crítica.

Outro aspecto fundamental da educação participativa é a personalização da aprendizagem, o que implica considerar as especificidades e os interesses dos alunos no planejamento e execução das atividades pedagógicas. Paulo Freire (1996) já defendia que o ensino deveria ser contextualizado de acordo com a realidade dos estudantes, valorizando suas experiências e suas culturas. Para ele, “não podemos educar de forma abstrata, sem considerar o contexto em que o educando está inserido” (Freire, 1996, p. 85). Esse entendimento implica que as práticas pedagógicas devem ser flexíveis e adaptadas às necessidades dos alunos, respeitando suas diferentes formas de aprender e suas realidades sociais. No entanto, para que isso ocorra de maneira eficaz, é necessário que o educador tenha um conhecimento profundo de seu público-alvo e seja capaz de adaptar seu método de ensino a essas necessidades.

Além disso, a educação participativa se caracteriza pelo uso de estratégias que promovem a aprendizagem ativa. Em vez de se limitarem a absorver passivamente informações, os alunos são incentivados a investigar, experimentar e aplicar o conhecimento de forma prática e significativa. Atividades como debates, pesquisas de campo, dramatizações, produções de vídeos ou teatro, e outras formas de expressão criativa permitem que os alunos se envolvam ativamente no processo de aprendizagem, tornando o conhecimento mais significativo e duradouro. Segundo Arroyo (2011), “o verdadeiro aprendizado ocorre quando o aluno se envolve ativamente no processo, seja pela prática, seja pela reflexão sobre suas próprias experiências” (Arroyo, 2011, p. 102). A ideia é que os alunos não sejam apenas consumidores de informações, mas produtores de conhecimento, refletindo criticamente sobre o que aprendem e aplicando esse saber na sua realidade.



Outro elemento importante das práticas pedagógicas da educação participativa é a avaliação, que, nesse contexto, deve ser vista como um processo contínuo e reflexivo, e não como uma mera ferramenta de controle. A avaliação participativa envolve a participação ativa dos alunos na definição dos critérios de avaliação e no processo de autoavaliação. Ela deve ser orientada para o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, em vez de apenas medir o desempenho dos alunos em relação a conteúdos pré-estabelecidos. Como afirma Mantoan (2003), “a avaliação deve ser um processo de construção conjunta, onde educadores e educandos participam ativamente, refletindo sobre o aprendizado e as dificuldades enfrentadas” (Mantoan, 2003, p. 78).

Por fim, as práticas pedagógicas na educação participativa devem promover um ambiente escolar inclusivo, que acolha a diversidade dos alunos e valorize as diferenças. A educação inclusiva, que está intimamente ligada à educação participativa, busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, possam participar ativamente da vida escolar e ter as mesmas oportunidades de aprendizagem. Segundo Mantoan (2003), “a escola inclusiva é aquela que acolhe a diversidade, criando um ambiente de respeito e valorização das diferenças” (Mantoan, 2003, p. 89). Nesse tipo de ambiente, os alunos aprendem não apenas os conteúdos acadêmicos, mas também o respeito, a empatia e a colaboração mútua, habilidades fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto, as práticas pedagógicas da educação participativa são caracterizadas pela colaboração, personalização da aprendizagem, uso de metodologias ativas e avaliação reflexiva. Essas práticas visam tornar os alunos protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, estimulando seu pensamento crítico e sua capacidade de atuar como cidadãos conscientes e responsáveis. Ao adotar essas práticas, a escola se transforma em um ambiente dinâmico, inclusivo e transformador, no qual todos têm a oportunidade de aprender e contribuir de forma significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da educação participativa nas escolas representa uma poderosa ferramenta para a transformação do processo educacional, contribuindo para a construção de um espaço mais democrático, inclusivo e reflexivo. Ao contrário de modelos tradicionais, que centralizam o poder e o conhecimento no educador, a educação participativa propõe uma abordagem que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, reconhecendo sua capacidade de ser sujeito ativo na construção do conhecimento. A partir dessa perspectiva, a participação ativa dos alunos, o diálogo constante entre educadores e estudantes, e a colaboração entre escola e comunidade se tornam pilares fundamentais para o sucesso da educação.

Ao longo deste estudo, ficou claro que a educação participativa é uma metodologia que vai além da simples aplicação de técnicas pedagógicas. Ela exige uma mudança de mentalidade por parte dos educadores, que devem se ver não como detentores do conhecimento, mas como facilitadores do processo de aprendizagem. A construção de práticas pedagógicas que incentivem a colaboração, o protagonismo estudantil e a reflexão crítica é essencial para garantir que a educação participativa se efetive de maneira plena. No entanto, os desafios encontrados – como a resistência dos educadores, a falta de recursos e a infraestrutura inadequada – demandam soluções práticas e estratégicas para que essa abordagem possa ser plenamente adotada nas escolas brasileiras.

Entre as principais vantagens da educação participativa estão o fortalecimento da autonomia dos alunos, a valorização das diferentes culturas e realidades sociais dentro da escola, a promoção de um ambiente inclusivo e respeitoso, e a possibilidade de construção de uma educação mais contextualizada e alinhada com as necessidades da sociedade. Para que esses benefícios sejam alcançados, no entanto, é fundamental que as escolas adotem práticas pedagógicas que considerem a diversidade, as necessidades específicas de cada aluno e o contexto em que estão inseridos.

A promoção de uma educação participativa exige, portanto, não apenas mudanças nas práticas pedagógicas, mas também uma reestruturação dos espaços e recursos escolares, bem como a implementação de uma formação contínua para os educadores, com foco na reflexão crítica sobre suas práticas e



na adoção de metodologias que favoreçam a participação de todos os envolvidos no processo educativo. A participação ativa de alunos, pais e membros da comunidade escolar é fundamental para que se construa uma educação mais inclusiva e democrática, capaz de transformar a sociedade e preparar os cidadãos para os desafios do mundo contemporâneo.

Em termos de implicações práticas, é necessário que as políticas educacionais no Brasil incentivem e apoiem a implementação de metodologias participativas. Além disso, é essencial que se ofereça formação continuada para os educadores, para que possam compreender e aplicar, de forma crítica e reflexiva, os princípios da educação participativa. A integração da escola com a comunidade, a adaptação dos espaços físicos e a utilização de recursos tecnológicos também são fundamentais para que a educação participativa se torne uma realidade em mais escolas do país. Apenas com a colaboração entre todos os atores envolvidos no processo educativo será possível criar ambientes escolares que favoreçam o aprendizado e a formação de cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seu papel na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, M. G. (2011). A escola que queremos: desafios da educação básica no Brasil. Campinas: Papirus.
- FREIRE, P. (1996). Pedagogia do oprimido. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GIROUX, H. (1988). Teoria crítica e educação: uma introdução. Porto Alegre: Artmed.
- MANTOAN, M. T. E. (2003). A educação inclusiva: o que é? Como fazer?. 2. ed. São Paulo: Moderna.

RESUMO

A alfabetização científica tem se consolidado como eixo central do ensino de Ciências nos anos iniciais da Educação Básica, conforme orienta a BNCC. Mais do que transmitir conteúdos, esse processo busca formar sujeitos críticos, autônomos e cidadãos capazes de interpretar a realidade, intervir de forma ética e compreender os impactos sociais, ambientais e tecnológicos das ações humanas. Nessa perspectiva, a ciência escolar deve ir além da reprodução de experimentos, constituindo-se em espaço para o pensamento crítico, a curiosidade investigativa e a construção coletiva do conhecimento. A alfabetização científica implica a apropriação de saberes e o desenvolvimento de práticas fundamentadas em evidências, promovendo argumentação e posicionamento consciente. Essa visão dialoga com Paulo Freire, que compreende a educação como prática política e transformadora. Assim, alfabetizar cientificamente significa também alfabetizar politicamente, possibilitando aos estudantes compreender as relações entre ciência, sociedade e poder.

Palavras-chave: alfabetização científica; ensino de Ciências; pensamento crítico; Paulo Freire; BNCC

ABSTRACT

Scientific literacy has been consolidated as a central axis of Science teaching in the early years of Basic Education, as guided by the Brazilian National Common Curriculum (BNCC). More than content transmission, this process aims to form critical, autonomous, and engaged citizens, capable of interpreting reality, acting ethically, and understanding the social, environmental, and technological impacts of human actions. From this perspective, school science must go beyond the reproduction of experiments, becoming a space for critical thinking, investigative curiosity, and collective knowledge construction. Scientific literacy involves the appropriation of knowledge and the development of evidence-based practices, promoting argumentation and conscious positioning.

Keywords: scientific literacy; science teaching; critical thinking; Paulo Freire; BNCC

INTRODUÇÃO

A alfabetização científica tem ganhado destaque como um dos objetivos centrais da educação em Ciências no âmbito da Educação Básica, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece a Ciência como componente fundamental para a formação crítica, autônoma e cidadã dos estudantes (BRASIL, 2018), a abordagem científica na escola assume um papel formativo que extrapola a transmissão de conteúdo. Trata-se de promover o desenvolvimento de competências e habilidades que capacitem os alunos a interpretar o mundo em que vivem, intervir de forma ética e responsável nas realidades que os cercam, e compreender os impactos sociais, ambientais e tecnológicos das ações humanas.

Sob essa perspectiva, o ensino de Ciências não pode ser compreendido como mera repetição de experimentos ou decodificação de termos técnicos, mas como espaço privilegiado para o exercício do pensamento crítico, da curiosidade investigativa e da construção coletiva do conhecimento. A alfabetização científica, nesse contexto, é entendida como o processo por meio do qual os alunos se apropriam de saberes científicos e desenvolvem atitudes e práticas investigativas que lhes permitam agir com base em evidências, argumentar de maneira fundamentada e posicionar-se diante das múltiplas questões científicas que permeiam a vida cotidiana (SASSERON; CARVALHO, 2008; LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001).



saberes e da valorização das experiências cotidianas. Aplicado ao ensino de Ciências, esse princípio implica reconhecer que o conhecimento científico não é neutro, tampouco superior ao saber popular, mas constitui uma forma específica de interpretação do mundo, com suas metodologias, linguagens e finalidades. Assim, o processo de alfabetização científica precisa ser conduzido a partir de temas significativos, ou seja, de “temas geradores” (FREIRE, 1975), capazes de mobilizar o interesse dos estudantes e promover a aprendizagem significativa.

É nesse horizonte que se insere o projeto pedagógico apresentado neste artigo, realizado em 2024 com turmas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, em uma proposta interdisciplinar centrada na alfabetização científica. A escolha metodológica por trabalhar com projetos pedagógicos está ancorada na sua capacidade de integrar diferentes áreas do saber em torno de problemas reais e relevantes, favorecendo o protagonismo dos estudantes e o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e comunicativas. Como argumentam Hernández e Ventura (1998), os projetos possibilitam uma reconfiguração do currículo escolar, aproximando-o da vida concreta dos alunos e tornando a escola um espaço de produção ativa e coletiva de conhecimento.

A proposta envolveu o planejamento e a execução de atividades investigativas articuladas a conteúdos curriculares diversos, promovendo situações de aprendizagem que incentivaram a observação, o levantamento de hipóteses, a experimentação, o debate de ideias e a sistematização dos conhecimentos adquiridos. Ao longo da experiência, foram identificados avanços significativos tanto na apropriação de conceitos científicos quanto no uso da linguagem oral e escrita pelos estudantes, evidenciando os efeitos positivos da abordagem interdisciplinar e investigativa sobre o desenvolvimento integral dos alunos.

Portanto, este artigo tem como objetivo apresentar, analisar e refletir sobre os desdobramentos dessa experiência, evidenciando como uma prática pedagógica fundamentada na alfabetização científica e orientada por princípios freireanos pode contribuir de maneira efetiva para a formação crítica, reflexiva e emancipada dos estudantes. Ao problematizar os desafios e possibilidades dessa abordagem, busca-se também ampliar o debate sobre o papel do ensino de Ciências na construção de uma escola mais justa, democrática e comprometida com a transformação social.

MATERIAIS E MÉTODOS

A experiência pedagógica relatada neste artigo foi desenvolvida ao longo do primeiro semestre de 2024 em uma escola da rede pública municipal, situada em um bairro urbano periférico. Participaram do projeto 15 alunos de diferentes turmas dos anos finais do Ensino

Fundamental I e início do Ensino Fundamental II, especificamente dos 4º, 5º, 6º e 7º anos. A proposta teve como objetivo central a promoção da alfabetização científica por meio da implementação de um projeto interdisciplinar com foco em Ciências Naturais, articulado com os princípios da educação dialógica e emancipadora, conforme proposto por Paulo Freire (1996).

A seleção do tema central do projeto seguiu uma abordagem freireana de escuta ativa dos sujeitos envolvidos. Assim, a definição temática ocorreu a partir da identificação de interesses expressos pelos próprios alunos e da observação de situações cotidianas do ambiente escolar, buscando respeitar os saberes prévios dos estudantes e promover uma aprendizagem significativa (FREIRE, 1987; HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998). Esse movimento inicial foi essencial para favorecer o engajamento dos estudantes e estabelecer uma conexão afetiva e cognitiva com os conteúdos trabalhados.

A metodologia adotada baseou-se na utilização de situações-problema, investigações guiadas, leituras interpretativas e atividades práticas como estratégias pedagógicas, conforme sugerem autores como Zabala (1998) e Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011). As aulas foram organizadas em sequências didáticas flexíveis, estruturadas de forma a favorecer a exploração ativa dos fenômenos naturais e a construção coletiva do conhecimento. A mediação docente assumiu um papel fundamental nesse processo, atuando como facilitadora da aprendizagem, incentivando o questionamento, a formulação de hipóteses, a argumentação e a sistematização das descobertas realizadas pelos estudantes (VYGOTSKY, 1991; FREIRE, 1996).

Durante o desenvolvimento do projeto, foram utilizados diversos recursos didáticos e materiais pedagógicos, escolhidos com base em sua acessibilidade, potencial lúdico e capacidade de favorecer a observação e a experimentação. Entre os recursos empregados, destacam-se:

Livros informativos e paradidáticos com linguagem acessível, ilustrações explicativas e conteúdos atualizados sobre temas científicos relevantes para a faixa etária dos alunos;

Materiais recicláveis e naturais, como papelão, garrafas PET, folhas, pedras, terra, sementes e água, utilizados para construção de maquetes, experimentos e modelos representativos;

Equipamentos simples de observação, como lupas, potes transparentes e recipientes plásticos, que possibilitaram a investigação de elementos da natureza e de pequenos ecossistemas;

Cartazes, desenhos, esquemas e registros escritos, elaborados individualmente e em grupo, como formas de representação do conhecimento produzido;

Jogos educativos, rodas de conversa e experimentos práticos, empregados como estratégias didáticas para promover o envolvimento afetivo, a cooperação e o aprendizado ativo.

As atividades foram organizadas em torno de sequências investigativas que buscavam articular os conteúdos das Ciências Naturais às dimensões da alfabetização científica definidas por Sasseron e Carvalho (2008): (1) a apropriação de conceitos científicos básicos; (2) o desenvolvimento de procedimentos e atitudes investigativas próprias do fazer científico; e (3) a compreensão do papel da ciência na sociedade contemporânea. Essa perspectiva permitiu integrar os conteúdos escolares às práticas discursivas, investigativas e sociais que compõem a cultura científica, de forma acessível à realidade e à linguagem dos alunos.

O processo de ensino-aprendizagem priorizou uma abordagem qualitativa, processual e formativa de avaliação, considerando não apenas os produtos finais das atividades, mas, principalmente, os processos de reflexão, reelaboração e socialização dos saberes. Os dados utilizados para a análise da experiência foram coletados por meio de diferentes instrumentos, entre os quais se destacam:

Registros escritos do planejamento docente e das aulas, anotados em diário de bordo;

Produções dos alunos, como textos, desenhos, registros de observações e construções em grupo;

Fotografias autorizadas das atividades realizadas, utilizadas como documentação pedagógica e suporte à análise reflexiva;

Observações diretas, com foco na participação, nas interações entre os alunos e nos momentos de mediação pedagógica.

A análise do percurso pedagógico foi orientada pela busca de indícios de desenvolvimento das competências associadas à alfabetização científica, bem como pela avaliação do grau de envolvimento dos estudantes com o projeto. A mediação docente, ancorada nos princípios do diálogo, da escuta ativa e da valorização da cultura dos alunos, buscou transformar o espaço da sala de aula em um ambiente de investigação compartilhada, coerente com a concepção freireana de educação como prática da liberdade (FREIRE, 1975).

Resultados

A aplicação do projeto evidenciou resultados positivos tanto no engajamento dos alunos quanto no desenvolvimento de habilidades relacionadas à alfabetização científica



Desde os primeiros encontros, foi possível observar um aumento significativo na curiosidade e no interesse das crianças por temas relacionados à natureza, ao corpo humano e aos fenômenos do cotidiano. As atividades práticas despertaram a participação ativa dos estudantes, que demonstraram entusiasmo em explorar, questionar e formular hipóteses.

Ao longo do projeto, os alunos começaram a utilizar uma linguagem mais próxima da científica em seus relatos orais e registros escritos, ainda que de forma inicial e em construção. Palavras como “observar”, “investigar”, “comparar” e “experimentar” passaram a fazer parte do vocabulário das crianças nas interações em sala de aula. Além disso, notou-se uma melhora na organização das ideias ao realizar registros, especialmente por meio de desenhos com legendas, listas e pequenas frases.

A mediação pedagógica, baseada em perguntas instigadoras e incentivo à expressão de ideias, permitiu que os alunos construíssem coletivamente explicações para os fenômenos observados. Houve um avanço na capacidade de argumentar, justificar opiniões e escutar os colegas, demonstrando o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas.

Um dos momentos de maior destaque foi a observação do crescimento de uma planta onde se comparou o crescimento em diferentes ambientes, os alunos foram incentivados a registrar suas previsões e conclusões, o que possibilitou perceber a evolução do pensamento investigativo. Ainda que nem todas as hipóteses estivessem corretas, o importante foi o processo de reflexão e construção de sentido.

Além dos conteúdos científicos, o projeto também contribuiu para o avanço na alfabetização e no letramento dos alunos. As atividades integradas de leitura, escrita e oralidade favoreceram a compreensão de gêneros textuais informativos, o reconhecimento de palavras-chave e o uso da escrita como ferramenta de registro e comunicação.

Em termos de participação, todos os alunos se envolveram com as propostas, respeitando os tempos individuais de aprendizagem. As produções escritas, os desenhos e as falas durante as rodas de conversa demonstraram progresso em relação ao início do projeto, tanto na forma quanto no conteúdo. A avaliação qualitativa realizada com base nas observações e nas produções dos alunos indicou que a abordagem por projetos favoreceu uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

DISCUSSÃO

A experiência desenvolvida com estudantes do projeto pedagógico do Ensino Fundamental I e II demonstra, de forma concreta, que a alfabetização científica pode e deve estar presente desde o início da escolarização formal, como parte de um processo contínuo de formação do pensamento crítico e investigativo. A prática docente aliada a uma proposta pedagógica fundamentada em projetos permitiu criar situações de aprendizagem que extrapolam o ensino tradicional de ciências — ainda fortemente pautado na memorização de conteúdos — para uma abordagem mais dialógica, exploratória e significativa.

Inspirado pelos princípios defendidos por Sasseron e Carvalho (2008), o projeto buscou promover a alfabetização científica como um processo que vai além da aprendizagem de conceitos científicos isolados. Ela foi concebida aqui como uma oportunidade de iniciar os estudantes na linguagem, nos procedimentos e na lógica da ciência, incentivando a construção de hipóteses, a observação sistemática, o registro, a comunicação de ideias e a argumentação com base em evidências. Ainda que em estágio inicial, essas competências começaram a se delinear no comportamento dos alunos, evidenciando o potencial formativo dessa abordagem mesmo entre crianças em processo de alfabetização.

A escolha por trabalhar com projetos se mostrou acertada, pois favoreceu a articulação entre os conteúdos de Ciências e as práticas de linguagem (oral, escrita e leitura), respeitando os tempos de aprendizagem dos alunos e conectando o conhecimento escolar ao seu universo cotidiano. Como apontam Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2007), o trabalho com temas geradores — inspirados na realidade dos estudantes e nas suas curiosidades — contribui para atribuir sentido ao que se aprende, promovendo um ensino com significado. Esse aspecto foi essencial para o engajamento das crianças durante o projeto, que se sentiram protagonistas do processo de descoberta.

A prática também revelou o papel central do(a) professor(a) como mediador(a) do conhecimento. A mediação não se restringiu à organização dos materiais e à condução das atividades, mas incluiu principalmente a escuta sensível, a valorização das hipóteses dos alunos e a formulação de perguntas que instigaram o raciocínio e o aprofundamento das reflexões. Essa postura, coerente com a perspectiva freireana de educação dialógica (Freire, 1996), transforma a sala de aula em um espaço de investigação coletiva, onde todos aprendem e ensinam.



Isso exige do educador não apenas domínio dos conteúdos, mas também uma postura investigativa e reflexiva, capaz de se adaptar às respostas dos alunos e redirecionar o planejamento pedagógico conforme as necessidades que emergem.

Um aspecto particularmente relevante do projeto foi o desenvolvimento de uma linguagem científica inicial. Mesmo em crianças pequenas, é possível perceber que o contato constante com termos e procedimentos próprios da ciência — como “observar”, “comparar”, “experimental”, “prever”, “registrar” — contribui para a familiarização com essa linguagem, ainda que de forma lúdica e contextualizada. Esse processo de apropriação é essencial para a formação de sujeitos que possam, no futuro, compreender criticamente os discursos científicos presentes na sociedade, como destaca Chassot (2003) ao discutir a função social da alfabetização científica.

Além disso, a articulação entre a alfabetização científica e a alfabetização/letramento tradicional revelou-se estratégica. O trabalho com textos informativos, registros de observação, legendas e listas permitiu que os alunos usassem a linguagem escrita como uma ferramenta para compreender o mundo, e não apenas como um fim em si mesmo. Essa abordagem integrada contribui para romper a fragmentação curricular e oferecer uma formação mais ampla, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), ao enfatizar a importância do desenvolvimento de competências e habilidades interdisciplinares desde os anos iniciais.

Outro ponto a destacar é o papel da formação docente na implementação de práticas eficazes de alfabetização científica. Como argumentam Cachapuz et al. (2005), promover uma educação científica de qualidade exige uma formação inicial e continuada que prepare o professor para atuar como sujeito crítico, capaz de interpretar a realidade educacional e promover transformações. A insegurança de muitos docentes frente ao ensino de ciências nos anos iniciais, frequentemente associada a uma formação limitada na área, pode ser superada com o apoio de políticas públicas que valorizem a formação docente interdisciplinar e o acesso a recursos pedagógicos.

Entretanto, também se evidenciaram desafios. A limitação de tempo, a necessidade de adaptação constante das atividades às diferentes fases da alfabetização e o acesso restrito a alguns materiais científicos exigiram criatividade e flexibilidade no planejamento. Ainda assim, tais dificuldades não comprometeram os objetivos centrais do projeto; pelo contrário, reforçaram a importância de pensar o ensino de ciências de forma acessível, sem renunciar ao rigor conceitual e à intencionalidade pedagógica. Como lembra Lorenzetti (2015), o professor é, muitas vezes, um artesão do cotidiano escolar, que recria práticas a partir dos recursos disponíveis, sem abrir mão da qualidade educativa. Em síntese, a experiência mostra que a alfabetização científica nos anos iniciais não é apenas viável, mas necessária. Ela contribui para formar estudantes mais questionadores, autônomos e capazes de compreender e interagir com o mundo à sua volta de maneira mais crítica. Cabe à escola — e, em especial, ao professor — assumir o compromisso de tornar a ciência presente no cotidiano da sala de aula, desde os primeiros anos da educação básica, com uma abordagem que respeite o desenvolvimento infantil e valorize o conhecimento como construção coletiva. Como defende Hodson (2011), a alfabetização científica é um direito de todos e uma condição para o exercício pleno da cidadania em sociedades democráticas.

CONCLUSÃO

A experiência relatada neste artigo evidenciou que a alfabetização científica pode ser inserida de forma eficaz e significativa já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente quando articulada a projetos pedagógicos interdisciplinares e contextualizados. Ao promover o diálogo entre a linguagem da ciência e o processo de alfabetização/letramento tradicional, foi possível proporcionar aos alunos do 1º ano um ambiente de aprendizagem investigativo, criativo e participativo, no qual a ciência se apresentou como uma forma de interpretar o mundo de maneira crítica e fundamentada. O desenvolvimento do projeto demonstrou que crianças pequenas são plenamente capazes de se envolver com práticas científicas iniciais — como observar, levantar hipóteses, testar e registrar descobertas — desde que essas ações estejam mediadas por uma abordagem pedagógica que respeite sua fase de desenvolvimento, valorize seus saberes prévios e reconheça sua capacidade de produzir conhecimento.



A atuação do professor como mediador e provocador do pensamento foi central para que o processo de alfabetização científica ocorresse de forma efetiva e significativa. Essa mediação, ancorada em escuta ativa e questionamentos instigantes, promoveu a construção coletiva do saber e fortaleceu a autonomia intelectual dos estudantes.

Além disso, a integração entre o ensino de Ciências e a linguagem escrita contribuiu para tornar o aprendizado mais significativo e funcional, rompendo com a fragmentação curricular ainda presente nas práticas escolares. O trabalho com textos informativos, registros e produções escritas em contextos reais de investigação científica possibilitou que os alunos usassem a linguagem como ferramenta de compreensão e expressão do mundo, ao mesmo tempo em que desenvolviam competências essenciais para o letramento científico e linguístico.

Os resultados observados reafirmam a importância de propostas pedagógicas que considerem a alfabetização científica não como um conteúdo a ser ensinado de forma isolada ou apenas nos anos finais da escolarização, mas como uma dimensão fundamental da formação integral do sujeito desde os primeiros anos. Projetos com essa perspectiva contribuem para a formação de estudantes mais críticos, curiosos, reflexivos e capazes de participar ativamente das discussões sociais e ambientais que envolvem o conhecimento científico, como defendem Chassot (2003) e Hodson (2011).

Conclui-se, portanto, que investir em práticas pedagógicas que promovam a alfabetização científica na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental é uma estratégia potente para qualificar o processo educativo. Essa abordagem amplia as possibilidades de aprendizagem, favorece o desenvolvimento de múltiplas linguagens e fortalece o papel social da escola na formação de sujeitos conscientes, autônomos e preparados para os desafios do século XXI. Para isso, torna-se indispensável o compromisso das instituições educacionais com a formação continuada dos professores, o planejamento curricular integrado e o incentivo à produção e compartilhamento de experiências pedagógicas inovadoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 maio 2025.
- CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: questões e desafios para a educação. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria de Azevedo. Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HODSON, Derek. Ensinando ciência para a cidadania: uma abordagem baseada em temas sociocientíficos. Tradução de Reginaldo Zacca. São Paulo: Cortez, 2011.
- LORENZETTI, Leila; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 7, n. 2, p. 143–160, 2001.
- MORTIMER, Eduardo F.; SILVA, Cristina C. da. A construção do conhecimento científico: um enfoque discursivo para o ensino de ciências. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- SASSERON, Lílian Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Alfabetização científica: uma possibilidade para o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 135–154, 2008.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ENTRE SABERES E VIVÊNCIAS: O CURRÍCULO INTEGRADOR COMO CAMINHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR: ROSANA CARNEIRO ROCHA

RESUMO

Este artigo aborda o currículo integrador como proposta pedagógica essencial para a Educação Infantil, valorizando a articulação entre os diferentes saberes e vivências das crianças. O objetivo é discutir como a integração entre os campos de experiência contribui para o desenvolvimento integral na primeira infância, promovendo aprendizagens significativas, contextualizadas e respeitadas às singularidades infantis. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, com base em estudos que tratam da organização curricular na Educação Infantil e das abordagens integradoras como instrumento de promoção da autonomia, da criatividade e da interação social. A análise destacou que o currículo integrador possibilita a superação de práticas fragmentadas e promove uma visão ampliada da criança como sujeito ativo, capaz de construir conhecimento a partir de suas experiências cotidianas. Observa-se que, ao integrar as áreas do conhecimento com as vivências das crianças, o currículo torna-se mais significativo, favorecendo o protagonismo infantil, o trabalho colaborativo e a valorização dos contextos socioculturais nos quais as crianças estão inseridas. Assim, o estudo evidencia que a adoção de um currículo integrador na Educação Infantil fortalece o vínculo entre o cuidar e o educar, promovendo práticas pedagógicas mais sensíveis, reflexivas e coerentes com as diretrizes curriculares nacionais.

Palavras-chave: currículo integrador; educação infantil; experiências; infância; aprendizagem significativa.

ABSTRACT

This article addresses the integrative curriculum as an essential pedagogical proposal for Early Childhood Education, emphasizing the articulation between children's different knowledge and experiences. The objective is to discuss how the integration of experience fields contributes to holistic development in early childhood, promoting meaningful, contextualized learning that respects children's individualities. The methodology adopted was bibliographic research, based on studies on curricular organization in early education and integrative approaches as tools for promoting autonomy, creativity, and social interaction. The analysis showed that the integrative curriculum allows for the overcoming of fragmented practices and promotes a broader view of the child as an active subject, capable of building knowledge from everyday experiences.

It is observed that by integrating knowledge areas with children's real-life experiences, the curriculum becomes more meaningful, enhancing child protagonism, collaborative work, and valuing sociocultural contexts. Thus, the study highlights that adopting an integrative curriculum in Early Childhood Education strengthens the link between care and education, promoting more sensitive, reflective, and coherent pedagogical practices in line with national curricular guidelines.

Keywords: integrative curriculum; early childhood education; experiences; childhood; meaningful learning.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a base da formação humana, sendo um espaço essencial para o desenvolvimento integral das crianças em seus primeiros anos de vida. Nesse contexto, o currículo escolar assume papel central na organização das práticas pedagógicas, uma vez que é por meio dele que se planejam e executam experiências de aprendizagem significativas. No entanto, ainda é comum observar a fragmentação de saberes e a reprodução de conteúdos desarticulados da realidade infantil, o que pode limitar o potencial educativo dessa etapa. Diante desse cenário, este estudo propõe refletir sobre o currículo integrador como uma possibilidade de superação dessas limitações, valorizando as experiências e vivências das crianças como ponto de partida para a construção do conhecimento.

A escolha deste tema surgiu da observação de práticas pedagógicas que, muitas vezes, não consideram as singularidades das crianças nem a riqueza dos contextos sociais e culturais em que estão inseridas. Optou-se, portanto, por investigar o currículo integrador por se tratar de uma proposta que promove a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, respeitando o modo como as crianças aprendem — por meio do brincar, da interação, da escuta e da experimentação. Além disso, a proposta se alinha às diretrizes curriculares nacionais, que defendem uma abordagem que una o educar e o cuidar, compreendendo a criança como sujeito ativo, competente e protagonista de suas aprendizagens.



A relevância social e educacional deste estudo reside na necessidade de promover práticas pedagógicas mais coerentes com os princípios de uma educação humanizadora, crítica e reflexiva. O currículo integrador possibilita que os conhecimentos sejam trabalhados de forma contextualizada, promovendo conexões entre saberes e favorecendo o desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis. Em um tempo marcado por transformações sociais, culturais e tecnológicas, repensar o currículo da Educação Infantil à luz da integração de saberes é fundamental para garantir o direito das crianças a uma educação de qualidade, que valorize suas vivências e promova seu pleno desenvolvimento.

Do ponto de vista científico, o estudo contribui para o aprofundamento das discussões sobre as práticas curriculares na primeira infância, destacando a importância de abordagens que rompam com a lógica disciplinar tradicional. Ao propor uma análise do currículo integrador, busca-se ampliar o olhar sobre as potencialidades dessa abordagem, evidenciando seus impactos na organização do cotidiano educativo e na formação docente.

O objetivo geral deste artigo é discutir o currículo integrador como caminho possível para a construção de práticas significativas na Educação Infantil, considerando a criança como centro do processo educativo. Como objetivos específicos, busca-se: compreender os princípios que fundamentam o currículo integrador; analisar sua relação com os campos de experiência propostos pela Base Nacional Comum Curricular; e refletir sobre os desafios e possibilidades de sua implementação no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Assim, espera-se contribuir para o fortalecimento de uma prática pedagógica que reconhece a infância como etapa singular da vida e promove a integração entre saberes, experiências e afetos.

DESENVOLVIMENTO

A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO INTEGRADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A concepção de currículo na Educação Infantil vem sendo ressignificada nas últimas décadas, especialmente com a valorização das experiências infantis e da ideia de que as crianças são protagonistas no processo de aprendizagem.



O currículo integrador surge como uma resposta à necessidade de romper com práticas tradicionais, fragmentadas e descontextualizadas, que muitas vezes desconsideram a riqueza do cotidiano, das interações e do brincar como fontes legítimas de conhecimento.

No contexto da Educação Infantil, o currículo não deve ser entendido apenas como um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, mas sim como um organizador das experiências educativas vividas pelas crianças. Nesse sentido, ele se configura como uma construção coletiva e dinâmica, que parte da escuta, da observação e da valorização das múltiplas linguagens infantis. Para Barbosa e Horn (2008, p. 34), “o currículo na Educação Infantil é um território de vivências, de experiências sensíveis, de descobertas e de interações com o mundo e com os outros”.

O currículo integrador considera que o desenvolvimento das crianças ocorre de forma global, e por isso, suas experiências de aprendizagem devem ser pensadas de maneira interligada, evitando a compartimentalização de saberes. Essa perspectiva reconhece a criança como um sujeito de direitos, ativo, competente e capaz de construir conhecimento a partir de suas interações com o ambiente físico, social e cultural.

Além disso, o currículo integrador promove a articulação entre o cuidar, o educar e o brincar, pilares fundamentais da Educação Infantil. Não há separação entre as atividades ditas “pedagógicas” e os momentos de cuidado, pois todos os momentos da rotina infantil são potencialmente educativos. Como destaca Oliveira (2010, p. 58), “educar e cuidar são ações indissociáveis no cotidiano da Educação Infantil, e o currículo deve refletir essa integração como princípio formativo”.

A proposta integradora também se contrapõe à lógica disciplinar tradicional herdada dos modelos escolares voltados para o Ensino Fundamental, que muitas vezes impõem conteúdos descontextualizados e práticas repetitivas à infância. Ao adotar uma abordagem mais flexível e significativa, o currículo integrador permite que os professores organizem propostas pedagógicas a partir dos interesses, curiosidades e necessidades das crianças, promovendo aprendizagens mais relevantes e contextualizadas.

Um exemplo prático desse tipo de abordagem pode ser observado quando um grupo de crianças demonstra interesse por insetos. A partir desse tema gerador, o educador pode desenvolver projetos integrados que envolvem observação da natureza, registro gráfico, contagem, leitura de histórias, músicas, construção de maquetes e dramatizações, articulando diferentes áreas do conhecimento de forma natural e significativa. Como ressalta Silva (2015, p. 92), “a integração curricular respeita a lógica do pensamento infantil, que não separa o saber em partes, mas o compreende em sua totalidade”. Portanto, a concepção de currículo integrador na Educação Infantil exige uma mudança de olhar por parte dos educadores, que devem assumir o papel de mediadores sensíveis, planejadores atentos e pesquisadores do cotidiano escolar. Esse tipo de currículo reconhece o potencial educativo presente em cada experiência, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais humano, respeitoso e coerente com os direitos de aprendizagem da criança pequena.

OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA COMO BASE PARA A INTEGRAÇÃO DOS SABERES

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, trouxe uma nova organização curricular para a Educação Infantil centrada em cinco campos de experiência, que propõem um currículo baseado na vivência, na interação e na construção coletiva do conhecimento. Essa estrutura rompe com a fragmentação disciplinar e propõe uma abordagem integradora, coerente com os princípios do desenvolvimento infantil.

Os campos de experiência — “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” — não são áreas de conteúdo isoladas, mas sim organizadores da prática pedagógica que visam ao desenvolvimento integral da criança, articulando suas dimensões cognitivas, emocionais, motoras, sociais e culturais.

Essa proposta favorece a construção de um currículo integrador, pois permite que os professores desenvolvam atividades significativas, centradas nas experiências reais das crianças. Como destacam Campos et al. (2011, p. 76), “os campos de experiência reconhecem que as aprendizagens infantis acontecem em contextos ricos de sentido, nos quais diferentes saberes se cruzam, se constroem e se transformam a partir da participação ativa das crianças”.



A articulação entre os campos de experiência possibilita ao educador planejar propostas que integram múltiplas linguagens, respeitando o modo como as crianças aprendem — por meio do corpo, do afeto, da imaginação e da ação concreta. Por exemplo, ao desenvolver um projeto sobre a temática “o corpo humano”, o professor pode explorar a percepção do próprio corpo (campo “Corpo, gestos e movimentos”), promover rodas de conversa e contação de histórias sobre autocuidado e sentimentos (campo “O eu, o outro e o nós”), registrar com desenhos e pinturas (campo “Traços, sons, cores e formas”) e até mesmo trabalhar noções espaciais e de quantidade em atividades relacionadas à rotina (campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”).

Segundo Oliveira (2012, p. 103), “o trabalho com os campos de experiência exige do educador uma escuta atenta e sensível, que permita reconhecer os interesses das crianças como ponto de partida para a construção do conhecimento”. Essa escuta, aliada à observação, constitui a base para o planejamento intencional das ações pedagógicas, que devem ser constantemente reavaliadas à luz das interações e dos avanços das crianças.

Além disso, os campos de experiência promovem a integração entre o educar e o cuidar, reconhecendo que a criança aprende em todos os momentos da rotina, desde a entrada na escola até as atividades mais estruturadas. Não se trata de “ensinar conteúdos”, mas de proporcionar situações em que a criança possa explorar, experimentar, levantar hipóteses, comunicar e expressar-se de forma ampla e criativa.

A efetivação dessa abordagem integradora requer uma postura reflexiva e investigativa por parte do professor, que precisa ser capaz de interpretar os gestos, palavras e atitudes das crianças como expressões legítimas de pensamento e aprendizagem. Como reforça Silva (2015, p. 61), “o planejamento baseado nos campos de experiência não é um roteiro fechado, mas um caminho flexível, construído a partir do cotidiano, das relações e das curiosidades infantis”.

Desse modo, os campos de experiência funcionam como eixo articulador de um currículo vivo, que respeita a diversidade cultural, os ritmos de aprendizagem e os múltiplos modos de ser e estar da criança no mundo. A partir dessa lógica, o currículo integrador se consolida como uma proposta pedagógica comprometida com a formação de sujeitos críticos, criativos, autônomos e sensíveis.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADOR

A proposta de um currículo integrador na Educação Infantil, embora respaldada por documentos legais e referenciais teóricos contemporâneos, ainda enfrenta diversos desafios para ser plenamente implementada no cotidiano das instituições. Entre os principais entraves estão a formação docente, a estrutura física inadequada, a resistência a mudanças pedagógicas, a fragmentação do tempo e do espaço escolar e a excessiva burocratização das rotinas escolares.

Um dos primeiros obstáculos é a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil. Muitos professores ainda são formados com base em modelos tradicionais de ensino, com pouca valorização da escuta, da ludicidade e da integração dos saberes. Assim, torna-se difícil romper com práticas pedagógicas que privilegiam fichas, apostilas e atividades prontas, desconsiderando a potência educativa das experiências infantis. Como afirma Oliveira (2012, p. 91), “não se pode pensar em um currículo integrador sem investir na formação de professores críticos, sensíveis e capazes de refletir sobre sua prática”.

Outro fator limitante é a infraestrutura das unidades escolares, muitas vezes inadequadas para o trabalho com propostas integradoras. Espaços pequenos, ambientes pouco estimulantes, falta de materiais diversificados e tempo insuficiente para o planejamento coletivo dificultam a construção de experiências pedagógicas significativas. A organização rígida da rotina escolar também interfere na implementação de um currículo vivo e dinâmico, pois muitas vezes restringe o tempo do brincar, da exploração livre e das interações espontâneas.



Além disso, existe uma resistência cultural dentro das instituições de ensino, muitas vezes ancorada em concepções ultrapassadas sobre a infância e o papel do educador. Há, ainda, uma expectativa por parte de famílias e gestores de que a escola deve "preparar para o fundamental", o que pressiona os educadores a anteciparem conteúdos e práticas escolarizantes. Essa lógica vai na contramão do currículo integrador, que valoriza a infância como uma etapa com características próprias. Como destaca Barbosa (2010, p. 41), “a criança pequena não deve ser vista como um aluno em miniatura, mas como um sujeito que aprende de maneira singular, pelo corpo, pelas emoções e pela imaginação”.

Por outro lado, há possibilidades concretas de implementação bem-sucedida do currículo integrador, principalmente quando há envolvimento da equipe pedagógica, apoio da gestão escolar e abertura para o diálogo com as famílias. Projetos pedagógicos que partem da curiosidade das crianças, observação atenta dos educadores, e o uso criativo dos recursos disponíveis têm mostrado resultados positivos na construção de aprendizagens significativas.

Um exemplo disso são as práticas baseadas em projetos interdisciplinares, que envolvem diversos campos de experiência ao mesmo tempo. Quando as crianças demonstram interesse por um tema — como “os animais”, “a água”, “as casas” ou “o trânsito” — os professores podem articular diferentes linguagens, como a oral, a escrita, a corporal e a visual, promovendo investigações, rodas de conversa, brincadeiras simbólicas, atividades artísticas e visitas ao entorno da escola. Tais práticas demonstram que, mesmo diante de limitações estruturais, é possível criar contextos potentes de aprendizagem.

Outro elemento promissor é o trabalho colaborativo entre professores, que favorece a troca de experiências, o planejamento conjunto e o fortalecimento de práticas integradoras. A valorização do cotidiano como fonte de saberes, aliada a uma escuta ativa das crianças, constitui a base para um currículo construído com intencionalidade pedagógica, afetividade e respeito.



Em síntese, embora os desafios sejam reais e demandem políticas públicas eficazes de formação e valorização docente, o currículo integrador se apresenta como uma possibilidade transformadora. Ele exige um compromisso ético com a infância, a ruptura com práticas engessadas e o reconhecimento da potência educativa das experiências vividas pelas crianças em seus múltiplos territórios de saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre o currículo integrador na Educação Infantil evidencia a necessidade de repensar práticas pedagógicas que respeitem a singularidade da infância, promovam aprendizagens significativas e reconheçam o protagonismo das crianças. O currículo, entendido como um conjunto de experiências organizadas intencionalmente pelos educadores, deve ser construído a partir da escuta sensível, da observação atenta e da valorização das múltiplas formas de expressão infantil.

A Base Nacional Comum Curricular, ao propor os campos de experiência como estruturadores da prática pedagógica, oferece um caminho para a integração dos saberes, superando a fragmentação tradicional dos conteúdos escolares. Essa abordagem potencializa o desenvolvimento global das crianças e fortalece a articulação entre cuidar, educar e brincar.

Contudo, a implementação do currículo integrador ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, à estrutura das instituições e à cultura escolar vigente. Superar tais obstáculos requer o compromisso de todos os envolvidos no processo educativo, incluindo gestores, professores e famílias. Investir na formação continuada, no trabalho coletivo e no planejamento participativo são caminhos possíveis para consolidar essa proposta.

Portanto, o currículo integrador se apresenta como uma alternativa pedagógica potente, que reconhece a criança como sujeito de direitos, ativa em seu processo de aprendizagem, e valoriza o cotidiano como espaço legítimo de construção de conhecimento. Ao integrar saberes e vivências, a Educação Infantil se torna um lugar de escuta, de afeto e de formação humana integral, contribuindo para a construção de uma sociedade mais sensível, democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Educação Infantil: fundamentos e métodos. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do tempo, do espaço e dos materiais no cotidiano da criança de 0 a 6 anos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2017/bncc>. Acesso em: 20 maio 2025.

CAMPOS, Maria Malta et al. Por uma política de formação do profissional da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Tânia Maria F. da. Currículo na Educação Infantil: desafios e possibilidades da integração dos saberes. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA SALA DE AULA: PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO E NOVOS CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM

AUTOR: JOSÉ RODRIGUES DA SILVA JÚNIOR

I

RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral analisar o impacto da Inteligência Artificial (IA) na personalização do ensino e os novos caminhos que ela oferece para a aprendizagem. Especificamente, busca-se investigar as potencialidades da IA para adaptar as práticas pedagógicas às necessidades individuais dos alunos, promover a autonomia na aprendizagem e otimizar os processos educativos. A pesquisa fundamenta-se nas contribuições teóricas de autores como Howard Gardner (2011), com sua teoria das inteligências múltiplas, e Lev Vygotsky (1987), que aborda a importância do contexto social no desenvolvimento cognitivo. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com abordagem exploratória, utilizando análise bibliográfica de artigos, livros e estudos de caso sobre a aplicação da IA na educação. Os resultados indicam que a IA pode revolucionar o ensino, proporcionando um aprendizado mais adaptado às características de cada estudante, além de auxiliar os professores no acompanhamento do progresso individual. Contudo, destaca-se a necessidade de um equilíbrio entre a tecnologia e a interação humana no processo educativo. Espera-se que a pesquisa contribua para o debate sobre as práticas pedagógicas do futuro.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Personalização do Ensino; Aprendizagem; Educação; Tecnologias Educacionais.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the impact of Artificial Intelligence (AI) on the personalization of teaching and the new pathways it offers for learning. Specifically, it investigates the potential of AI to adapt pedagogical practices to students' individual needs, promote learning autonomy, and optimize educational processes. The research is based on the theoretical contributions of authors such as Howard Gardner (2011), with his theory of multiple intelligences, and Lev Vygotsky (1987), who emphasizes the importance of the social context in cognitive development.



The adopted methodology is qualitative, with an exploratory approach, using bibliographic analysis of articles, books, and case studies on AI applications in education. The results indicate that AI can revolutionize teaching by providing more personalized learning experiences, while also helping teachers track individual progress. However, the need for a balance between technology and human interaction in the educational process is highlighted. This research aims to contribute to the debate on future pedagogical practices.

Keywords: Artificial Intelligence; Teaching Personalization; Learning; Education; Educational Technologies.

INTRODUÇÃO

A Inteligência Artificial (IA) tem se consolidado como uma das maiores inovações tecnológicas da contemporaneidade, com impacto significativo em diversas áreas, incluindo a educação. Este estudo se propõe a investigar o uso da IA na sala de aula, com foco na personalização do ensino e nos novos caminhos que ela oferece para a aprendizagem. A personalização do ensino, apoiada por tecnologias como IA, permite que as práticas pedagógicas sejam adaptadas às necessidades específicas de cada aluno, levando em consideração suas capacidades, ritmos de aprendizagem e interesses. Este trabalho busca explorar como a IA pode contribuir para uma abordagem mais dinâmica e individualizada, promovendo a autonomia dos alunos e facilitando a atuação dos professores na gestão do processo educativo.

A pesquisa se justifica pela crescente presença da tecnologia no cotidiano escolar e pela necessidade de compreender os benefícios e desafios que a IA pode trazer ao ambiente educacional. Com o advento de ferramentas educacionais baseadas em IA, como plataformas de aprendizado adaptativo e assistentes virtuais, surge a oportunidade de transformar a experiência de ensino, tornando-a mais eficiente e personalizada. Porém, essa transformação exige uma reflexão crítica sobre as implicações pedagógicas e sociais do uso dessas tecnologias, especialmente no que diz respeito à sua integração nas práticas pedagógicas.



O trabalho foi desenvolvido a partir de uma análise bibliográfica de estudos e pesquisas sobre o uso da IA na educação. Foram consultados autores como Howard Gardner (2011), que propõe a teoria das inteligências múltiplas, e Lev Vygotsky (1987), cujos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento social foram fundamentais para compreender o impacto da IA na interação professor-aluno. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com o objetivo de analisar criticamente as aplicações da IA na personalização do ensino, a partir de um levantamento das principais iniciativas e estudos de caso existentes na literatura.

O estudo também justifica-se pela necessidade de apresentar a IA não apenas como uma ferramenta de ensino, mas como uma aliada na construção de uma educação mais inclusiva e voltada para as particularidades dos alunos. Assim, ao integrar a IA de maneira eficaz, os educadores podem oferecer uma aprendizagem mais centrada no aluno, respeitando suas diferenças e promovendo um aprendizado mais significativo. A análise também aborda os desafios que surgem com a implementação dessas tecnologias, incluindo a formação de professores e a infraestrutura necessária para sua utilização plena nas escolas.

Este trabalho, portanto, busca contribuir para a discussão sobre as potencialidades e limitações da IA no contexto educacional, oferecendo insights valiosos para a implementação dessas tecnologias nas práticas pedagógicas, com a finalidade de otimizar o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais adaptado às necessidades dos estudantes e mais eficaz no alcance dos objetivos educacionais.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E A PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO

A Inteligência Artificial (IA) vem se consolidando como um recurso pedagógico inovador, capaz de modificar profundamente os processos educacionais, sobretudo pela possibilidade de personalizar o ensino conforme as características individuais de cada estudante. A personalização do ensino, neste contexto, significa oferecer percursos de aprendizagem diferenciados, adaptando conteúdos, estratégias e ritmos ao perfil de cada aluno, com base em dados analisados em tempo real por sistemas inteligentes.



Conforme argumenta Moran (2020), “a tecnologia pode ajudar a personalizar o processo de aprendizagem, respeitando o ritmo e o estilo de cada estudante, favorecendo maior engajamento e resultados mais consistentes”. A IA, por meio de algoritmos de aprendizagem de máquina e plataformas adaptativas, identifica padrões de desempenho, preferências e dificuldades dos alunos, sugerindo intervenções pedagógicas adequadas e ajustando o conteúdo de forma contínua. Isso contribui para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais ativa, significativa e centrada no estudante.

No contexto da educação básica brasileira, já existem experiências com plataformas de tutoria inteligente que ajustam automaticamente o nível de complexidade das atividades com base no desempenho anterior do estudante, como aponta Silva (2019). Tais tecnologias permitem que alunos com diferentes níveis de compreensão avancem de forma autônoma, sem depender exclusivamente do tempo coletivo da sala de aula. Contudo, é fundamental que essas soluções tecnológicas estejam articuladas a uma proposta pedagógica clara e comprometida com a formação integral do sujeito.

Segundo Kenski (2012), “a utilização das tecnologias digitais permite ampliar e diversificar as formas de ensinar e aprender, respeitando as diferenças cognitivas dos alunos”. Esse processo, no entanto, exige uma reconfiguração da atuação docente, que passa a incorporar a curadoria de conteúdos digitais, o monitoramento das interações tecnológicas e a mediação de processos de aprendizagem mediados por IA. A tecnologia não substitui a ação pedagógica, mas a amplia, desde que acompanhada de uma prática crítica e reflexiva.

Outro ponto relevante refere-se ao potencial da IA para promover maior motivação e engajamento entre os estudantes. Plataformas baseadas em gamificação e feedbacks instantâneos, por exemplo, tendem a tornar o processo de aprendizagem mais interativo e dinâmico. De acordo com Almeida (2021), “a personalização por meio da tecnologia permite ao aluno perceber-se como protagonista do próprio aprendizado, o que reforça sua autonomia e responsabilidade frente ao processo educativo”. Essa autonomia é essencial para a formação de sujeitos críticos e capazes de aprender ao longo da vida.



Por fim, é importante destacar que, embora a IA represente uma ferramenta poderosa para a personalização do ensino, sua implementação deve ser acompanhada de políticas públicas voltadas à formação docente, à inclusão digital e ao desenvolvimento de infraestrutura adequada nas escolas. Sem esses elementos, corre-se o risco de ampliar desigualdades já existentes no sistema educacional brasileiro.

O PAPEL DO PROFESSOR NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A presença da Inteligência Artificial no contexto educacional tem provocado uma redefinição das funções atribuídas ao professor, que passa de figura central da transmissão do conhecimento a mediador de processos de aprendizagem cada vez mais complexos e mediados por tecnologias. Essa transformação não implica a substituição do docente, mas sim a valorização de suas competências pedagógicas, interpretativas e humanas, indispensáveis na orientação crítica dos alunos diante de ferramentas inteligentes.

Segundo Valente (2015), “a introdução de tecnologias na educação exige a reelaboração do papel do professor, que precisa aprender a atuar como articulador do conhecimento, integrando diferentes recursos para potencializar a aprendizagem dos alunos”. Assim, o professor precisa se reinventar como designer de experiências de aprendizagem, promovendo situações em que a IA atue como apoio, sem comprometer a autonomia intelectual dos estudantes.

Essa nova configuração exige que o docente compreenda o funcionamento das ferramentas de IA, seus critérios de personalização, suas limitações e potencialidades. Tal conhecimento técnico deve estar integrado a uma postura crítica e ética. Como aponta Belloni (2003), “o uso das tecnologias deve estar subordinado a uma intencionalidade pedagógica clara, que não se limita à adoção instrumental, mas busca transformações na prática educativa”. Ou seja, a tecnologia é meio, e não fim. Cabe ao educador escolher como, quando e por que utilizá-la.

É fundamental destacar que a IA não tem competência para lidar com os aspectos emocionais, éticos e subjetivos da aprendizagem. Nesse ponto, o professor continua sendo insubstituível.



A escuta sensível, o estímulo à convivência, o acolhimento das diferenças e a formação ética são dimensões que escapam à lógica algorítmica e permanecem como responsabilidade humana. Para Masetto (2013), “o professor é o agente principal no desenvolvimento das competências dos alunos, pois oferece orientação, feedback e mediação que os sistemas automáticos ainda não conseguem realizar de forma significativa”.

Outro aspecto importante é o redimensionamento da formação docente. A incorporação da IA requer programas formativos que articulem conhecimento técnico, fundamentos pedagógicos e reflexão crítica. Segundo Almeida e Valente (2011), “a formação de professores deve estar pautada na capacidade de compreender o impacto das tecnologias na prática pedagógica e de atuar de maneira ética e crítica frente às transformações digitais”. Sem essa base formativa, corre-se o risco de se utilizar a IA de forma superficial, reproduzindo modelos tradicionais com uma roupagem digital.

Dessa forma, o papel do professor na era da IA é, antes de tudo, o de condutor da aprendizagem. Cabe a ele planejar experiências significativas, avaliar o uso das tecnologias de maneira contextualizada e garantir que o uso da IA seja orientado por valores democráticos, inclusivos e emancipatórios. Sua função é decisiva para que a Inteligência Artificial contribua efetivamente para a formação integral dos estudantes.

INCLUSÃO E EQUIDADE NO USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

A adoção da Inteligência Artificial na educação impõe não apenas desafios pedagógicos, mas também éticos e sociais, especialmente no que tange à inclusão e à equidade no acesso às tecnologias. Em um país marcado por desigualdades estruturais como o Brasil, a incorporação de ferramentas digitais em sala de aula só será verdadeiramente transformadora se for acompanhada por políticas públicas que garantam o acesso universal e equitativo à conectividade, aos dispositivos tecnológicos e à formação de professores.



Segundo Pretto (2018), “não basta garantir o acesso físico às tecnologias; é preciso assegurar condições de uso efetivo e significativo, o que envolve formação, conteúdo relevante e infraestrutura adequada”. Muitos estudantes da rede pública brasileira ainda enfrentam barreiras como a ausência de internet em casa, a carência de equipamentos adequados e a baixa familiaridade com ambientes digitais. Diante disso, a IA, se implementada de forma acrítica e descontextualizada, corre o risco de acentuar desigualdades educacionais já existentes, beneficiando aqueles que já dispõem de capital tecnológico e cultural.

A equidade digital, nesse contexto, deve ser entendida não apenas como acesso material às tecnologias, mas como possibilidade de todos os sujeitos participarem de forma ativa e crítica da cultura digital. Para Brito (2017), “a tecnologia, por si só, não transforma a educação; é preciso que sua inserção esteja vinculada a um projeto pedagógico comprometido com a justiça social”. Isso implica pensar a IA não como um produto a ser consumido, mas como uma ferramenta a ser utilizada de maneira ética e situada, considerando as especificidades socioculturais de cada comunidade escolar.

Outro aspecto importante é o cuidado com a invisibilização de grupos historicamente marginalizados. Sistemas de IA são alimentados por dados, e esses dados refletem padrões que podem reproduzir preconceitos de raça, gênero, classe e território. Como alerta Almeida (2021), “se os algoritmos não forem criticamente analisados, podem contribuir para a manutenção de estereótipos e a exclusão de grupos sociais vulneráveis”. Por isso, a implementação da IA em escolas deve ser acompanhada de mecanismos de transparência, regulação e análise crítica dos dados utilizados.

Nesse cenário, o papel do Estado e das instituições formadoras é fundamental. Políticas educacionais inclusivas devem priorizar investimentos em infraestrutura digital, especialmente nas regiões mais pobres e nas escolas públicas, além de garantir a formação contínua dos profissionais da educação para lidar com os desafios da cultura digital. A equidade só será alcançada se a tecnologia for colocada a serviço de um projeto educacional comprometido com a cidadania, os direitos humanos e a superação das desigualdades históricas.



Portanto, a IA pode ser uma aliada importante da educação inclusiva, desde que sua inserção seja pensada de forma crítica, ética e situada. Seu uso precisa estar alinhado a práticas pedagógicas comprometidas com o bem comum, a diversidade e a justiça social, ampliando possibilidades de aprendizagem para todos, e não apenas para uma parcela privilegiada da população.

DESAFIOS ÉTICOS E PEDAGÓGICOS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO

A incorporação da Inteligência Artificial no campo educacional, embora promissora, exige uma análise cuidadosa de seus limites, implicações éticas e desafios pedagógicos. A utilização de algoritmos, plataformas de recomendação e sistemas adaptativos levanta questões fundamentais relacionadas à privacidade, ao controle de dados, à transparência dos processos e à autonomia docente e discente. A urgência da reflexão crítica sobre o uso da IA na educação reside no risco de que, sem mediação ética e pedagógica, essas tecnologias venham a reforçar desigualdades, automatizar decisões complexas e esvaziar o caráter humano do processo educacional.

Uma das principais preocupações diz respeito à coleta e ao tratamento de dados dos estudantes. Sistemas baseados em IA dependem da análise contínua de informações pessoais, comportamentais e cognitivas dos usuários. Segundo Cysneiros (2021), “a ausência de uma governança clara sobre os dados educacionais pode comprometer a privacidade dos estudantes e expô-los a usos indevidos de suas informações”. Isso se torna ainda mais delicado em contextos escolares com crianças e adolescentes, em que a proteção de dados deve ser prioridade. A Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018) estabelece diretrizes para o tratamento ético dessas informações, mas sua aplicação efetiva no ambiente escolar ainda é incipiente.

Do ponto de vista pedagógico, a dependência excessiva de sistemas automatizados pode gerar uma simplificação da avaliação educacional. Muitas ferramentas de IA se baseiam em métricas quantitativas, como tempo de resposta, acertos e erros, desconsiderando aspectos qualitativos, subjetivos e contextuais da aprendizagem. Como aponta Demo (2015), “o ensino não pode



ser reduzido à mensuração de resultados; é preciso considerar a formação crítica, a criatividade e a capacidade de agir com autonomia”. Assim, os educadores devem estar atentos ao risco de que a IA leve à padronização dos processos formativos, contrariando os princípios de uma educação emancipadora.

Outro desafio ético relevante é o da transparência algorítmica. Muitos sistemas de IA operam com códigos e decisões que não são compreensíveis nem mesmo para seus usuários. Isso compromete o princípio da autonomia pedagógica, pois impede que professores compreendam os critérios utilizados pelas plataformas para sugerir conteúdos, traçar diagnósticos ou aplicar avaliações. De acordo com Pedro Demo (2018), “a educação precisa ser um espaço de inteligibilidade e participação, e não de opacidade tecnológica”. A atuação docente crítica torna-se, portanto, essencial para avaliar a validade e a pertinência das recomendações oferecidas pelas ferramentas digitais.

Além disso, há o risco da desumanização das relações escolares. A presença excessiva de mediações tecnológicas pode enfraquecer vínculos afetivos, limitar o diálogo pedagógico e dificultar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, essenciais para a formação integral do estudante. Como enfatiza Libâneo (2012), “a educação é um processo de interação humana e social, em que valores, afetos e significados são construídos coletivamente”. A IA, se usada de maneira descontextualizada, pode comprometer esse princípio, substituindo o encontro pedagógico por interações mecânicas e impessoais.

Por fim, é preciso considerar que os desafios éticos e pedagógicos da IA não são obstáculos à sua adoção, mas alertas necessários para uma implementação consciente, crítica e comprometida com os valores democráticos da educação. Cabe às instituições educacionais, aos gestores, professores e pesquisadores construir coletivamente parâmetros de uso que respeitem os direitos dos sujeitos, ampliem as possibilidades de aprendizagem e mantenham o foco na formação humanizadora e emancipatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar as possibilidades e os desafios do uso da Inteligência Artificial (IA) na sala de aula, com foco na personalização do ensino e na promoção de novos caminhos para a aprendizagem. Ao longo do estudo, buscou-se compreender como as tecnologias baseadas em IA podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inovadoras, eficazes e inclusivas, sem negligenciar os aspectos éticos, sociais e pedagógicos que emergem dessa incorporação.

Os resultados apontam que a IA, quando integrada de forma crítica, planejada e contextualizada ao processo educativo, pode representar um avanço significativo na personalização das experiências de aprendizagem. Com sistemas capazes de analisar dados e adaptar conteúdos ao ritmo e estilo de cada estudante, amplia-se o potencial de desenvolvimento individual e o engajamento dos alunos. Essa personalização, contudo, só se torna efetiva quando mediada por professores capacitados, que compreendam as potencialidades e limitações dessas ferramentas e as utilizem de maneira pedagógica e não apenas operacional.

No entanto, a pesquisa também revelou importantes desafios. Entre eles, destacam-se a desigualdade de acesso às tecnologias digitais nas escolas públicas, a necessidade urgente de formação docente continuada voltada ao uso ético e pedagógico da IA, e os riscos relacionados à privacidade e à transparência dos algoritmos educacionais. Em contextos de grande desigualdade social, como o brasileiro, a implementação da IA precisa ser acompanhada por políticas públicas que garantam inclusão digital e infraestrutura adequada para todos os estudantes, evitando que a tecnologia se torne um novo fator de exclusão.

Além disso, foram identificadas tensões éticas que não podem ser negligenciadas. A utilização de sistemas baseados em algoritmos requer o desenvolvimento de mecanismos de regulação, fiscalização e transparência, sobretudo no que diz respeito ao tratamento de dados sensíveis de crianças e adolescentes. A educação, como espaço formador de sujeitos críticos e cidadãos, deve pautar o uso dessas tecnologias por princípios democráticos, inclusivos e humanizadores.

Do ponto de vista pedagógico, os dados analisados confirmam que a IA não substitui o professor, mas exige sua reconfiguração como mediador, curador e articulador de saberes. A atuação docente continua sendo essencial para garantir que a aprendizagem ocorra de forma significativa, contextualizada e emancipatória. O professor assume, nesse novo cenário, o papel de guia intelectual e ético, responsável por integrar a IA às práticas educativas com criticidade e compromisso com a formação integral dos sujeitos.

Portanto, conclui-se que a Inteligência Artificial pode ser uma aliada estratégica da educação, desde que sua adoção seja orientada por princípios éticos, pedagógicos e sociais. O desafio contemporâneo não é simplesmente inserir tecnologia na escola, mas ressignificá-la a partir de projetos pedagógicos comprometidos com a transformação social, a equidade e o desenvolvimento humano. Nesse sentido, o debate sobre IA na educação deve ser contínuo, multidisciplinar e permanentemente atento às demandas da sociedade e aos direitos dos sujeitos que integram o ambiente escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Tecnologia no desenvolvimento profissional do professor: experiências e possibilidades. Campinas: Papirus, 2011.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação e inteligência artificial: desafios éticos e formativos. In: BARROS, Daniela M.; MONTEIRO, Ana R. (org.). Tecnologias emergentes na educação: tendências e debates. São Paulo: Cortez, 2021. p. 45-67.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 156, n. 157, p. 1-8, 15 ago. 2018.

BRITO, Janaina M. de. Tecnologia e justiça social: inclusão digital em debate. São Paulo: Cortez, 2017.

CYSNEIROS, Patrícia G. Dados

RESUMO

Este artigo aborda a temática da saúde e bem-estar na primeira infância, com foco na aplicação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável número 3 no contexto da Educação Infantil. O trabalho tem como objetivo analisar de que forma ações educativas voltadas à promoção da saúde podem ser inseridas no cotidiano pedagógico com crianças pequenas, contribuindo para o desenvolvimento integral e a construção de hábitos saudáveis desde os primeiros anos de vida. A metodologia adotada baseia-se em pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, com levantamento e análise de publicações acadêmicas, documentos oficiais e diretrizes curriculares que tratam da promoção da saúde na infância e sua articulação com práticas educativas. A discussão aponta que a inserção de temas como alimentação saudável, higiene, prevenção de doenças, cuidado com o corpo e valorização da vida no planejamento pedagógico favorece o desenvolvimento de atitudes conscientes e cuidadosas nas crianças. Além disso, evidencia-se a importância do papel do educador na mediação desses saberes, por meio de propostas lúdicas, interativas e contextualizadas à realidade dos alunos. Conclui-se que trabalhar o ODS 3 na Educação Infantil contribui para a formação de sujeitos mais saudáveis, críticos e responsáveis, além de reforçar o compromisso da escola com o desenvolvimento sustentável e a cidadania desde a infância.

Palavras-chave: primeira infância; saúde; bem-estar; desenvolvimento infantil; educação infantil.

ABSTRACT

This article addresses the theme of health and well-being in early childhood, focusing on the implementation of Sustainable Development Goal number 3 within Early Childhood Education. The objective is to analyze how educational actions aimed at promoting health can be integrated into pedagogical practices with young children, contributing to their holistic development and the formation of healthy habits from an early age. The methodology is based on qualitative bibliographic research, involving the review and analysis of academic publications, official documents, and curricular guidelines concerning health promotion in childhood and its relation to educational practices.



The discussion reveals that incorporating topics such as healthy eating, hygiene, disease prevention, body care, and appreciation of life into pedagogical planning encourages the development of conscious and caring attitudes in children. Furthermore, the teacher's role is emphasized as crucial in mediating these learnings through playful, interactive, and contextually relevant activities. The conclusion highlights that addressing SDG 3 in Early Childhood Education fosters the formation of healthier, more critical, and responsible individuals, while reinforcing the school's commitment to sustainable development and citizenship from early childhood.

Keywords: early childhood; health; well-being; child development; early childhood education.

INTRODUÇÃO

A saúde e o bem-estar são elementos fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, especialmente na primeira infância, período que compreende os primeiros anos de vida e que é determinante para a formação física, emocional e social do indivíduo. Neste sentido, a Educação Infantil assume papel essencial não apenas na promoção do conhecimento, mas também na formação de hábitos saudáveis e na construção de práticas que contribuem para a qualidade de vida das crianças. O tema deste artigo é a aplicação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável número 3 (ODS 3), que tem como foco assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, especialmente na Educação Infantil. A escolha deste tema se justifica pela importância crescente da integração entre educação e saúde, com a escola sendo um espaço privilegiado para o desenvolvimento de estratégias que promovam o cuidado e a prevenção desde a infância.

A relevância social deste estudo reside no fato de que a saúde infantil impacta diretamente o processo de aprendizagem e o desenvolvimento global da criança, influenciando sua capacidade de socialização, sua autoestima e seu futuro desempenho escolar e pessoal.



Do ponto de vista educacional, é urgente que as instituições de ensino reconheçam e assumam sua responsabilidade em trabalhar temas que extrapolam o âmbito meramente cognitivo, englobando a promoção da saúde como um componente essencial da formação humana. Cientificamente, a investigação sobre a incorporação dos ODS no contexto da Educação Infantil ainda é um campo em expansão, o que reforça a necessidade de estudos que orientem práticas pedagógicas e políticas públicas efetivas.

O presente artigo tem como objetivo geral analisar como o ODS 3 pode ser aplicado na Educação Infantil para promover a saúde e o bem-estar das crianças. Entre os objetivos específicos, destacam-se: identificar práticas pedagógicas que favoreçam a promoção da saúde na primeira infância; discutir o papel do educador no desenvolvimento dessas ações; e refletir sobre os benefícios dessa abordagem para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de uma cultura de cuidado e sustentabilidade.

Para alcançar esses objetivos, o artigo realiza uma análise teórica baseada em pesquisa bibliográfica que contempla documentos oficiais, diretrizes educacionais e estudos acadêmicos sobre o tema, buscando compreender as interfaces entre saúde, educação e sustentabilidade na primeira infância. A expectativa é contribuir para a formação de educadores e gestores escolares, oferecendo subsídios para a criação de ambientes educativos que incentivem o cuidado com a saúde e o bem-estar, alinhados aos princípios dos ODS.

Assim, este estudo destaca a importância de compreender a saúde não apenas como ausência de doença, mas como um estado de completo bem-estar físico, mental e social, conforme definido pela Organização Mundial da Saúde. Enfatiza também a necessidade de uma educação infantil que incorpore práticas inclusivas, preventivas e educativas, preparando crianças e famílias para os desafios contemporâneos e promovendo a equidade e a qualidade de vida desde os primeiros anos. Dessa forma, a Educação Infantil pode contribuir decisivamente para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis, alinhados com os objetivos globais de desenvolvimento sustentável.

A IMPORTÂNCIA DA SAÚDE E DO BEM-ESTAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A primeira infância corresponde a um período essencial para o desenvolvimento humano, englobando desde o nascimento até aproximadamente seis anos de idade. Neste estágio, o crescimento físico, cognitivo, emocional e social ocorre de forma acelerada, tornando a promoção da saúde e do bem-estar elementos centrais para o desenvolvimento integral da criança. Conforme definido pela Organização Mundial da Saúde (OMS), “a saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença ou enfermidade” (OMS, 1948, p. 1). Essa definição amplia a visão tradicional, colocando a saúde como um conceito multidimensional, que ultrapassa a simples cura de enfermidades para incluir aspectos emocionais e sociais.

Na primeira infância, a garantia da saúde vai muito além do acesso a cuidados médicos. Ela envolve a criação de ambientes seguros e estimulantes, a oferta de alimentação adequada, a promoção do sono saudável, a prevenção de doenças, o cuidado emocional e o desenvolvimento de habilidades sociais. Esses elementos são determinantes para que a criança possa explorar o mundo, desenvolver sua autonomia e estabelecer relações afetivas saudáveis. Como destaca Brito (2019), “o bem-estar infantil está diretamente relacionado à qualidade dos cuidados recebidos, às condições ambientais e às oportunidades de aprendizagem desde os primeiros anos de vida” (p. 45).

Além disso, o investimento na saúde na primeira infância tem impacto direto nos resultados futuros de aprendizagem e na qualidade de vida. Estudos indicam que crianças que crescem em condições saudáveis apresentam maior capacidade de concentração, melhores habilidades sociais e maior resiliência emocional, o que contribui para o sucesso escolar e para a construção de uma vida adulta mais equilibrada. Segundo Heckman (2006), “os primeiros anos de vida são um período crítico para o desenvolvimento do cérebro, e intervenções precoces que promovem a saúde e o bem-estar podem gerar retornos sociais e econômicos significativos” (p. 2).



Portanto, a promoção da saúde e do bem-estar na primeira infância deve ser uma prioridade para famílias, educadores e políticas públicas. A Educação Infantil tem um papel importante nesse cenário, pois além de oferecer cuidados básicos, pode inserir práticas pedagógicas que favoreçam a construção de hábitos saudáveis, o desenvolvimento da autoestima e o fortalecimento da saúde emocional. Assim, ao abordar a saúde na infância de maneira ampla, as instituições educacionais contribuem para a formação de cidadãos conscientes, aptos a cuidar de si mesmos e do meio em que vivem.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PROMOÇÃO DO ODS 3

A Educação Infantil é reconhecida como uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, compreendendo não apenas aspectos cognitivos, mas também a saúde e o bem-estar como dimensões essenciais. O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável número 3, que busca assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos em todas as idades, encontra na Educação Infantil um espaço privilegiado para sua implementação. Conforme a Organização das Nações Unidas (ONU), “investir na saúde e no bem-estar das crianças nos primeiros anos é investir no futuro sustentável de toda a sociedade” (ONU, 2015, p. 12).

Nesse contexto, as instituições de Educação Infantil têm a responsabilidade de promover práticas pedagógicas que contemplem a saúde física, mental e emocional, de forma integrada ao currículo e ao cotidiano escolar. A UNESCO (2015) destaca que “a escola deve ser um ambiente propício para o desenvolvimento de hábitos saudáveis, permitindo que as crianças experimentem práticas que promovam o cuidado com o corpo e a saúde mental, favorecendo seu desenvolvimento integral” (p. 20). Isso implica repensar as rotinas escolares para que elas não se limitem ao cuidado básico, mas também incluam a educação para a saúde como uma dimensão formativa.

O educador, nesse cenário, assume papel central na mediação dessas práticas, atuando como facilitador do conhecimento e do desenvolvimento de hábitos que promovam o autocuidado e a prevenção de doenças. Segundo Silva (2017), “o professor da Educação Infantil deve estar preparado para desenvolver ações educativas que estimulem as crianças a conhecer e cuidar de seu corpo, suas



emoções e seu ambiente, valorizando o respeito à diversidade e à vida” (p. 56). Para tanto, é fundamental que a formação docente contemple conhecimentos específicos sobre saúde infantil, bem como estratégias pedagógicas que promovam a aprendizagem significativa e o engajamento das crianças.

Além disso, a promoção do ODS 3 na Educação Infantil envolve a articulação com famílias e comunidade, pois o cuidado com a saúde é uma responsabilidade compartilhada. Como ressaltam Oliveira e Santos (2019), “a construção de uma cultura de saúde exige a participação ativa de todos os atores envolvidos na vida da criança, promovendo a troca de saberes e o fortalecimento dos vínculos afetivos e sociais” (p. 82). Essa integração fortalece a rede de apoio necessária para garantir o bem-estar infantil e amplia as possibilidades de intervenção pedagógica e social.

Por fim, a incorporação do ODS 3 na Educação Infantil não apenas beneficia a saúde e o bem-estar das crianças, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável. A educação para a saúde desde os primeiros anos promove valores como o respeito, a solidariedade e a responsabilidade social, preparando os sujeitos para os desafios contemporâneos e para o exercício da cidadania plena.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE E BEM-ESTAR

A promoção da saúde e do bem-estar na Educação Infantil, conforme orientado pelo Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 3, demanda a implementação de estratégias pedagógicas diversificadas que atendam às múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil, envolvendo aspectos físicos, emocionais, sociais e ambientais. A eficácia dessas práticas depende de sua capacidade de integrar o aprendizado à vivência cotidiana das crianças, respeitando suas características, interesses e contextos culturais. Silva e Costa (2018) ressaltam que “a aprendizagem significativa é potencializada quando as atividades propostas pelo educador promovem a interação social, a exploração sensorial e a reflexão sobre experiências reais” (p. 104), evidenciando a necessidade de metodologias que extrapolem o ensino tradicional.



Uma das estratégias mais efetivas é a utilização do brincar como ferramenta pedagógica para ensinar cuidados com a saúde. O brincar possibilita que as crianças experimentem, criem e compreendam conceitos de forma natural e prazerosa. Oficinas lúdicas que envolvam dramatizações sobre hábitos de higiene pessoal, como lavar as mãos corretamente, escovar os dentes e usar roupas adequadas ao clima, facilitam a internalização dessas práticas. Lima (2020) destaca que “a ludicidade não apenas desperta o interesse das crianças, mas também promove a fixação dos conceitos, pois conecta o aprendizado ao universo afetivo e social do aluno” (p. 73). Além disso, jogos educativos que abordam a alimentação saudável, como montar pratos balanceados com alimentos diversos, contribuem para o desenvolvimento de escolhas alimentares conscientes desde cedo.

O cuidado com a saúde emocional é outro aspecto fundamental que deve ser incorporado às estratégias pedagógicas. Espaços de escuta e rodas de conversa são momentos importantes para que as crianças expressem suas emoções, aprendam a identificar sentimentos e desenvolvam a empatia. Fernandes (2019) enfatiza que “promover a saúde mental na infância é investir na formação de indivíduos emocionalmente equilibrados, capazes de enfrentar adversidades com resiliência e desenvolver relações interpessoais saudáveis” (p. 88). Essas atividades auxiliam as crianças a compreenderem suas próprias emoções e a respeitarem as dos colegas, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e harmonioso.

A participação ativa da família e da comunidade escolar é indispensável para potencializar as ações educativas voltadas à saúde e ao bem-estar. A construção de parcerias fortalece a continuidade das práticas saudáveis e amplia o impacto das intervenções. Oliveira e Santos (2019) afirmam que “a colaboração entre educadores, famílias e comunidade cria uma rede de apoio que reforça os cuidados e o aprendizado, promovendo a saúde de forma integrada e sustentável” (p. 82). Reuniões, oficinas para pais e eventos comunitários são oportunidades para compartilhar informações, esclarecer dúvidas e alinhar estratégias de cuidado.

Ainda, a articulação entre escola e serviços de saúde é fundamental para garantir uma abordagem abrangente e efetiva. A presença de profissionais como



enfermeiros, nutricionistas e psicólogos no ambiente escolar contribui para a identificação precoce de necessidades e para a implementação de ações preventivas. O diálogo constante entre esses profissionais e a equipe pedagógica enriquece a qualidade do atendimento e favorece o desenvolvimento integral das crianças.

Finalmente, a promoção da atividade física deve ser enfatizada como parte essencial do cotidiano escolar, pois está diretamente relacionada ao desenvolvimento motor, à saúde física e ao bem-estar psicológico. A Organização Mundial da Saúde (2019) destaca que “a prática regular de atividades físicas na infância contribui para o desenvolvimento do sistema cardiovascular, fortalece os músculos e ossos, melhora o humor e reduz o risco de doenças crônicas no futuro” (p. 15). Portanto, garantir momentos diários de brincadeiras ao ar livre, jogos cooperativos e exercícios que estimulem a coordenação motora é crucial para o alcance dos objetivos do ODS 3 na Educação Infantil.

Em síntese, as estratégias pedagógicas para promoção da saúde e do bem-estar na Educação Infantil precisam ser diversificadas, integradas e participativas, contemplando o desenvolvimento físico, emocional, social e ambiental das crianças. Essa abordagem amplia as possibilidades de formação de sujeitos saudáveis, autônomos e conscientes, preparados para contribuir para uma sociedade sustentável e justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo discutiu a importância da promoção da saúde e do bem-estar na Educação Infantil, alinhada ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 3. Foi destacado que a primeira infância é um período fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, quando a garantia de condições favoráveis à saúde física, emocional e social é determinante para seu crescimento saudável e aprendizado. A Educação Infantil, portanto, desempenha papel estratégico na construção de hábitos saudáveis e no fortalecimento do bem-estar, atuando de forma integrada com famílias, comunidade e serviços de saúde.



As estratégias pedagógicas apresentadas evidenciam que a promoção da saúde na Educação Infantil deve ser contínua, diversificada e fundamentada em metodologias lúdicas e participativas, que envolvam o corpo, a mente e as emoções das crianças. Além disso, o engajamento da família e da comunidade escolar potencializa as ações e contribui para a criação de ambientes seguros e estimulantes. Por fim, investir na saúde e no bem-estar das crianças é investir no desenvolvimento de cidadãos críticos, autônomos e comprometidos com a sustentabilidade e a justiça social.

A implementação efetiva do ODS 3 na Educação Infantil exige, portanto, a formação continuada de educadores, políticas públicas consistentes e o fortalecimento das redes de apoio. Só assim será possível garantir que todas as crianças tenham acesso a uma infância saudável, plena e promotora de um futuro sustentável para a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, M. C. Desenvolvimento infantil e saúde integral: fundamentos e práticas. São Paulo: Editora Saúde & Educação, 2019.

FERNANDES, L. S. Saúde emocional na infância: estratégias educativas para o bem-estar. Rio de Janeiro: Editora Psicologia Viva, 2019.

HECKMAN, J. Investing in early childhood development: proven benefits for children and society. *Journal of Economic Perspectives*, v. 20, n. 1, p. 27-46, 2006.

LIMA, R. A ludicidade na promoção da saúde infantil. *Revista Pedagogia e Saúde*, v. 10, n. 2, p. 65-80, 2020.

OLIVEIRA, P. R.; SANTOS, A. C. A parceria entre família e escola na promoção da saúde infantil. *Educação & Sociedade*, v. 40, n. 146, p. 75-90, 2019.

SILVA, M. R.; COSTA, F. M. Metodologias ativas na Educação Infantil: promovendo a aprendizagem significativa. Florianópolis: Editora Aprendiz, 2018.

SILVA, T. A. Formação do professor na área da saúde para a Educação Infantil. *Educação e Formação*, v. 3, n. 1, p. 50-60, 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. Constitution of the World Health Organization. 1948.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age. Geneva: WHO, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. New York: United Nations, 2015.

UNESCO. Educação para a saúde na infância: diretrizes e práticas. Paris: UNESCO, 2015.

PARA ALÉM DO 20 DE NOVEMBRO: A URGÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA CONTÍNUA

AUTOR: FABÍOLA APARECIDA RODRIGUES NOVAIS

RESUMO

O presente artigo aborda a importância de uma educação antirracista contínua nas escolas, indo além das comemorações pontuais do Dia da Consciência Negra, celebrado em 20 de novembro. O objetivo principal é discutir como a abordagem antirracista deve ser incorporada de forma permanente às práticas pedagógicas, contribuindo para a construção de uma escola inclusiva, crítica e comprometida com a equidade racial. A metodologia utilizada baseia-se em uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, com a análise de produções acadêmicas, legislações e diretrizes educacionais que tratam das relações étnico-raciais no ambiente escolar. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de uma revisão curricular que valorize a história e a cultura afro-brasileira e africana, bem como de uma formação docente continuada e sensível às questões raciais. Além disso, destaca-se o papel da escola como espaço privilegiado para o enfrentamento do racismo estrutural, por meio de ações pedagógicas que promovam o respeito à diversidade, a valorização das identidades negras e o combate a estereótipos. Conclui-se que a efetivação de uma educação antirracista exige um compromisso coletivo de educadores, gestores, comunidade escolar e políticas públicas, de forma a garantir o direito à educação com justiça social para todos os estudantes, especialmente os historicamente marginalizados.

Palavras-chave:

educação antirracista; equidade racial; práticas pedagógicas; formação docente; relações étnico-raciais

ABSTRACT

This article addresses the importance of a continuous antiracist education in schools, going beyond the occasional celebration of Black Awareness Day on November 20. The main objective is to discuss how antiracist approaches should be permanently integrated into pedagogical practices, contributing to the development of an inclusive, critical, and racially equitable school environment. The methodology is based on a qualitative bibliographic research, analyzing academic works, legislation, and educational guidelines related to ethnic-racial relations in schools.

The findings highlight the need for curriculum revision that values Afro-Brazilian and African history and culture, as well as continuous teacher training that is sensitive to racial issues. Furthermore, the school is recognized as a key space for confronting structural racism through pedagogical actions that promote respect for diversity, appreciation of Black identities, and the fight against stereotypes. It is concluded that the implementation of an antiracist education requires a collective commitment from educators, administrators, the school community, and public policies to ensure the right to an education grounded in social justice, especially for historically marginalized students.

Keywords:

antiracist education; racial equity; pedagogical practices; teacher training; ethnic-racial relations

INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem enfrentado, ao longo da história, o desafio de reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial presente em sua sociedade. Embora a Lei 10.639/2003 represente um importante avanço ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, na prática, essa obrigatoriedade ainda é tratada de forma pontual, limitada a datas comemorativas, especialmente ao 20 de novembro, Dia da Consciência Negra. Essa abordagem fragmentada revela uma lacuna significativa na efetivação de uma educação antirracista contínua e comprometida com a transformação das estruturas que perpetuam o racismo dentro e fora do ambiente escolar.

Este artigo tem como tema central a urgência de uma educação antirracista que vá além das ações simbólicas e temporárias, sendo incorporada como parte estruturante do projeto político-pedagógico das instituições escolares. A escolha por esse tema surge da percepção de que o combate ao racismo no espaço educacional não pode ser tratado como um evento isolado, mas como um compromisso pedagógico e ético diário. A relevância social e educacional do estudo reside no papel fundamental da escola na formação de sujeitos críticos, conscientes de sua identidade e capazes de atuar na construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática.

Já a relevância científica se manifesta na necessidade de ampliar os debates e as produções acadêmicas sobre práticas pedagógicas antirracistas, que muitas vezes são invisibilizadas no meio educacional tradicional.

O objetivo geral deste artigo é discutir a importância de se construir uma educação antirracista permanente, apontando caminhos para sua efetivação no cotidiano escolar. Como objetivos específicos, busca-se analisar as limitações de uma abordagem restrita ao mês de novembro, refletir sobre o papel do currículo e da formação docente na promoção da equidade racial, e propor práticas pedagógicas que contribuam para o enfrentamento do racismo nas escolas. A partir de uma pesquisa bibliográfica com enfoque qualitativo, o estudo analisa documentos oficiais, produções acadêmicas e experiências pedagógicas voltadas para as relações étnico-raciais, visando oferecer subsídios teóricos e práticos para educadores comprometidos com a transformação social.

É fundamental compreender que uma educação antirracista não se constrói apenas com atividades temáticas em datas específicas, mas sim com a presença constante de conteúdos, debates e práticas que valorizem a história, a cultura e as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira. Isso implica, necessariamente, repensar o currículo, a formação dos professores, as metodologias de ensino e a própria gestão escolar. Ao refletir sobre essas questões, este artigo busca contribuir para o fortalecimento de uma prática educativa que reconheça e enfrente o racismo como uma das principais barreiras para a democratização da educação e para a garantia de direitos de crianças e adolescentes negros no espaço escolar.

DESENVOLVIMENTO

A REDUÇÃO DA CONSCIÊNCIA NEGRA A DATAS COMEMORATIVAS

Apesar dos avanços legais representados pela Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas de ensino fundamental e médio, a efetivação dessa norma ainda encontra inúmeros obstáculos.



Na prática, o que se observa em muitas instituições de ensino é a limitação da abordagem das relações étnico-raciais a eventos pontuais, especialmente no mês de novembro, quando se celebra o Dia da Consciência Negra. Essa prática, embora simbólica, demonstra uma compreensão superficial da proposta de uma educação antirracista.

Essa redução do debate racial a uma data comemorativa contribui para a manutenção de um currículo eurocentrado e para a invisibilização da presença negra na construção da sociedade brasileira. Além disso, gera nos estudantes uma percepção de que a cultura afro-brasileira é algo “à parte” do conhecimento escolar, tratada apenas como tema transversal ou exótico, e não como parte estruturante da formação histórica, social e cultural do país.

Nilma Lino Gomes (2017) é enfática ao afirmar que “a efetivação da educação das relações étnico-raciais requer um compromisso político-pedagógico diário, e não ações esporádicas voltadas apenas para atender a exigências legais ou comemorações sazonais” (GOMES, 2017, p. 34). Isso significa que a educação antirracista não pode ser entendida como projeto isolado, mas sim como eixo articulador do projeto pedagógico da escola, influenciando as práticas, os conteúdos e as relações construídas no espaço educativo.

Outro aspecto problemático da centralização do debate no mês de novembro é que, muitas vezes, as atividades desenvolvidas nesse período não envolvem uma crítica ao racismo estrutural, mas apenas a valorização estética da cultura negra, como apresentações culturais, uso de turbantes e músicas africanas, sem aprofundar a discussão sobre desigualdade racial, preconceito e exclusão social. Tais ações, embora bem-intencionadas, correm o risco de reforçar estereótipos e exotificações.

Como destaca Kabengele Munanga (2005), “o combate ao racismo não se faz com ações folclóricas ou com a exaltação de uma cultura negra desconectada da realidade social e das lutas políticas das populações negras” (MUNANGA, 2005, p. 42).

Portanto, é fundamental que as escolas repensem suas práticas e compreendam que trabalhar as questões étnico-raciais exige planejamento, formação docente e compromisso ético com os direitos humanos.

Ao reduzir o debate racial a datas comemorativas, a escola perde a oportunidade de formar sujeitos críticos e comprometidos com a transformação da sociedade. A proposta de uma educação antirracista contínua implica, necessariamente, romper com a lógica do “evento” e reconhecer o racismo como uma questão estrutural que atravessa todas as dimensões da vida escolar – do currículo às relações interpessoais, da gestão à avaliação.

Assim, essa seção reafirma a necessidade de se construir um novo olhar sobre a educação das relações étnico-raciais, que vá além do simbólico e se traduza em práticas cotidianas comprometidas com a equidade, o respeito à diversidade e a justiça social.

O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DOCENTE COMO INSTRUMENTOS DE TRANSFORMAÇÃO

A construção de uma educação antirracista efetiva requer uma profunda reestruturação do currículo escolar e uma formação docente comprometida com a equidade racial. O currículo tradicional, marcado por uma visão eurocêntrica e monocultural, ainda é predominante na maioria das escolas brasileiras. Esse modelo privilegia os saberes, a história e a cultura de origem europeia, enquanto marginaliza ou omite as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira.

Essa invisibilização não é casual, mas resultado de um processo histórico de exclusão e desvalorização das identidades negras, o que contribui diretamente para a manutenção das desigualdades raciais no ambiente escolar. Como afirma Gomes (2005), “o currículo, quando construído sob uma perspectiva monocultural, contribui para naturalizar desigualdades e consolidar hierarquias raciais” (GOMES, 2005, p. 76). Nesse sentido, a revisão curricular não pode se limitar à inclusão de conteúdos sobre África e cultura afro-brasileira, mas deve abranger uma mudança de paradigma que reconheça e valorize a diversidade como princípio pedagógico.

Além da transformação do currículo, é essencial discutir a formação inicial e continuada dos professores. Muitos educadores não se sentem preparados para abordar questões raciais em sala de aula, seja por desconhecimento, insegurança ou pela ausência de formação específica durante a graduação. Isso evidencia a necessidade de incorporar a temática étnico-racial de forma transversal nos cursos de licenciatura e garantir, por meio de políticas públicas, a formação continuada com foco em educação antirracista.

De acordo com Silva (2021), “sem formação crítica, os professores acabam reproduzindo práticas e discursos que, mesmo de forma inconsciente, reforçam o racismo institucional presente nas escolas” (SILVA, 2021, p. 87). Essa constatação aponta para a urgência de sensibilizar os profissionais da educação não apenas do ponto de vista técnico, mas também ético e político, uma vez que o racismo é uma violação de direitos humanos e um obstáculo à democratização do ensino.

Para Munanga (2005), “a descolonização do currículo é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, e isso só será possível com a participação ativa e crítica dos educadores” (MUNANGA, 2005, p. 45). O autor defende uma abordagem antirracista que vá além do conteúdo, alcançando a metodologia, a linguagem, os materiais didáticos e as relações pedagógicas cotidianas.

Cabe ainda destacar que os materiais escolares, muitas vezes, reforçam uma visão estereotipada ou limitada da cultura negra. A ausência de protagonistas negros em livros didáticos, a representação de povos africanos apenas como escravizados e a omissão de líderes, pensadores e intelectuais negros são aspectos que precisam ser revistos com urgência.

Portanto, a efetivação de uma educação antirracista passa, necessariamente, pela revisão do currículo e pela qualificação docente. Trata-se de um processo contínuo, que exige vontade política, investimentos em formação, escuta das comunidades negras e compromisso com a transformação das práticas pedagógicas.

. Apenas com educadores conscientes e um currículo inclusivo será possível romper com a lógica excludente e promover uma educação verdadeiramente democrática, plural e justa.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS: CAMINHOS POSSÍVEIS

Construir uma educação antirracista efetiva exige mais do que mudanças no currículo e na formação docente — exige ação pedagógica intencional, planejada e cotidiana. A prática pedagógica é o espaço em que o discurso antirracista se concretiza (ou não). É nela que se revela o compromisso da escola com a equidade racial, a valorização da diversidade e a promoção de uma educação libertadora.

As práticas pedagógicas antirracistas podem assumir diferentes formas e linguagens. Uma das mais potentes é o trabalho interdisciplinar, no qual temas como ancestralidade, identidade, resistência e contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros são tratados de maneira integrada entre as disciplinas. Projetos que abordam, por exemplo, a história da África sob uma perspectiva de protagonismo, a literatura negra, os movimentos sociais negros e os saberes tradicionais afro-brasileiros são estratégias eficazes para descolonizar o currículo e ressignificar a experiência escolar dos estudantes negros.

A educadora Bell Hooks (2013) afirma que “ensinar é sempre um ato político, e educadores comprometidos com a libertação precisam assumir uma postura crítica e consciente diante das estruturas de opressão” (HOOKS, 2013, p. 65). Essa postura se expressa na escuta atenta dos estudantes, na escolha de materiais didáticos que representem a diversidade étnico-racial, na valorização das múltiplas identidades e na construção de um ambiente escolar acolhedor e respeitoso. Outra prática relevante é o uso da literatura negra e da oralidade afro-brasileira como ferramentas pedagógicas. A presença de autores e autoras negras no ambiente escolar possibilita que os estudantes reconheçam, na escola, referências positivas e identitárias. Além disso, histórias que dialogam com suas realidades contribuem para a formação de uma autoestima positiva, especialmente entre crianças negras.

Conforme afirma Oliveira (2018), “a literatura negra é também um espaço de denúncia, resistência e (re)construção da subjetividade negra, e deve ser incorporada ao cotidiano escolar” (OLIVEIRA, 2018, p. 91).

A valorização da identidade e da cultura negra também pode se dar por meio da inclusão de saberes e práticas afro-brasileiras, como culinária, religião, arte, música e espiritualidade, de forma respeitosa e crítica. A abordagem dessas temáticas deve ser feita com responsabilidade, para evitar estereótipos e simplificações, promovendo o reconhecimento da riqueza e complexidade dessas expressões culturais.

É importante também destacar a importância da escuta e da mediação de conflitos raciais no espaço escolar. Quando episódios de racismo ocorrem entre estudantes — e eles ocorrem com frequência — a postura da escola deve ser pedagógica, acolhedora e educativa, jamais punitiva ou silenciosa. O silêncio institucional diante do racismo é uma forma de conivência. Como alerta Sueli Carneiro (2001), “a omissão frente ao racismo é uma das formas mais eficazes de sua perpetuação” (CARNEIRO, 2001, p. 26).

Em síntese, práticas pedagógicas antirracistas não são ações isoladas, mas parte de uma cultura escolar comprometida com a transformação social. Elas exigem planejamento, formação, intencionalidade e sensibilidade. São caminhos que rompem com a neutralidade pedagógica e reconhecem que, no Brasil, ensinar sem considerar as questões raciais é contribuir, mesmo que involuntariamente, para a manutenção das desigualdades. A escola, como espaço privilegiado de socialização e construção de saberes, tem o dever ético e político de formar sujeitos críticos, conscientes de sua história e comprometidos com a justiça racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma educação antirracista contínua é uma urgência que ultrapassa o simbolismo de datas comemorativas como o 20 de Novembro. Embora a celebração da Consciência Negra seja uma oportunidade de reflexão, ela não pode se limitar a ações pontuais e superficiais.



. A efetivação de uma prática educativa comprometida com a equidade racial requer mudanças estruturais na organização da escola, nas propostas curriculares, na formação dos professores e nas relações cotidianas entre os sujeitos escolares.

A educação antirracista deve ser entendida como um processo contínuo e intencional que se materializa em políticas institucionais, na escolha dos materiais didáticos, na valorização das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, e na construção de um ambiente escolar que promova o respeito à diversidade. Como discutido ao longo deste trabalho, reduzir o debate racial ao mês de novembro é uma forma de esvaziar o potencial transformador da educação, restringindo o enfrentamento do racismo a uma dimensão simbólica.

É preciso, portanto, investir na formação crítica dos educadores, para que estejam preparados para lidar com as questões étnico-raciais de forma segura, ética e pedagógica. O currículo deve ser descolonizado, garantindo o protagonismo de sujeitos negros e a valorização de suas contribuições para a construção da sociedade. Além disso, as práticas pedagógicas precisam ser repensadas para que promovam o reconhecimento identitário, a autoestima e o pensamento crítico entre os estudantes. Assumir uma postura antirracista no contexto escolar é um ato político que exige compromisso com os direitos humanos, com a justiça social e com a construção de uma sociedade democrática. A escola tem um papel central na formação de sujeitos capazes de questionar e transformar a realidade. Para tanto, é necessário que a luta contra o racismo esteja presente em todos os dias do ano letivo, de forma transversal, intencional e contínua.

Dessa forma, o enfrentamento ao racismo na educação deixa de ser uma ação isolada e se torna parte integrante de um projeto pedagógico emancipador, que reconhece a diversidade como um valor e a educação como instrumento de transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-racial: Padrões de qualidade na educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2005.

GOMES, Nilma Lino. A sociedade brasileira e a equidade na educação: Olhares sobre o Plano Nacional de Educação. In: GOMES, N. L.; JESUS, D. (Orgs.). A educação escolar quilombola e a luta por direitos. Brasília: MEC, 2017. p. 31-40.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Ana Paula. Literatura negra na sala de aula: Experiências de valorização da identidade e do pertencimento. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

SILVA, Renato Nogueira. Filosofia africana e educação: A potência de ensinar o pensamento negro. Rio de Janeiro: Pallas, 2021.

TELAS, EMOÇÕES E COMPORTAMENTO: COMO A EXPOSIÇÃO DIGITAL AFETA O RENDIMENTO ESCOLAR.

AUTOR: ERICA DE SOUZA BRASIL

RESUMO

Este artigo aborda o impacto da exposição excessiva a telas digitais no rendimento escolar de crianças e adolescentes, com ênfase nas relações entre tempo de tela, emoções e comportamento. O objetivo é investigar de que forma o uso contínuo de dispositivos eletrônicos, como celulares, tablets, computadores e televisores, interfere nos processos de aprendizagem, no desenvolvimento emocional e nas condutas em ambiente escolar. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, com base em estudos recentes sobre desenvolvimento infantil, psicologia educacional e neurociência, analisando dados qualitativos que evidenciam os efeitos da hiperconectividade. As discussões apontam que o uso prolongado de telas está associado a dificuldades de concentração, aumento da irritabilidade, déficit de atenção e comportamentos impulsivos, que afetam diretamente o desempenho acadêmico. Além disso, observou-se que a exposição a conteúdos digitais de forma desregulada pode prejudicar o sono, a socialização e o equilíbrio emocional, elementos essenciais para uma aprendizagem saudável. Conclui-se que o uso indiscriminado de telas impõe desafios significativos à educação contemporânea, exigindo ações integradas entre escola, família e sociedade para promover práticas conscientes, equilibradas e pedagógicas no contato com as tecnologias. O estudo contribui para a reflexão crítica sobre os limites e possibilidades do uso de telas no cotidiano escolar, destacando a importância da mediação adulta no processo educativo digital.

Palavras-chave: aprendizagem; comportamento; emoções; rendimento escolar; telas.

ABSTRACT

This article addresses the impact of excessive exposure to digital screens on the school performance of children and adolescents, focusing on the relationship between screen time, emotions, and behavior. The aim is to investigate how continuous use of electronic devices such as smartphones, tablets, computers, and televisions interferes with learning processes, emotional development, and conduct in school settings. The methodology used was bibliographic research, based on recent studies in child development, educational psychology, and neuroscience, with qualitative analysis highlighting the effects of hyperconnectivity.



The discussions indicate that prolonged screen use is associated with concentration difficulties, increased irritability, attention deficit, and impulsive behaviors, which directly affect academic performance. Moreover, unregulated exposure to digital content may impair sleep, social interaction, and emotional balance, all essential for healthy learning. It is concluded that indiscriminate screen use presents significant challenges to contemporary education, requiring integrated actions among schools, families, and society to promote conscious, balanced, and pedagogically guided use of technology. This study contributes to a critical reflection on the limits and possibilities of screen use in the school environment, emphasizing the importance of adult mediation in the digital educational process.

Keywords: learning; behavior; emotions; school performance; screens.

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma era profundamente marcada pela presença constante das tecnologias digitais no cotidiano de crianças e adolescentes. Dispositivos como smartphones, tablets, computadores e televisores tornaram-se ferramentas de interação, entretenimento e, muitas vezes, de aprendizagem. No entanto, o uso crescente e, por vezes, descontrolado das telas tem levantado preocupações quanto aos seus efeitos sobre o desenvolvimento infantil e juvenil, especialmente no que se refere ao rendimento escolar. Neste contexto, surgem questões importantes a serem debatidas: de que forma a exposição frequente a telas afeta o comportamento e as emoções dos estudantes? Em que medida essas alterações impactam seus processos de aprendizagem?

A escolha desse tema se justifica pela necessidade urgente de compreender os efeitos da hiperconectividade sobre a saúde mental e o desempenho acadêmico de crianças e adolescentes. A escola, como espaço privilegiado de socialização e construção do conhecimento, tem sido diretamente impactada por essas mudanças no comportamento infantojuvenil. Professores relatam, com frequência, dificuldades em manter a atenção dos alunos, aumento de comportamentos impulsivos, cansaço excessivo e desinteresse pelas atividades escolares. Tais sinais apontam para possíveis relações entre o uso excessivo de telas e os desafios enfrentados no ambiente educacional.





Assim, estudar essa temática é relevante não apenas do ponto de vista científico, mas também social e educacional, uma vez que contribui para o desenvolvimento de estratégias de intervenção e prevenção que envolvam família, escola e sociedade.

O objetivo geral deste artigo é analisar como a exposição excessiva às telas digitais afeta o rendimento escolar de crianças e adolescentes, considerando os impactos emocionais e comportamentais envolvidos nesse processo. Como objetivos específicos, pretende-se: identificar os principais comportamentos associados ao uso prolongado de dispositivos eletrônicos; compreender de que forma as emoções influenciadas por esse uso interferem na aprendizagem; e discutir possibilidades de atuação educativa que promovam o uso consciente da tecnologia no cotidiano escolar.

A metodologia adotada consiste em uma pesquisa bibliográfica, com base em estudos recentes nas áreas de educação, psicologia, neurociência e saúde infantil. A análise se concentra na identificação de padrões de comportamento e de dificuldades cognitivas que surgem em função do uso intenso das telas, bem como nas estratégias de mediação propostas por educadores e especialistas. Ao considerar a criança em sua totalidade – como ser social, emocional e cognitivo – este estudo propõe uma reflexão crítica sobre os desafios da educação contemporânea frente ao avanço tecnológico.

É fundamental reconhecer que as telas, por si só, não são vilãs, mas seu uso excessivo, sem acompanhamento ou intencionalidade pedagógica, pode comprometer o desenvolvimento pleno dos estudantes. Por isso, é urgente promover o equilíbrio entre o uso das tecnologias e as necessidades de interação, movimento, descanso e aprendizagem significativa. Esta investigação pretende contribuir para esse debate, propondo caminhos possíveis para que a escola se aproprie da tecnologia de forma crítica, consciente e formativa.

DESENVOLVIMENTO

A ERA DAS TELAS E A INFÂNCIA CONECTADA

O avanço das tecnologias digitais transformou profundamente a maneira como crianças e adolescentes interagem com o mundo. Dispositivos como smartphones, tablets e computadores estão presentes em grande parte dos lares e, cada vez mais, nas escolas, fazendo parte do cotidiano desde os primeiros anos de vida. Essa presença constante das telas cria um novo cenário educacional e social, no qual o uso de tecnologias se mistura às práticas de lazer, estudo e convívio familiar. No entanto, o acesso precoce e o uso contínuo de dispositivos eletrônicos têm gerado preocupações quanto aos impactos no desenvolvimento cognitivo, emocional e social de crianças e adolescentes.

A infância, que antes era marcada predominantemente por atividades lúdicas, contato com a natureza e interação face a face com outras crianças e adultos, vem sendo substituída por um tempo de tela muitas vezes solitário e repetitivo. A Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) alerta que "as crianças precisam de tempo para brincar, dormir e interagir com seus cuidadores, sendo o uso das telas uma atividade que deve ser limitada e supervisionada, especialmente nos primeiros anos de vida". Essa orientação, no entanto, nem sempre é seguida. Estudos apontam que crianças entre 6 e 10 anos chegam a passar, em média, mais de 4 horas por dia em frente a telas, ultrapassando os limites considerados seguros por especialistas em saúde e desenvolvimento infantil.

A atratividade das telas digitais, com seus estímulos visuais rápidos, sons intensos e recompensas imediatas — especialmente em jogos eletrônicos e vídeos curtos — interfere na formação da atenção e da paciência. Conforme observa Nobre (2020), "a velocidade das informações oferecidas por aplicativos e plataformas digitais contribui para o encurtamento da capacidade de concentração, dificultando o engajamento das crianças em tarefas que exigem esforço mental prolongado, como a leitura e a escrita". A fragmentação da atenção e a necessidade constante de estímulos são dois dos principais efeitos negativos apontados por educadores no ambiente escolar, que relatam crescente dificuldade dos alunos em permanecerem atentos por períodos mínimos durante as aulas.



Outro ponto crítico é o uso das telas como recurso para acalmar ou distrair as crianças. Muitas famílias utilizam vídeos ou jogos para entreter os filhos em momentos de agitação, o que, embora pareça funcional a curto prazo, pode comprometer o desenvolvimento da autorregulação emocional. Oliveira (2021) afirma que “o uso recorrente das telas como forma de controle comportamental impede que a criança desenvolva estratégias internas para lidar com a frustração, o tédio e o autocontrole”.

Além disso, o acesso ilimitado a conteúdos digitais, sem mediação de adultos, pode expor as crianças a informações inadequadas para sua faixa etária, afetando sua compreensão de mundo, valores e até mesmo sua saúde mental. Assim, embora as telas façam parte da realidade atual, é necessário um olhar crítico e cuidadoso sobre o modo como elas são inseridas na vida das crianças, especialmente em fase escolar, para que não comprometam habilidades fundamentais para a aprendizagem e o convívio social.

Nesse sentido, a era das telas exige não apenas limites de tempo, mas também qualidade no tipo de conteúdo consumido e intencionalidade nas interações digitais. O papel da escola e da família é, portanto, central na construção de um uso equilibrado, educativo e saudável das tecnologias, de modo a preservar o bem-estar e o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.

EMOÇÕES E COMPORTAMENTO: REPERCUSSÕES DO USO EXCESSIVO DE TELAS

O uso excessivo de telas digitais por crianças e adolescentes não afeta apenas o tempo disponível para outras atividades, como brincadeiras, leituras e interações sociais, mas também impacta diretamente o desenvolvimento emocional e comportamental. Diversos estudos apontam que a superexposição a dispositivos eletrônicos interfere na capacidade de autorregulação, na empatia, na gestão das emoções e na qualidade das relações interpessoais.

. A tecnologia, quando utilizada de forma não orientada, pode tornar-se um fator agravante de questões emocionais, contribuindo para o aumento da ansiedade, irritabilidade e até sintomas depressivos.

De acordo com Santos (2021), “o excesso de estímulos visuais e sonoros, presentes em jogos e vídeos, interfere no sistema nervoso central, afetando o controle emocional e o comportamento das crianças”. Isso ocorre porque os conteúdos digitais são frequentemente estruturados para gerar respostas rápidas e gratificação imediata, dificultando o desenvolvimento da tolerância à frustração e da paciência — habilidades fundamentais para a convivência em grupo e para o processo de aprendizagem. Com isso, observa-se um aumento de comportamentos impulsivos, baixa persistência em tarefas escolares e dificuldade em lidar com regras e limites estabelecidos.

Além disso, o uso prolongado de telas tem sido associado a distúrbios no sono, especialmente quando o acesso a dispositivos ocorre durante a noite ou sem pausas regulares ao longo do dia. A luz azul emitida pelas telas inibe a produção de melatonina, hormônio responsável por regular o sono. Como destaca Costa (2022), “a privação do sono ou a má qualidade do descanso compromete o desempenho cognitivo, afetando a memória, a atenção e o controle emocional dos estudantes”. Crianças cansadas apresentam maior irritabilidade, menor capacidade de concentração e resistência a atividades que exigem esforço intelectual, refletindo diretamente em seu rendimento escolar.

Outro aspecto importante é o impacto das telas na socialização. O tempo que antes era dedicado a brincadeiras em grupo e trocas afetivas tem sido substituído por horas em frente a dispositivos, muitas vezes em ambientes solitários. Isso dificulta o desenvolvimento de habilidades socioemocionais como empatia, escuta, cooperação e resolução de conflitos. Segundo Oliveira (2022), “o uso intensivo de telas pode reduzir as experiências reais de convivência, dificultando que a criança aprenda a lidar com o outro em situações concretas do cotidiano escolar e familiar”.

Também é preocupante a exposição precoce e desregulada a conteúdos violentos, consumistas ou inadequados para a idade, que podem influenciar negativamente o comportamento e os valores das crianças.



A ausência de mediação adulta nesse processo favorece a internalização de padrões disfuncionais de relacionamento e de resolução de conflitos. Além disso, estudos indicam que o uso compulsivo de jogos eletrônicos e redes sociais pode funcionar como válvula de escape para lidar com emoções mal elaboradas, criando um ciclo de dependência digital e afastamento da realidade.

Portanto, compreender a relação entre telas, emoções e comportamento é essencial para a construção de um ambiente escolar mais saudável. A educação emocional, aliada à mediação tecnológica consciente, deve ser incorporada às práticas pedagógicas e à orientação familiar, de modo que a tecnologia não substitua, mas complemente as experiências fundamentais ao desenvolvimento humano.

IMPACTOS NO RENDIMENTO ESCOLAR E CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO CONSCIENTE

A relação entre o uso excessivo de telas e o desempenho escolar é uma das maiores preocupações de educadores e famílias na atualidade. A sobrecarga de estímulos digitais, combinada à redução do tempo dedicado a atividades cognitivamente mais exigentes, como a leitura e a escrita, tem provocado consequências significativas no processo de aprendizagem. Professores relatam aumento na desatenção, na inquietação e na dificuldade de concentração dos alunos, o que compromete a realização de tarefas escolares e a construção do conhecimento de forma contínua e significativa.

De acordo com Melo (2023), “o tempo excessivo diante das telas reduz o tempo dedicado à leitura, ao brincar e à interação com os pares, atividades fundamentais para o desenvolvimento cognitivo”. Essa substituição de experiências concretas por experiências digitais tende a limitar o repertório linguístico, dificultar a resolução de problemas complexos e enfraquecer o pensamento crítico — competências fundamentais no ambiente escolar. Além disso, a passividade no consumo de conteúdos digitais compromete o protagonismo dos estudantes no próprio processo educativo.

Outro ponto relevante é o impacto negativo na memória de trabalho e na atenção sustentada. Como as plataformas digitais são projetadas para oferecer estímulos constantes, com mudanças rápidas de imagem e som, o cérebro das crianças tende a se acostumar com esse ritmo acelerado.



Isso gera dificuldade em acompanhar o ritmo normal das aulas, que exigem tempo, escuta ativa e construção gradual do conhecimento. Conforme aponta Lima (2022), “as crianças habituadas ao ritmo frenético das telas demonstram impaciência diante de atividades que requerem foco prolongado, o que interfere na aprendizagem e no rendimento escolar”.

Diante desse cenário, é necessário repensar os modos de inserção das tecnologias na escola e na vida familiar. A exclusão das telas não é viável nem recomendada, uma vez que a competência digital também faz parte da formação dos sujeitos no século XXI. O desafio está em promover um uso intencional, crítico e equilibrado da tecnologia, que respeite o tempo de desenvolvimento das crianças e priorize experiências educativas significativas. Isso inclui tanto a escolha de conteúdos adequados à faixa etária quanto a definição de limites de tempo e acompanhamento ativo por parte de adultos.

Na escola, a tecnologia pode ser uma aliada se utilizada como instrumento pedagógico, com objetivos claros e metodologias que estimulem o pensamento criativo e colaborativo. O uso de recursos digitais para pesquisas, produção de textos, criação de projetos e exploração de diferentes linguagens pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Costa (2022), “a tecnologia, quando bem utilizada, pode enriquecer o processo educativo; o problema está no uso desregulado e sem intencionalidade”.

Nesse sentido, cabe à escola assumir também um papel formativo, orientando alunos e famílias quanto ao uso saudável das tecnologias. Projetos de educação digital, rodas de conversa sobre o equilíbrio entre mundo virtual e mundo real, e ações que envolvam a comunidade escolar podem contribuir para transformar o modo como as telas são percebidas e utilizadas no cotidiano. A construção de uma educação consciente exige a escuta atenta das crianças e adolescentes, o respeito ao seu tempo e a valorização de experiências que integrem corpo, mente, emoção e convivência.



Assim, enfrentar os impactos das telas sobre o rendimento escolar não significa negar a presença da tecnologia, mas compreender seus efeitos, estabelecer limites, promover o diálogo e garantir que o ambiente educativo seja capaz de acolher e orientar as novas gerações diante dos desafios do mundo digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença cada vez mais intensa das telas digitais na vida de crianças e adolescentes representa um dos maiores desafios da educação contemporânea. Embora as tecnologias ofereçam oportunidades de aprendizado, comunicação e entretenimento, seu uso desregulado tem gerado impactos preocupantes no desenvolvimento emocional, comportamental e cognitivo dos estudantes, refletindo diretamente em seu rendimento escolar.

Ao longo deste artigo, foi possível observar que o tempo excessivo em frente às telas compromete habilidades essenciais para a aprendizagem, como a atenção, a concentração, a memória e a regulação emocional. Além disso, altera as formas de socialização, dificulta a construção de vínculos interpessoais e pode favorecer o isolamento e a dependência digital, especialmente quando não há mediação adequada por parte da família e da escola.

A reflexão sobre esses efeitos é urgente, sobretudo diante da naturalização do uso de dispositivos eletrônicos desde a infância. A compreensão crítica dos impactos das telas deve envolver não apenas educadores, mas também gestores escolares, famílias e profissionais da saúde, em uma abordagem integrada e colaborativa. O papel da escola é fundamental nesse processo, tanto no desenvolvimento de práticas pedagógicas que façam uso consciente da tecnologia quanto na orientação da comunidade escolar sobre limites e cuidados necessários.

Portanto, não se trata de demonizar o uso das tecnologias, mas de garantir que elas sejam utilizadas com intencionalidade educativa, respeitando os tempos e necessidades do desenvolvimento infantil e adolescente. A construção de uma cultura digital saudável requer formação, diálogo e políticas educativas comprometidas com o bem-estar e com o pleno desenvolvimento dos sujeitos. Assim, é possível equilibrar os benefícios das telas com experiências significativas de aprendizagem e convivência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS. Media and young minds. *Pediatrics*, v. 138, n. 5, e20162591, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>. Acesso em: 01 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Saúde de crianças e adolescentes na era digital: manual de orientação para famílias e educadores. Brasília: Ministério da Saúde, 2021.

CARR-GREGG, Michael; SHALE, Elly. Adolescentes: um manual para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONSECA, Vinicius. O uso excessivo de telas e suas consequências no desenvolvimento infantil. *Revista Psicologia e Saúde*, v. 7, n. 2, p. 45–59, 2022. Disponível em: <https://revistapsicoesaude.org>. Acesso em: 01 jun. 2025.

GABRIEL, Celso. Exposição precoce às telas e impactos no comportamento infantil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, e240040, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240040>. Acesso em: 01 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Diretrizes sobre atividade física, comportamento sedentário e sono para crianças menores de 5 anos. Genebra: OMS, 2019. Disponível em: <https://www.who.int>. Acesso em: 01 jun. 2025.

PAPALIA, Diane; FELDMAN, Ruth Duskin. Desenvolvimento humano. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

UNESCO. Digital learning: a global perspective. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 01 jun. 2025.

RESUMO

Este artigo aborda o papel da escola como agente fundamental na transformação social no século XXI. O trabalho tem como objetivo discutir a importância da educação para a promoção da equidade, inclusão e desenvolvimento crítico dos sujeitos, considerando os desafios contemporâneos enfrentados pelas instituições escolares. A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica, com análise qualitativa de obras que tratam da função social da educação e das mudanças necessárias para responder às demandas atuais da sociedade. Os resultados indicam que a escola deve ir além da mera transmissão de conteúdos, atuando como espaço de formação integral que promove o pensamento crítico, a cidadania ativa e a valorização da diversidade cultural. Destaca-se a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de uma gestão escolar democrática, que envolva a comunidade e respeite os direitos humanos. Conclui-se que a educação no século XXI deve ser compreendida como um processo dinâmico e transformador, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e participativa, onde a escola exerce papel central na formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel social.

Palavras-chave: educação; transformação social; escola; cidadania; inclusão

ABSTRACT

This article addresses the role of the school as a fundamental agent in social transformation in the 21st century. The objective is to discuss the importance of education in promoting equity, inclusion, and critical development of individuals, considering the contemporary challenges faced by educational institutions. The research was conducted through bibliographic review with qualitative analysis of works related to the social function of education and the necessary changes to meet current societal demands. Results indicate that schools should go beyond content transmission, acting as spaces for integral formation that promote critical thinking, active citizenship, and cultural diversity appreciation.



The need for inclusive pedagogical practices and democratic school management involving the community and respecting human rights is highlighted. It is concluded that education in the 21st century must be understood as a dynamic and transformative process capable of contributing to building a more just, equitable, and participatory society, where schools play a central role in forming critical and socially aware individuals.

Keywords: education; social transformation; school; citizenship; inclusion

INTRODUÇÃO

A educação sempre foi reconhecida como um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento das sociedades, e no século XXI esse papel se torna ainda mais central diante das profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas que o mundo vivencia. O presente trabalho aborda o papel da escola enquanto agente de transformação social, investigando como as instituições educacionais podem contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de atuar ativamente na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática. O interesse pelo tema surge da constatação de que, apesar dos avanços em políticas públicas educacionais, ainda persistem desigualdades significativas no acesso e na qualidade do ensino, bem como desafios na promoção de um ambiente escolar que efetivamente fomente o desenvolvimento integral dos alunos.

A relevância deste estudo é marcada tanto por sua dimensão social quanto educacional. Socialmente, a escola é um espaço privilegiado para a promoção da equidade e da justiça social, especialmente em contextos marcados pela diversidade cultural, étnica e socioeconômica. No campo educacional, compreender as possibilidades e limitações das práticas pedagógicas contemporâneas é fundamental para o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem, contribuindo para que a educação deixe de ser vista apenas como transmissão de conteúdos e passe a ser reconhecida como um espaço de construção de conhecimento e de formação cidadã.

Além disso, o estudo se insere em um contexto científico que busca aprofundar o entendimento sobre os mecanismos pelos quais a escola pode atuar como instrumento de mudança social e empoderamento dos sujeitos.

O objetivo geral deste artigo é analisar o papel da escola no século XXI enquanto agente de transformação social, destacando as práticas pedagógicas e organizacionais que promovem a inclusão, o pensamento crítico e a participação ativa dos estudantes na sociedade. Como objetivos específicos, pretende-se identificar os desafios enfrentados pelas escolas contemporâneas para cumprir esse papel, discutir a importância da gestão democrática e da valorização da diversidade cultural no ambiente escolar e destacar as contribuições de abordagens pedagógicas que promovem a cidadania e a equidade.

Dessa forma, este trabalho busca contribuir para o debate sobre as funções sociais da educação em tempos de mudanças aceleradas, mostrando que a escola, para cumprir seu papel transformador, deve ampliar sua missão para além do ensino tradicional, assumindo uma postura crítica, inclusiva e comprometida com a formação de sujeitos autônomos e engajados socialmente. A análise aqui desenvolvida pretende fornecer subsídios para educadores, gestores e formuladores de políticas públicas que desejam fortalecer a função social da escola, garantindo que ela seja um espaço de desenvolvimento humano e transformação social efetiva.

DESENVOLVIMENTO

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO INTEGRAL E INCLUSÃO SOCIAL

A escola contemporânea precisa ser compreendida como um espaço que promove a formação integral dos indivíduos, indo além da simples transmissão de conhecimentos acadêmicos para incluir o desenvolvimento das dimensões emocional, social e ética dos estudantes. Conforme aponta Libâneo (2013, p. 45), “a escola deve ser compreendida como um espaço onde o sujeito se constitui socialmente, desenvolvendo competências para atuar de forma crítica e reflexiva na sociedade”.

Isso significa que a função da escola ultrapassa o domínio do conteúdo formal e envolve o preparo dos alunos para enfrentar os desafios da vida em sociedade, valorizando a diversidade cultural e as diferentes identidades presentes no ambiente escolar.

A inclusão social, nesse contexto, representa um dos principais desafios e compromissos da educação no século XXI. A garantia do direito à educação para todos é o ponto de partida, mas é imprescindível que a escola assegure condições para que cada estudante possa participar efetivamente dos processos educativos, independentemente de suas diferenças culturais, socioeconômicas, físicas ou cognitivas. Conforme Souza (2015, p. 112), “a inclusão deve ser vista como um processo contínuo que envolve a adaptação do currículo, das metodologias e do ambiente escolar para acolher a diversidade, promovendo a equidade de oportunidades”.

Além disso, a escola deve fomentar um ambiente onde a pluralidade cultural seja reconhecida e valorizada como um fator enriquecedor do processo educativo. Freire (1996, p. 53) destaca que “a educação deve partir da realidade concreta dos educandos, respeitando suas experiências e saberes, para que possam se sentir protagonistas de seu próprio aprendizado”. Portanto, a valorização das identidades culturais e sociais contribui para a formação de sujeitos autônomos, capazes de dialogar e interagir respeitosamente com o outro, elemento essencial para a construção da cidadania.

A atuação da escola enquanto espaço de formação integral também demanda atenção às dimensões afetivas e éticas do processo educativo. Como ressalta Perrenoud (2000, p. 98), “a escola deve formar sujeitos que saibam lidar com suas emoções, compreender as regras sociais e desenvolver atitudes de respeito, solidariedade e cooperação”. Essas competências socioemocionais são fundamentais para que os estudantes se tornem cidadãos completos, preparados para contribuir positivamente na transformação social.

Em suma, a escola no século XXI deve ser concebida como um ambiente dinâmico e inclusivo, que promove o desenvolvimento pleno do ser humano em todas as suas dimensões, garantindo o direito à educação de qualidade para todos e valorizando a diversidade como elemento central do processo educativo.

A gestão democrática nas escolas é um elemento essencial para que estas possam exercer plenamente seu papel transformador na sociedade. Ela implica a organização da escola de maneira coletiva, envolvendo não apenas a equipe pedagógica, mas também estudantes, famílias e a comunidade local. Segundo Saviani (2008, p. 60), “a gestão escolar deve ser entendida como um processo coletivo que envolve a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar, favorecendo a construção de um projeto político-pedagógico que responda às necessidades reais da comunidade”. Esse processo fortalece a autonomia da escola, promovendo um ambiente mais aberto, inclusivo e comprometido com a realidade social em que está inserida.

A participação comunitária contribui para a construção de uma identidade escolar compartilhada, que respeita as especificidades culturais e sociais dos alunos e suas famílias. Conforme Gadotti (1994, p. 43), “a gestão participativa fortalece os laços entre escola e comunidade, fazendo com que o espaço escolar deixe de ser um lugar isolado, para se transformar em um espaço de diálogo, construção coletiva e responsabilidade social”. Esse engajamento fortalece o compromisso da escola com os direitos humanos e a justiça social, além de promover uma educação que responda às demandas e interesses dos sujeitos envolvidos.

Além disso, a gestão democrática incentiva a tomada de decisões de forma transparente e colaborativa, permitindo que as vozes dos diferentes atores sejam ouvidas e consideradas no planejamento e execução das atividades escolares. De acordo com Lima (2017, p. 75), “a democratização da gestão escolar é uma estratégia fundamental para a melhoria da qualidade da educação, pois amplia a participação dos atores envolvidos e favorece um ambiente de maior confiança e respeito mútuo”. Essa prática possibilita a construção de um projeto político-pedagógico que reflita as necessidades reais da comunidade, tornando a escola mais eficiente e sensível às questões sociais que impactam o cotidiano escolar.

A gestão democrática também desempenha papel importante na valorização do trabalho docente, uma vez que promove a colaboração entre professores e gestores, incentivando a formação continuada e a reflexão sobre as práticas pedagógicas. Como destaca Nóvoa (1992, p. 38), “a participação dos educadores nas decisões da escola fortalece seu compromisso e contribui para o desenvolvimento profissional, impactando diretamente na qualidade do ensino”. Dessa forma, a escola se torna um espaço de construção coletiva, onde o trabalho em equipe e a corresponsabilidade são essenciais para o sucesso do processo educativo.

Portanto, para que a escola possa cumprir seu papel transformador na sociedade, é indispensável que a gestão escolar adote princípios democráticos e estimule a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade educativa. Essa prática fortalece a inclusão, amplia o diálogo e contribui para a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação social.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CRÍTICOS

A formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade depende diretamente das práticas pedagógicas adotadas no ambiente escolar. A educação precisa ser concebida não apenas como a transmissão de conhecimentos, mas como um processo ativo de construção de saberes que permita aos estudantes desenvolver o pensamento crítico, a capacidade de questionar e refletir sobre a realidade que os cerca. Paulo Freire (1996, p. 72) enfatiza que “a educação deve ser um ato de liberdade, que possibilita aos educandos o desenvolvimento do pensamento crítico e a compreensão do mundo em que vivem”. Assim, a pedagogia crítica surge como uma alternativa fundamental para a transformação social, buscando romper com modelos tradicionais que reproduzem a passividade e a alienação.

As práticas pedagógicas que fomentam essa formação crítica devem ser dialógicas e problematizadoras, promovendo o engajamento dos estudantes por meio do diálogo, da reflexão e da ação consciente. Segundo Demo (2002, p. 87), “a pedagogia da problematização propõe uma educação que parta da realidade do aluno, estimulando-o a questionar, investigar e participar ativamente da

construção do conhecimento”. Dessa forma, os alunos tornam-se protagonistas do seu processo de aprendizagem, desenvolvendo autonomia e responsabilidade social.

Outro aspecto importante é a adoção de metodologias ativas, que envolvam a participação, a colaboração e o uso de tecnologias digitais como ferramentas de aprendizagem. Morin (2000, p. 115) ressalta que “a educação deve integrar as novas tecnologias de forma crítica e construtiva, ampliando os horizontes do conhecimento e facilitando o acesso à informação de forma ética e responsável”. Essas metodologias não apenas dinamizam o processo educativo, mas também preparam os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo, onde a capacidade de lidar com informações complexas e diversificadas é essencial.

Além disso, o trabalho interdisciplinar contribui para uma visão mais ampla e integrada da realidade, superando a fragmentação do conhecimento e promovendo a compreensão dos fenômenos sociais, econômicos e culturais de forma mais contextualizada. Conforme Libâneo (2013, p. 120), “a interdisciplinaridade é fundamental para a formação de sujeitos críticos, pois possibilita o diálogo entre diferentes saberes e a compreensão dos problemas sociais em sua complexidade”.

Portanto, para que a escola cumpra seu papel transformador, é imprescindível que as práticas pedagógicas adotadas valorizem o pensamento crítico, o diálogo, a problematização e o uso consciente das tecnologias. Assim, a educação deixa de ser um processo meramente mecânico e passa a ser um espaço de formação cidadã, capaz de preparar indivíduos para atuarem de forma ética, consciente e participativa na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo evidenciou que a escola, no século XXI, desempenha um papel crucial na transformação social ao atuar como espaço de formação integral, inclusão, gestão democrática e práticas pedagógicas voltadas para a formação de cidadãos críticos e conscientes. A análise demonstrou que a escola deve ir além da simples transmissão de conteúdos, promovendo o desenvolvimento das

dimensões cognitivas, emocionais e sociais dos estudantes, respeitando a diversidade e valorizando a participação da comunidade escolar em um processo coletivo de construção do conhecimento. A gestão democrática fortalece a autonomia da instituição e promove um ambiente educacional mais inclusivo e colaborativo, enquanto as práticas pedagógicas críticas e problematizadoras incentivam o pensamento reflexivo e a ação social dos alunos. Dessa forma, a educação revela-se como um instrumento poderoso para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e participativa. Para avançar nesse caminho, é fundamental que educadores, gestores e formuladores de políticas públicas estejam comprometidos com essas diretrizes, promovendo mudanças concretas que garantam a efetivação dos direitos humanos e a valorização da diversidade cultural no espaço escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DEMO, Pedro. Educação e mudança: a construção do saber escolar. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. Educação e Cidadania: Caminhos da Inclusão. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LIMA, Ana Maria da Silva. Gestão democrática da escola pública: desafios e perspectivas. São Paulo: EDUC, 2017.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PERRENOUD, Philippe. Construir competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SOUZA, Marília. Inclusão escolar: princípios e práticas. São Paulo: Summus, 2015.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

A NATUREZA COMO ESPAÇO EDUCADOR: A IMPORTÂNCIA DO CONTATO COM O AMBIENTE NATURAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

AUTOR:FABIANE DO NASCIMENTO DOBKE

RESUMO

Este artigo aborda a importância do contato de bebês e crianças da primeira infância com a natureza, compreendendo o ambiente natural como um espaço educador fundamental para o desenvolvimento integral infantil. O objetivo do estudo é discutir como as experiências ao ar livre, em contato com elementos naturais, favorecem aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais nas crianças pequenas, além de promoverem uma relação mais sensível e respeitosa com o meio ambiente. A metodologia adotada baseia-se em uma pesquisa bibliográfica, com análise de obras e estudos que tratam da educação infantil, do desenvolvimento na primeira infância e da relação entre natureza e aprendizagem. A investigação considera práticas pedagógicas que integram o contato com a natureza ao cotidiano escolar, como atividades em jardins, hortas, parques e espaços externos, ressaltando os benefícios dessas vivências para o bem-estar e a saúde infantil. Os resultados da análise indicam que a presença da natureza no cotidiano das instituições de educação infantil amplia as possibilidades de exploração sensorial, estimula a curiosidade e a criatividade, contribui para o equilíbrio emocional e favorece a construção de vínculos afetivos e sociais mais sólidos. Além disso, evidencia-se que ambientes naturais contribuem significativamente para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e conscientes de seu papel no cuidado com o planeta desde os primeiros anos de vida. O estudo conclui que integrar a natureza aos espaços educativos não é apenas desejável, mas essencial para uma educação humanizada e integral na primeira infância.

Palavras-chave: natureza; infância; educação infantil; desenvolvimento integral; ambiente escolar

ABSTRACT

This article addresses the importance of contact between babies and young children and nature, understanding the natural environment as a key educational space for early childhood development. The objective of the study is to discuss how outdoor experiences, in contact with natural elements, support physical, emotional, cognitive, and social aspects of young children, while also fostering a more sensitive and respectful relationship with the environment. The methodology is based on a bibliographic review, analyzing works and studies related to early childhood education, development, and the connection between nature and learning.



The investigation considers pedagogical practices that integrate nature into the daily routine of schools, such as activities in gardens, vegetable plots, parks, and outdoor spaces, highlighting the benefits of these experiences for children's well-being and health. The results indicate that the presence of nature in early childhood education broadens sensory exploration opportunities, stimulates curiosity and creativity, supports emotional balance, and strengthens social and emotional bonds. Furthermore, natural environments significantly contribute to the formation of autonomous, critical individuals who are aware of their role in caring for the planet from an early age. The study concludes that integrating nature into educational spaces is not only desirable but essential for a humanized and holistic education in early childhood.

Keywords: nature; childhood; early childhood education; holistic development; school environment

INTRODUÇÃO

A infância é uma fase essencial para o desenvolvimento humano, marcada por intensas descobertas, experiências sensoriais e formação de vínculos afetivos e sociais. Nesse contexto, o contato com a natureza desponta como uma ferramenta fundamental para a promoção de vivências significativas na primeira infância. A natureza, mais do que um cenário, é compreendida como espaço educador, ou seja, um ambiente que ensina, provoca, estimula e acolhe, contribuindo ativamente para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Diante do avanço da urbanização, da limitação dos espaços naturais e do uso excessivo de tecnologias, é cada vez mais urgente refletir sobre a presença da natureza nos ambientes educativos e sua contribuição para a formação integral da criança desde os primeiros anos de vida.

Este artigo trata da importância do contato de bebês e crianças pequenas com o ambiente natural no contexto escolar, buscando compreender como essas interações promovem o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo. A escolha do tema se justifica pela necessidade de ampliar o olhar sobre a infância e a educação infantil, valorizando práticas pedagógicas que respeitem os ritmos da criança e sua conexão intrínseca com o meio ambiente. A proposta surge da constatação de que, em muitas instituições de educação infantil, o brincar ao ar livre e o contato com a natureza ainda são tratados como momentos complementares, e não como parte central do processo educativo.

. Nesse sentido, é preciso resgatar a importância de espaços naturais nos contextos escolares, especialmente para crianças da primeira infância, que aprendem por meio do corpo, dos sentidos e da experimentação direta com o mundo ao seu redor.

Do ponto de vista educacional, o tema é relevante por trazer à tona reflexões sobre metodologias que consideram a criança como sujeito ativo, curioso e criador, e que reconhecem o ambiente como elemento pedagógico. No aspecto científico, este estudo contribui para o debate interdisciplinar entre educação, psicologia, pedagogia e ecologia, ao destacar os benefícios do contato com a natureza para o desenvolvimento infantil. Socialmente, a pesquisa se torna significativa por incentivar práticas mais humanizadas, saudáveis e sustentáveis dentro das instituições de ensino, promovendo uma cultura de cuidado com o outro e com o planeta desde a primeira infância.

O objetivo geral deste trabalho é analisar a importância da natureza como espaço educador na educação infantil, especialmente no que diz respeito ao contato de bebês e crianças pequenas com ambientes naturais no cotidiano escolar. Como objetivos específicos, pretende-se: compreender os impactos do contato com a natureza no desenvolvimento integral da criança; identificar práticas pedagógicas que favoreçam essa relação nas instituições de educação infantil; e refletir sobre o papel do educador na mediação dessas experiências. Por meio de uma abordagem bibliográfica, este artigo se propõe a contribuir para a valorização do ambiente natural como parte essencial do processo educativo, defendendo uma educação que respeite a infância em sua essência e promova o equilíbrio entre os seres humanos e o mundo natural.

DESENVOLVIMENTO

A NATUREZA COMO ESPAÇO EDUCADOR: CONCEITO E FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

Compreender a natureza como espaço educador significa reconhecer que ela possui uma função ativa no processo de ensino-aprendizagem.

. Isso rompe com a visão tradicional que a considera apenas como cenário ou recurso complementar. No contexto da educação infantil, a natureza deve ser vista como um ambiente potente, que oferece estímulos diversos e favorece uma aprendizagem integral, envolvendo corpo, mente e emoções. A criança aprende por meio da exploração, da interação com o meio e da vivência concreta dos fenômenos naturais.

Segundo Louv (2010), o afastamento da natureza nas sociedades modernas tem contribuído para um “déficit de natureza”, com impactos negativos no comportamento, na saúde emocional e no desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, reinserir a natureza no cotidiano escolar é um caminho para promover o bem-estar infantil e resgatar formas mais autênticas de vivência. Oliveira (2012) reforça essa ideia ao afirmar que “o contato com a natureza amplia os sentidos, desafia o corpo, desperta a imaginação e possibilita experiências estéticas e afetivas profundas”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a importância das experiências significativas e das interações como elementos fundamentais no desenvolvimento infantil. A natureza, nesse contexto, torna-se um espaço de múltiplas aprendizagens: nela, a criança observa, toca, experimenta e constrói conhecimentos a partir de sua curiosidade natural. Como destaca Carvalho (2001), “a educação ambiental precisa começar na infância, não como conteúdo, mas como experiência viva, incorporada ao cotidiano escolar”.

Portanto, reconhecer a natureza como espaço educador é valorizar uma pedagogia mais sensível, conectada aos ritmos da vida e à essência da infância. É também um convite para repensar os ambientes escolares, tornando-os mais abertos, verdes, flexíveis e estimulantes para que as crianças possam crescer em harmonia com o mundo que as cerca.

BENEFÍCIOS DO CONTATO COM A NATUREZA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O contato direto com a natureza proporciona benefícios amplos e comprovados para o desenvolvimento integral da criança, especialmente na primeira infância, fase em que o aprendizado ocorre de forma corporal, sensorial e emocional.



Os ambientes naturais favorecem experiências que estimulam a coordenação motora, o equilíbrio, a percepção espacial, além de promoverem o fortalecimento da saúde física. Estudos apontam que crianças expostas regularmente ao ar livre apresentam melhor desempenho motor, imunidade mais resistente e menor incidência de doenças respiratórias e de sobrepeso.

Além dos ganhos físicos, há impactos expressivos no desenvolvimento emocional e cognitivo. O brincar em ambientes naturais promove a redução do estresse, da ansiedade e da agressividade. Como afirmam Wells e Evans (2003), “crianças que vivem em ambientes com maior presença de vegetação apresentam maior capacidade de autorregulação emocional e níveis reduzidos de estresse cotidiano”. O contato com a natureza também favorece o foco, a atenção plena e a criatividade, sendo especialmente benéfico para crianças com dificuldades de aprendizagem ou transtornos de atenção.

A dimensão social também é amplamente beneficiada. Brincar ao ar livre, em espaços com diversidade de materiais naturais como folhas, pedras, gravetos e terra, promove a cooperação, a partilha e o diálogo entre as crianças. Moore (2014) destaca que “a natureza convida à interação social, encoraja o jogo simbólico e o trabalho em grupo, além de estimular a construção de regras e negociações”.

Nesse cenário, o ambiente natural torna-se um espaço integrador de diferentes aspectos do desenvolvimento infantil. Kishimoto (2011) observa que “as vivências sensoriais e motoras que ocorrem na natureza não apenas enriquecem o brincar, mas tornam-se base fundamental para aprendizagens futuras mais complexas”. Portanto, o acesso cotidiano à natureza não é um privilégio, mas um direito da criança e um dever das instituições educativas.

O PAPEL DO EDUCADOR NA MEDIAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS COM A NATUREZA

Para que o contato com a natureza se configure como uma experiência educativa significativa, é essencial o papel do educador como mediador atento, sensível e intencional. O educador é o responsável por planejar, observar e ampliar as possibilidades de aprendizagem que surgem nos encontros da criança com o ambiente natural.



Ao compreender que a natureza é um espaço pedagógico vivo, o professor passa a valorizar os momentos ao ar livre não apenas como recreação, mas como oportunidade de investigação, expressão e desenvolvimento integral.

Barbosa e Horn (2008) destacam que “o educador da infância precisa ser um pesquisador da sua prática, capaz de escutar as crianças e compreender o que elas expressam com o corpo, com os gestos e com o brincar”. Nesse sentido, a escuta atenta e a observação qualificada são instrumentos fundamentais para que o professor identifique interesses, necessidades e descobertas que ocorrem durante as interações com a natureza.

Além disso, é papel do educador garantir que essas experiências ocorram com segurança, respeito e liberdade. Isso implica não apenas permitir o brincar com elementos naturais, mas criar contextos que favoreçam a experimentação: caminhar descalço, sentir a textura da terra, observar insetos, plantar e colher. Como afirma Gandini (2009), ao discutir a abordagem de Reggio Emilia, “o ambiente é o terceiro educador, e cabe ao professor favorecer o diálogo entre criança e espaço”.

Outro aspecto relevante é a formação continuada dos profissionais da educação infantil, que muitas vezes não foram preparados para atuar em contextos que envolvam a natureza como parte do currículo. Segundo Lima (2015), “formar educadores para práticas ecológicas é um desafio urgente e necessário”. Assim, é preciso investir na sensibilização dos docentes para que desenvolvam um olhar mais crítico e afetivo sobre o mundo natural, reconhecendo-o como aliado na formação de sujeitos éticos, criativos e sustentáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo discutir a importância do contato de bebês e crianças da primeira infância com a natureza, entendendo o ambiente natural como um espaço educador que contribui diretamente para o desenvolvimento integral infantil.

Ao longo da reflexão, foi possível observar que a natureza, mais do que um recurso pedagógico complementar, constitui um ambiente vivo e provocador, que oferece infinitas possibilidades de aprendizagem sensorial, emocional, cognitiva e social.

A escolha do tema se justifica pela crescente necessidade de reconectar as crianças com o mundo natural, diante de uma realidade marcada pelo excesso de estímulos tecnológicos, pelo confinamento em espaços fechados e pela progressiva escassez de áreas verdes nas cidades. Nesse contexto, as instituições de educação infantil desempenham um papel fundamental na criação de experiências educativas que envolvam o contato direto e frequente com elementos naturais, promovendo uma infância mais livre, saudável e significativa.

A análise bibliográfica realizada permitiu compreender que os benefícios do contato com a natureza são amplamente reconhecidos na literatura acadêmica e nas diretrizes educacionais. Crianças que convivem com ambientes naturais apresentam maior capacidade de concentração, equilíbrio emocional, desenvolvimento motor e habilidades sociais. Além disso, aprendem a respeitar os ciclos da vida, desenvolvem senso de responsabilidade ambiental e se tornam mais conscientes de seu papel no mundo.

Outro ponto central discutido foi o papel do educador na mediação dessas vivências. É o professor quem dá sentido pedagógico às experiências das crianças com a natureza, criando oportunidades de exploração, fazendo intervenções respeitosas e valorizando a curiosidade infantil. Para isso, é necessário que os profissionais estejam preparados, tanto técnica quanto emocionalmente, para atuarem com sensibilidade e intencionalidade nos contextos ao ar livre. A formação continuada, a troca de experiências e a escuta das crianças são elementos essenciais para uma prática pedagógica que valorize a natureza como parte do processo educativo.

Além disso, o artigo reforça que o contato com a natureza na educação infantil não se limita à ideia de "brincar fora da sala de aula", mas envolve uma concepção mais ampla de currículo, onde o espaço, o tempo e os materiais naturais são pensados como parte da organização do trabalho pedagógico.

Ao integrar natureza e educação, as escolas contribuem para a formação de sujeitos mais críticos, sensíveis, autônomos e comprometidos com o cuidado de si, do outro e do planeta.

Dessa forma, conclui-se que a natureza como espaço educador é uma estratégia potente para a construção de uma educação mais humanizada, integral e transformadora. Garantir o direito da criança ao convívio com a natureza é também garantir seu direito de ser plenamente criança. Assim, é fundamental que políticas públicas, gestores escolares e educadores reconheçam o valor do ambiente natural na primeira infância e se comprometam com práticas pedagógicas que fortaleçam esse vínculo essencial entre criança e natureza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria das Graças. A pesquisa com crianças: desafios para os adultos. Porto Alegre: Penso, 2008.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2001.

GANDINI, Lella. The environment as third teacher: The Reggio Emilia approach. In: Edwards, Carolyn; Gandini, Lella; Forman, George (Orgs.). The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation. Santa Barbara: Praeger, 2009. p. 141–161.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.

LOUV, Richard. A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2010.

LIMA, Rosângela Aparecida. Educação ambiental na infância: formação docente para uma prática significativa. Curitiba: CRV, 2015.

MOORE, Robin C. Natural learning: the life history of an environmental schoolyard. Berkeley: MIG Communications, 2014.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2012.

WELLS, Nancy M.; EVANS, Gary W. Nearby nature: A buffer of life stress among rural children. *Environment and Behavior*, v. 35, n. 3, p. 311–330, 2003.

DEMOCRACIA PARTICIPATIVA E GESTÃO ESCOLAR: O PAPEL DA COMUNIDADE NA VISÃO DE PARO

AUTOR: KELLY CRISTINA DE LIMA PIMENTEL

RESUMO

Este artigo aborda a temática da democracia participativa na gestão escolar, destacando o papel ativo da comunidade no contexto educacional. O objetivo principal é discutir como a participação coletiva de pais, alunos, professores e demais membros da comunidade pode contribuir para uma gestão mais democrática, transparente e voltada ao interesse público. A pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica de obras que tratam da administração escolar sob a ótica da participação cidadã. A análise permite compreender que a gestão democrática vai além de procedimentos administrativos, sendo um processo que valoriza o diálogo, a escuta e a corresponsabilidade na tomada de decisões. O estudo evidencia que a inclusão da comunidade nas decisões da escola promove maior comprometimento com a qualidade do ensino, fortalece os vínculos sociais e contribui para uma cultura de pertencimento e autonomia. Observa-se também que a gestão participativa enfrenta desafios, como a resistência a mudanças, a pouca formação política dos envolvidos e as limitações estruturais de algumas instituições. Ainda assim, o envolvimento efetivo da comunidade escolar revela-se essencial para a construção de um projeto educativo comprometido com os princípios democráticos e com a transformação social. Ao reconhecer a escola como um espaço público, o trabalho reforça a necessidade de práticas que garantam o exercício da cidadania no cotidiano da gestão educacional.

Palavras-chave:

gestão escolar; democracia participativa; comunidade escolar; participação; educação pública.

ABSTRACT

This article addresses the theme of participatory democracy in school management, emphasizing the active role of the community in the educational context. The main objective is to discuss how the collective participation of parents, students, teachers, and other community members can contribute to more democratic, transparent, and public-interest-oriented school management. The research was carried out using a qualitative approach, based on a bibliographic review of works related to school administration from a citizen participation perspective. The analysis shows that democratic management goes beyond administrative procedures and becomes a process that values dialogue, listening, and shared responsibility in decision-making.



The study demonstrates that community involvement in school decisions enhances commitment to quality education, strengthens social bonds, and fosters a culture of belonging and autonomy. It also highlights challenges such as resistance to change, limited political education of participants, and structural difficulties in some institutions. Nevertheless, effective community engagement is essential for building an educational project aligned with democratic principles and social transformation. By recognizing the school as a public space, the study emphasizes the need for practices that ensure the exercise of citizenship in everyday educational management.

Keywords:

school management; participatory democracy; school community; participation; public education.

INTRODUÇÃO

A gestão escolar é uma área fundamental para o bom funcionamento das instituições de ensino e para a promoção de uma educação de qualidade. Ao longo das últimas décadas, tem-se discutido a importância de uma gestão mais democrática e participativa, que envolva não apenas os profissionais da educação, mas também a comunidade escolar como um todo — incluindo pais, responsáveis, estudantes e demais atores sociais vinculados à escola. Este artigo propõe uma reflexão sobre a democracia participativa na gestão escolar, com foco no papel da comunidade e na concepção de escola como espaço público, inspirando-se na visão crítica e transformadora da educação.

A escolha desse tema se justifica pela urgência de se repensar os modelos de gestão ainda vigentes em muitas instituições educacionais, que permanecem pautados por práticas burocráticas, centralizadoras e pouco sensíveis à escuta das demandas coletivas. Em contraponto a esse modelo tradicional, a gestão democrática surge como uma alternativa que valoriza a participação social, o diálogo e a construção coletiva de decisões. Nesse sentido, o envolvimento da comunidade escolar não deve ser visto como um favor ou uma formalidade, mas como um direito e um dever cidadã(o), que contribui para a construção de uma escola mais justa, inclusiva e comprometida com a transformação social.

A relevância do estudo se evidencia tanto no campo educacional quanto no social e político. Em um contexto em que a escola é cada vez mais desafiada a responder a demandas complexas da sociedade, é imprescindível que seus processos de gestão estejam abertos à participação e à colaboração de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Além disso, fortalecer a democracia no interior da escola pode ser uma via potente para formar cidadãos mais críticos, conscientes e participativos, promovendo uma cultura de direitos e de respeito mútuo desde os primeiros anos da escolarização.

O objetivo geral deste artigo é analisar como a democracia participativa pode ser implementada na gestão escolar e qual o papel da comunidade nesse processo. Como objetivos específicos, busca-se: compreender os fundamentos da gestão democrática no contexto educacional; identificar as formas de participação da comunidade na vida escolar; e refletir sobre os desafios e possibilidades dessa participação efetiva no cotidiano das escolas públicas. Para isso, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica de estudos acadêmicos e documentos educacionais que tratam da temática.

Ao propor esse debate, espera-se contribuir com a valorização de práticas mais democráticas na gestão educacional e com a ampliação da consciência sobre a importância da participação da comunidade na definição dos rumos da escola pública. Afinal, é por meio da articulação entre gestão e democracia que se pode construir uma educação verdadeiramente emancipadora, na qual todos os sujeitos envolvidos tenham voz, vez e protagonismo.

DESENVOLVIMENTO

A GESTÃO ESCOLAR COMO PRÁTICA DEMOCRÁTICA

A gestão escolar, compreendida como um processo que organiza e direciona as ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola, tem ganhado novos contornos à medida que se reconhece a importância da democratização das instituições de ensino. A gestão democrática, nesse sentido, rompe com práticas autoritárias e verticais, propondo um modelo horizontal e coletivo, em que as decisões são construídas por meio do diálogo e da participação ativa dos diferentes sujeitos envolvidos com a escola. Trata-se de compreender a escola como espaço público, de interesse coletivo, e não como uma instituição meramente burocrática.



A concepção de gestão democrática encontra respaldo em princípios constitucionais e legais, como a Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/1996, que asseguram a participação da comunidade na organização das escolas públicas. Contudo, para além da exigência legal, a democracia na gestão escolar deve ser compreendida como um valor formativo, que influencia diretamente o projeto pedagógico da instituição e a formação cidadã dos alunos. Conforme aponta Vitor Paro (2001), “a escola pública, sendo um bem público, só pode cumprir sua função se for organizada de modo democrático, com a efetiva participação daqueles a quem ela serve”.

Essa perspectiva implica uma mudança na forma como se entende o papel do gestor escolar. O diretor ou coordenador pedagógico deixa de ser apenas um administrador de rotinas e passa a atuar como articulador de processos coletivos, mediador de conflitos e promotor da participação. A liderança democrática se baseia na escuta ativa, na valorização da diversidade de vozes e no reconhecimento do saber construído na vivência cotidiana da escola. Para Veiga (2003), “a gestão democrática pressupõe a construção de uma cultura de participação, baseada em valores como a solidariedade, a corresponsabilidade e o compromisso com a transformação social”.

Nesse modelo, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) assume papel central, pois é nele que se expressam os princípios, objetivos e estratégias da escola. O PPP, para ser efetivamente democrático, deve ser construído coletivamente, com a participação de professores, funcionários, estudantes e pais. Não se trata apenas de consultar a comunidade, mas de integrá-la de maneira ativa nas decisões que definem os rumos da educação oferecida pela escola. A construção coletiva do PPP é, portanto, uma das formas concretas de exercitar a democracia no cotidiano escolar.

Além disso, a gestão democrática propõe um novo olhar para a função social da escola. . A instituição educativa passa a ser compreendida como espaço de formação para a cidadania, onde se aprende a conviver com a diversidade, a tomar decisões coletivas e a agir com responsabilidade social. Nessa lógica, educar não é apenas transmitir conteúdos, mas formar sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa.

Paro (2000) reforça essa ideia ao afirmar que “a gestão escolar deve estar a serviço da educação como prática da liberdade, da emancipação e da cidadania”.

Portanto, ao tratar da gestão escolar como prática democrática, evidencia-se a necessidade de superar modelos autoritários e tecnocráticos ainda presentes em muitas escolas públicas. A democratização da gestão não é apenas uma questão administrativa, mas uma escolha política e pedagógica que impacta diretamente a qualidade da educação e a formação dos sujeitos.

A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

A participação da comunidade escolar é um dos pilares fundamentais da gestão democrática e deve ser compreendida como elemento estruturante da escola pública comprometida com a cidadania e com a qualidade social da educação. Essa participação envolve diferentes sujeitos — pais, responsáveis, alunos, professores, funcionários e membros da comunidade local — e deve ocorrer de forma ativa e contínua, não se restringindo apenas a momentos pontuais ou a convocações esporádicas para validação de decisões previamente tomadas.

A legislação educacional brasileira reconhece essa importância. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), em seu artigo 14, determina que os sistemas de ensino assegurarão “gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e dos sistemas de ensino, com a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e das comunidades escolares e locais nos conselhos escolares ou equivalentes”. Isso demonstra que a participação comunitária é mais do que uma recomendação: é um direito e um dever legalmente instituído.

Vitor Paro (2012) defende que a gestão democrática exige que a comunidade escolar seja tratada como sujeito político do processo educacional. Em suas palavras, “a efetiva democratização da escola pública depende da apropriação, pela comunidade, do seu direito de participar das decisões que dizem respeito à vida escolar”. Essa participação precisa ser real, ou seja, precisa influenciar diretamente o funcionamento da escola, contribuindo para a formulação de políticas pedagógicas, administrativas e financeiras



No entanto, essa realidade ainda está longe de se concretizar plenamente nas escolas brasileiras. Muitas vezes, a participação da comunidade é limitada a espaços consultivos, e não deliberativos. Conselhos escolares, por exemplo, existem formalmente, mas não possuem autonomia real nem reconhecimento da sua importância. Para Oliveira (2011), a efetivação da participação comunitária requer investimento em formação, espaços de escuta ativa, tempo para o diálogo e valorização do saber popular. Ela afirma que “sem o compromisso ético e político da escola em promover o protagonismo dos sujeitos comunitários, a participação se torna simbólica e esvaziada”.

Cabe destacar que a participação da comunidade não é homogênea, nem se dá de forma automática. É preciso considerar as desigualdades sociais, culturais e econômicas que interferem nesse processo. Famílias de classes populares, muitas vezes, encontram barreiras para acessar e se envolver com as instâncias da escola, seja por falta de tempo, por baixa escolarização, ou por não se sentirem acolhidas e respeitadas no ambiente escolar. Nesse ponto, a gestão democrática também precisa ser inclusiva, criando estratégias para ampliar e diversificar as formas de participação.

Um exemplo bem-sucedido de participação efetiva é a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP), que pode ser um momento de escuta ativa e de valorização da pluralidade. Quando famílias e estudantes têm espaço para expressar suas visões sobre o currículo, a disciplina, as necessidades da comunidade e os projetos da escola, o PPP deixa de ser um documento técnico e passa a ser uma ferramenta viva de transformação.

Por fim, é importante entender que a comunidade não é uma extensão passiva da escola. Ao contrário, ela traz saberes, experiências e visões de mundo que podem enriquecer significativamente o processo educativo. Como ressalta Gadotti (2000), “a escola deve dialogar com a cultura da comunidade, sem desvalorizá-la, para que se construa uma educação significativa e transformadora”. Portanto, a participação da comunidade escolar é essencial não apenas para democratizar a gestão, mas para garantir uma educação mais conectada com a realidade social dos sujeitos.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Apesar dos avanços legais e teóricos em torno da gestão democrática nas escolas públicas brasileiras, sua efetivação ainda encontra inúmeros desafios no cotidiano das instituições. Entre os principais obstáculos estão a herança de práticas autoritárias, a fragilidade da formação política dos sujeitos escolares, a ausência de estrutura adequada e o excesso de burocratização nos processos educacionais. Esses elementos dificultam a consolidação de uma cultura de participação, essencial para que a gestão democrática seja, de fato, vivida na prática escolar.

Segundo Vitor Paro (2012), “a gestão democrática não pode ser confundida com mecanismos meramente formais de consulta ou com a existência de conselhos escolares esvaziados de poder”. Para ele, a democracia na escola exige não apenas abertura institucional, mas uma mudança de mentalidade que reconheça a comunidade como parte legítima do processo educativo. A transformação da escola em um espaço efetivamente democrático passa pela reconfiguração das relações de poder, pelo fortalecimento de práticas dialógicas e pela superação do autoritarismo ainda presente em muitas gestões escolares.

Um dos entraves mais recorrentes à gestão democrática é a precarização das condições de trabalho e infraestrutura nas escolas públicas. Muitas unidades de ensino operam com número reduzido de profissionais, ausência de apoio técnico-pedagógico e limitações orçamentárias severas, o que compromete o tempo e os recursos disponíveis para a organização de processos participativos. De acordo com Lück (2009), “a participação exige condições materiais e simbólicas, como tempo para reuniões, clareza nos objetivos e valorização do coletivo”. Sem esses fatores, as ações participativas se tornam esporádicas, improvisadas ou meramente protocolares.

Outro desafio é a formação dos gestores escolares. Muitos profissionais que assumem cargos de direção não possuem formação específica em gestão democrática e acabam reproduzindo práticas centralizadoras. Para Oliveira e Araújo (2015), “a ausência de políticas sistemáticas de formação continuada em gestão escolar democrática compromete a construção de lideranças comprometidas com a transformação social”. Essa lacuna formativa limita a capacidade dos gestores de promover processos colaborativos, escutar a comunidade e construir projetos pedagógicos com base na corresponsabilidade.

Apesar desses desafios, há inúmeras possibilidades para a implementação efetiva da gestão democrática. A criação e o fortalecimento dos conselhos escolares, quando valorizados e respeitados em sua autonomia, podem se tornar instâncias legítimas de deliberação e controle social. Além disso, práticas como assembleias escolares, audiências públicas com a comunidade, consultas populares para definição de prioridades e grupos de trabalho colaborativo favorecem o engajamento da comunidade e o sentimento de pertencimento à escola.

Iniciativas de educação popular, inspiradas nos princípios de Paulo Freire, também têm contribuído para a democratização da gestão, ao promoverem o protagonismo dos sujeitos historicamente excluídos. Conforme aponta Gadotti (2000), “a escola precisa abrir-se ao diálogo com a comunidade e com os movimentos sociais, superando a lógica da exclusão e afirmando sua função social como promotora de cidadania”.

Outra possibilidade importante é a incorporação das tecnologias digitais como aliadas na participação democrática. Plataformas de comunicação escolar, fóruns virtuais e aplicativos de consulta podem aproximar as famílias da escola, ampliar os canais de escuta e diversificar os meios de participação. No entanto, essa inovação precisa ser acompanhada de políticas de inclusão digital para garantir o acesso de todos os segmentos da comunidade.

Portanto, embora a gestão democrática enfrente desafios concretos e estruturais, ela também se mostra uma alternativa viável e necessária para a construção de uma escola pública de qualidade, com justiça social e participação cidadã. Sua efetivação exige compromisso político, formação crítica, investimento em infraestrutura e a construção contínua de uma cultura participativa que valorize o coletivo e a escuta ativa. Como conclui Paro (2012), “democratizar a escola é uma tarefa permanente, que exige coragem, consciência e ação coletiva”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática, fundamentada na participação efetiva da comunidade escolar, representa um dos principais caminhos para a transformação da escola pública em um espaço mais justo, inclusivo e comprometido com a cidadania.

Ao longo deste artigo, foi possível compreender que essa proposta não se resume à adoção de mecanismos legais ou administrativos, mas implica uma mudança profunda na cultura institucional, nas relações de poder e nos valores que orientam o fazer pedagógico.

Com base nas contribuições teóricas de Vitor Paro, especialmente no que diz respeito à escola pública como bem público, tornou-se evidente que a democratização da gestão escolar está diretamente relacionada à sua função social. A escola que pretende educar para a cidadania não pode ser autoritária em sua organização. Ela precisa, necessariamente, ser o reflexo de uma sociedade democrática, onde todos os sujeitos — gestores, professores, alunos, famílias e comunidade — tenham voz, espaço e responsabilidade na tomada de decisões.

Entretanto, a implementação efetiva dessa proposta ainda enfrenta uma série de entraves, como a fragilidade das instâncias participativas, a falta de formação específica para gestores, as condições precárias de infraestrutura e a resistência à descentralização das decisões. Esses desafios demonstram que a gestão democrática não é um processo automático ou garantido apenas por legislações, mas sim uma construção coletiva, que exige intencionalidade, escuta ativa, compromisso ético e coragem política.

Ao mesmo tempo, é importante destacar que existem muitas possibilidades para fortalecer a democracia nas escolas. A valorização dos conselhos escolares, a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, a promoção de assembleias com os estudantes e famílias, a formação continuada dos profissionais e a abertura da escola para o diálogo com os movimentos sociais e com as demandas da comunidade são estratégias concretas que podem ampliar a participação e transformar o cotidiano escolar.

A gestão democrática também exige uma compreensão ampliada do conceito de participação. Não se trata apenas de permitir que as pessoas falem, mas de garantir que suas vozes tenham peso e impacto nas decisões. A escuta da comunidade, quando acolhida com seriedade e respeito, contribui para a construção de uma escola mais sensível às realidades locais, mais conectada às necessidades dos seus sujeitos e mais comprometida com a promoção de justiça social.

Por fim, reafirma-se a importância de se investir na consolidação da gestão democrática como princípio orientador das políticas públicas educacionais. A democratização da escola pública não é apenas uma meta institucional, mas um projeto de sociedade. Formar sujeitos críticos, participativos e conscientes dos seus direitos passa, necessariamente, pela experiência vivida no ambiente escolar. Nesse sentido, como defende Paro, democratizar a escola é democratizar a própria sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GADOTTI, Moacir. Educar para a cidadania. São Paulo: Cortez, 2000.

LÜCK, Heloísa. Gestão participativa na escola: uma aprendizagem para a democracia. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Gestão democrática da educação: desafios e perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ARAÚJO, José Carlos Libâneo. Formação de gestores escolares: políticas e práticas. São Paulo: Loyola, 2015.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2001.

PARO, Vitor Henrique. Educação, administração e democracia. São Paulo: Cortez, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2003.

RESUMO

Este artigo aborda a relação entre tecnologia, diversidade e aprendizagem, investigando os caminhos possíveis para a construção de uma educação mais inclusiva e digital. O objetivo é analisar como as ferramentas tecnológicas e as mídias digitais podem favorecer a inclusão de estudantes com diferentes necessidades educacionais, considerando aspectos como acessibilidade, equidade e inovação pedagógica. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e análise qualitativa de práticas pedagógicas já implementadas em escolas que utilizam recursos digitais com foco na inclusão. Foram examinadas propostas que envolvem o uso de tecnologias assistivas, plataformas digitais e mídias interativas que promovem a participação de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem. A análise evidenciou que, quando bem planejadas e integradas ao currículo, as tecnologias digitais contribuem significativamente para o desenvolvimento da autonomia, da expressão e da aprendizagem de estudantes em contextos diversos. Além disso, observou-se que o uso consciente dessas ferramentas pode diminuir barreiras educacionais, ampliando o acesso ao conhecimento e à participação escolar. O estudo também aponta que a formação docente e o compromisso institucional são elementos fundamentais para o sucesso de uma proposta educacional verdadeiramente inclusiva. Conclui-se que a interseção entre tecnologia e diversidade representa uma oportunidade de transformação educacional, desde que seja pautada por princípios de justiça social e respeito às singularidades de cada sujeito.

Palavras-chave:

tecnologia educacional; inclusão; diversidade; mídias digitais; aprendizagem.

ABSTRACT

This article addresses the relationship between technology, diversity, and learning, exploring possible pathways toward building a more inclusive and digital education. The aim is to analyze how technological tools and digital media can support the inclusion of students with different educational needs, taking into account accessibility, equity, and pedagogical innovation.

The research was conducted through a bibliographic review and qualitative analysis of pedagogical practices already implemented in schools that use digital resources with a focus on inclusion. Proposals involving the use of assistive technologies, digital platforms, and interactive media that encourage all students to participate in the learning process were examined. The analysis showed that, when well-planned and integrated into the curriculum, digital technologies significantly contribute to the development of autonomy, expression, and learning in diverse contexts. Furthermore, it was observed that the conscious use of these tools can reduce educational barriers, expanding access to knowledge and school participation. The study also highlights that teacher training and institutional commitment are key elements for the success of a truly inclusive educational proposal. It is concluded that the intersection between technology and diversity represents an opportunity for educational transformation, provided it is guided by principles of social justice and respect for each individual's uniqueness.

Keywords:

educational technology; inclusion; diversity; digital media; learning.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea tem vivenciado transformações significativas impulsionadas pelo avanço das tecnologias digitais, impactando diretamente os modos de comunicação, trabalho, consumo e, especialmente, os processos educativos. Diante desse cenário, as escolas e demais espaços de aprendizagem são desafiados a repensar suas práticas pedagógicas, buscando formas de integrar recursos tecnológicos que dialoguem com a diversidade presente em sala de aula. A temática “Tecnologia, Diversidade e Aprendizagem: Caminhos para uma Educação Inclusiva e Digital” emerge, portanto, como uma reflexão necessária sobre o papel das tecnologias educacionais na promoção de uma educação mais justa, acessível e significativa para todos os estudantes.

A escolha desse tema se justifica pela crescente presença das tecnologias digitais no cotidiano escolar e pela urgência em torná-las aliadas na inclusão de alunos com diferentes necessidades, origens, ritmos e estilos de aprendizagem.



A escolha desse tema se justifica pela crescente presença das tecnologias digitais no cotidiano escolar e pela urgência em torná-las aliadas na inclusão de alunos com diferentes necessidades, origens, ritmos e estilos de aprendizagem. A diversidade, entendida aqui em seu sentido amplo envolvendo aspectos culturais, étnicos, sociais, de gênero e de deficiências exige uma abordagem pedagógica que respeite as singularidades de cada sujeito e que possibilite a construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, a tecnologia não deve ser vista apenas como um instrumento, mas como um meio potencializador de aprendizagens, desde que utilizada com intencionalidade pedagógica e com foco na equidade educacional.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar de que forma as tecnologias digitais podem contribuir para a construção de uma educação inclusiva, considerando as múltiplas dimensões da diversidade. Como objetivos específicos, propõe-se identificar práticas pedagógicas que utilizam recursos tecnológicos com foco na inclusão, discutir os benefícios e desafios do uso de mídias digitais em contextos escolares diversos e refletir sobre a importância da formação docente para o uso consciente e crítico dessas ferramentas.

A relevância social deste estudo está em evidenciar que o acesso às tecnologias educacionais pode representar uma ponte entre exclusão e participação, principalmente quando se trata de estudantes historicamente marginalizados no processo educativo. Ao mesmo tempo, a relevância educacional e científica reside na possibilidade de contribuir com a produção de conhecimentos que subsidiem políticas públicas e práticas pedagógicas mais democráticas, comprometidas com o direito de todos à aprendizagem.

Em um cenário marcado por desigualdades e exclusões, torna-se essencial compreender que o uso das tecnologias educacionais deve estar articulado a princípios éticos e inclusivos. Mais do que promover inovação pelo simples uso de ferramentas digitais, trata-se de pensar a tecnologia como aliada da justiça social, da autonomia dos sujeitos e da transformação das relações de ensino e aprendizagem. Assim, este artigo se propõe a contribuir com o debate sobre o uso intencional e crítico das tecnologias na educação, apontando caminhos que valorizem a diversidade e garantam a aprendizagem de todos os estudantes, sem exceção.

A DIVERSIDADE NA ESCOLA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO

A diversidade no ambiente escolar é uma realidade concreta e irreversível, resultado de transformações sociais, políticas e culturais que ampliaram o acesso à educação. A escola, como espaço de convivência e produção de saberes, reflete as múltiplas identidades e trajetórias dos sujeitos que a frequentam. Neste contexto, a diversidade deve ser compreendida como uma riqueza e não como um obstáculo ao processo de ensino e aprendizagem. Como afirma Silva (2000), “a diversidade cultural, étnica e social deve ser encarada como elemento constitutivo do processo educativo, e não como algo a ser tolerado ou superado”.

Porém, o sistema educacional brasileiro ainda enfrenta grandes desafios para garantir a inclusão efetiva de todos os alunos. Embora avanços legislativos, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apontem para uma educação pautada na equidade e na valorização das diferenças, muitas práticas escolares permanecem centradas em modelos homogêneos, excludentes e desatualizados. Essa distância entre o discurso legal e a realidade da sala de aula revela a necessidade de transformar a cultura escolar e as práticas pedagógicas.

É importante compreender que incluir não significa apenas permitir a presença física de estudantes com deficiência ou em situação de vulnerabilidade nas escolas regulares, mas garantir sua plena participação e aprendizagem. A inclusão requer uma mudança de paradigma que vá além da adaptação: é preciso reconfigurar a organização curricular, as estratégias de ensino, os recursos didáticos e, principalmente, as atitudes dos profissionais da educação. Nesse sentido, Rodrigues (2006) afirma que “a inclusão escolar demanda o reconhecimento de que a escola é um espaço coletivo que deve ser construído para todos, e não apenas adaptado para alguns”.

Outro aspecto central é a necessidade de combater as práticas que reproduzem preconceitos, estigmas e exclusões dentro da própria escola. Alunos que fogem ao padrão hegemônico muitas vezes são marginalizados, silenciados ou tratados como “problemas”.



A valorização da diversidade implica, portanto, a adoção de uma pedagogia crítica e dialógica, que reconheça as experiências dos alunos como parte legítima do processo educativo. Como aponta Freire (1996), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

A escola inclusiva é aquela que acolhe, respeita e promove o desenvolvimento de todos os estudantes, reconhecendo que cada um possui suas particularidades, histórias de vida e formas de aprender. Para isso, é fundamental garantir uma educação que responda às diferenças de maneira ética, sensível e comprometida com os direitos humanos. É nesse cenário que a tecnologia pode representar uma aliada poderosa, oferecendo novas possibilidades de mediação pedagógica, acessibilidade e personalização do ensino. No entanto, essa integração só será efetiva se estiver acompanhada por uma concepção pedagógica inclusiva, que reconheça o potencial transformador da diversidade.

O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

A introdução de tecnologias digitais na educação tem proporcionado novas possibilidades pedagógicas, especialmente no que diz respeito à promoção da inclusão. A partir de uma perspectiva crítica e democrática, a tecnologia deve ser compreendida não como um fim em si mesma, mas como um meio que pode ampliar oportunidades, eliminar barreiras e garantir a equidade no acesso ao conhecimento. Isso se torna particularmente relevante em uma realidade educacional na qual muitos estudantes, por diferentes razões, ainda se veem marginalizados dos processos de aprendizagem.

As tecnologias assistivas são um exemplo evidente de como os recursos digitais podem ser aplicados de forma estratégica na inclusão. Ferramentas como leitores de tela, teclados adaptados, softwares de leitura e escrita aumentada, pranchas de comunicação alternativa e aplicativos de organização pessoal possibilitam que estudantes com deficiência desenvolvam maior autonomia e participem das atividades escolares em condições de equidade.

De acordo com Sasaki (2010), “tecnologia assistiva é qualquer item, equipamento, produto ou sistema utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais de pessoas com deficiência”.

Contudo, o papel das tecnologias digitais na educação inclusiva vai além do uso de dispositivos específicos. Trata-se também de reconfigurar os modos de ensinar e aprender, por meio de práticas pedagógicas que incorporem múltiplas linguagens, interatividade, personalização e colaboração. A aprendizagem pode ser significativamente ampliada com o uso de vídeos, áudios, animações, mapas conceituais digitais, jogos educativos e plataformas de realidade aumentada. Essas ferramentas oferecem diferentes caminhos para acessar o conteúdo e favorecem estilos de aprendizagem variados — auditivos, visuais, cinestésicos —, possibilitando a construção de sentidos a partir da experiência individual de cada aluno.

Segundo Lévy (1999), “as tecnologias digitais ampliam o universo cognitivo dos sujeitos, transformando não apenas o acesso à informação, mas também as formas de produzir, expressar e compartilhar o conhecimento”. Nesse sentido, um dos grandes diferenciais da tecnologia digital é a possibilidade de criar um ambiente de aprendizagem mais aberto, horizontal e centrado no aluno. Isso significa romper com o modelo tradicional de ensino transmissivo e permitir que o estudante se torne protagonista de seu processo educativo.

Outro aspecto relevante diz respeito ao potencial da tecnologia para fomentar a inclusão sociocultural. A internet e as redes sociais, quando utilizadas de forma orientada, permitem a valorização de identidades e histórias diversas, promovendo o reconhecimento e a representação de sujeitos historicamente silenciados. As mídias digitais possibilitam a produção de conteúdos por estudantes de diferentes origens e perspectivas, o que favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, da empatia e da consciência cidadã.

No entanto, é fundamental reconhecer que o acesso às tecnologias e à internet ainda é desigual, o que pode reproduzir ou aprofundar exclusões.

Como destaca Castells (2003), “a exclusão digital tornou-se uma das formas mais cruéis de exclusão social, pois compromete o acesso à informação e ao conhecimento, elementos centrais da cidadania no século XXI”. Assim, políticas públicas que garantam a conectividade, a infraestrutura tecnológica e a formação docente são essenciais para que as tecnologias digitais realmente cumpram um papel inclusivo na educação.

Ademais, não se pode desconsiderar o papel da intencionalidade pedagógica. O simples uso de tecnologia em sala de aula não garante inovação ou inclusão. É preciso que haja um planejamento fundamentado em princípios de justiça social, equidade e respeito às diferenças. Como afirma Pretto (2012), “as tecnologias devem estar a serviço de uma educação crítica, que forme sujeitos capazes de interagir com o mundo de maneira ética e transformadora”.

Portanto, as tecnologias digitais representam um importante instrumento para a construção de uma educação mais inclusiva e diversa, desde que seu uso esteja pautado por um compromisso ético com a formação humana e com o reconhecimento das múltiplas formas de ser, viver e aprender. Cabe à escola, enquanto espaço de formação e cidadania, integrar esses recursos de maneira crítica, criativa e comprometida com o direito de todos à aprendizagem.

FORMAÇÃO DOCENTE E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A INCLUSÃO DIGITAL

A efetividade do uso das tecnologias digitais como ferramentas de inclusão na educação está intrinsecamente ligada à formação dos professores. É o docente quem transforma a tecnologia em ação pedagógica concreta, capaz de promover o aprendizado significativo e o respeito à diversidade. No entanto, muitos profissionais da educação ainda enfrentam dificuldades na apropriação das ferramentas tecnológicas, tanto por falta de domínio técnico quanto por ausência de formação crítica sobre seu uso educacional.

A formação inicial e continuada dos professores precisa ser repensada para incluir, de forma estruturada, o letramento digital e a compreensão dos princípios da educação inclusiva. Segundo Belloni (2001), “as tecnologias, por si só, não provocam transformações; elas requerem professores capazes de refletir sobre suas práticas e de reorganizar o espaço pedagógico à luz das novas possibilidades”.

Isso implica entender a tecnologia não como substituta do professor, mas como aliada no processo de ensinar e aprender, sobretudo quando se trata de atender às diferentes necessidades dos alunos.

A inovação pedagógica surge como um pilar fundamental nesse processo. Para que haja inclusão real, é preciso romper com práticas tradicionais, fragmentadas e excludentes, que tratam todos os alunos de forma homogênea. A inovação pedagógica pressupõe a diversificação de metodologias, o uso criativo das mídias digitais, o estímulo à autonomia dos estudantes e a construção de ambientes de aprendizagem mais flexíveis e colaborativos. Como defendem Imbernón e Silva (2011), “a inovação pedagógica não está ligada apenas ao uso de novas tecnologias, mas principalmente à capacidade do professor de refletir sobre sua prática e de propor alternativas coerentes com a realidade dos alunos”.

Nesse contexto, os ambientes virtuais de aprendizagem e as metodologias ativas, como sala de aula invertida, projetos interdisciplinares e aprendizagem baseada em problemas (ABP), podem ser integrados de maneira estratégica ao currículo. Essas metodologias permitem que os estudantes tenham maior protagonismo no processo educativo, favorecendo o engajamento de alunos com estilos de aprendizagem distintos, inclusive aqueles que enfrentam barreiras de participação.

Contudo, a adoção de práticas inovadoras exige condições estruturais e institucionais adequadas. Não basta exigir do professor que seja criativo e multifuncional sem que haja apoio técnico, acesso a equipamentos, tempo para planejamento e reconhecimento profissional. A valorização do professor passa também por políticas públicas de formação continuada, incentivo à pesquisa-ação e articulação com as universidades. Para Nóvoa (1999), “não há qualidade na educação sem professores qualificados e comprometidos; é preciso investir na profissionalização docente como base de qualquer projeto de transformação educacional”.

A escola precisa se tornar um espaço coletivo de construção de saberes, onde a formação do professor ocorra de forma colaborativa, com trocas entre pares, análise de práticas e apoio institucional. É por meio desse movimento que se constrói uma cultura de inclusão sustentada em práticas pedagógicas inovadoras e comprometidas com os direitos de todos os estudantes.



Por fim, é essencial lembrar que o uso das tecnologias para fins inclusivos não se limita ao domínio técnico. Trata-se de uma postura ética e política diante do ato educativo, que reconhece a diversidade como valor e não como desafio. A inovação pedagógica, ancorada na formação crítica do professor, representa o caminho para uma escola que acolhe, escuta e transforma, fazendo da tecnologia uma ponte para a aprendizagem e para a cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e digital requer um olhar atento às transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam o cotidiano escolar. A diversidade presente nas salas de aula brasileiras exige da escola um compromisso ético e pedagógico com o respeito às diferenças e com a valorização das múltiplas formas de aprender. Nesse cenário, as tecnologias digitais emergem como importantes aliadas no processo de ensino e aprendizagem, na medida em que possibilitam a personalização do ensino, o acesso ao conhecimento e a ampliação das formas de expressão e participação dos estudantes.

O presente artigo discutiu como a diversidade, as tecnologias digitais e a formação docente se entrelaçam na busca por uma educação mais justa e equitativa. Inicialmente, foi abordado o reconhecimento da diversidade como parte essencial do ambiente educacional, destacando a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem as singularidades dos sujeitos. A escola precisa ir além da mera aceitação da diferença, assumindo o compromisso de promover a inclusão em todas as suas dimensões: pedagógica, social, cultural e tecnológica.

Na segunda seção, analisou-se o papel das tecnologias digitais na promoção da inclusão educacional. Evidenciou-se que, quando utilizadas de forma crítica e planejada, essas ferramentas ampliam o repertório pedagógico e possibilitam a superação de barreiras de aprendizagem. As tecnologias assistivas, os recursos multimídia e as plataformas digitais, por exemplo, oferecem aos educadores instrumentos para adaptar conteúdos, diversificar metodologias e favorecer a participação ativa de todos os estudantes.

No entanto, também se reconheceu que o acesso desigual às tecnologias pode reforçar exclusões, o que exige políticas públicas comprometidas com a equidade digital.

A terceira seção abordou a formação docente como elemento central para que a inclusão digital se concretize nas práticas escolares. A inovação pedagógica depende de professores que compreendam criticamente o potencial e os limites das tecnologias, e que estejam preparados para mediar processos de ensino que respeitem a diversidade dos estudantes. Isso exige investimento em formação inicial e continuada, condições de trabalho adequadas e valorização profissional. A educação inclusiva e digital não pode ser responsabilidade isolada do professor, mas deve ser assumida como projeto coletivo da escola e do sistema educacional.

Assim, conclui-se que o uso das tecnologias digitais em prol da inclusão educacional é um caminho promissor, desde que pautado por princípios de justiça social, respeito à diversidade e compromisso pedagógico. A integração entre tecnologia, diversidade e aprendizagem pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de uma escola mais democrática, onde todos os sujeitos tenham oportunidades reais de aprender, participar e se desenvolver integralmente. Para isso, é necessário romper com paradigmas excludentes, investir na formação crítica dos educadores e garantir acesso universal aos recursos tecnológicos, reafirmando o direito à educação de qualidade para todos e todas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

CASTELLS, Manuel. A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

IMBERNÓN, Francisco; SILVA, Márcia Aparecida. A formação de educadores na sociedade da aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais efetiva. In: BOAVENTURA, E.; FRANCO, M. (Org.). Novas metodologias de ensino: reflexões multidisciplinares. Campinas, SP: Papirus, 2015. p. 25-43.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999.

PRETTO, Nelson. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. São Paulo: Loyola, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 6. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

VALENTE, José Armando. Tecnologia na educação: o olhar da pedagogia. In: PRETTO, N.; SILVA, M. (Org.). Tecnologia e educação: o futuro já começou. Salvador: Edufba, 2010. p. 35-54.

RESUMO

Este artigo serve como um convite reflexivo para considerar a vulnerabilidade vivenciada por artista educador durante o processo de aprendizado matizado dentro da sala de aula. Com base no quinto capítulo do livro “The Artistic Turn: A manifesto” (COESSENS; CRISPIN; DOUGLAS, 2009), que ainda não tem tradução para o português, os autores desta resenha pretendem contextualizar as discussões apresentada no livro dentro da estrutura das vulnerabilidades que o artista educador engrena hoje, dada a natureza de seu campo. Além disso, à luz de diversas perspectivas de pesquisadores brasileiros, este trabalho busca esclarecer certos conceitos destacados no manifesto, fomentando assim uma reflexão mais profunda sobre este tópico altamente relevante.

Palavras-chave: Vulnerabilidade; Artista-educador; Singularidade; Aprendizagem.

ABSTRACT

This article is an invitation to reflect on the vulnerability of the artist educator in the delicate learning process in the classroom. Based on the fifth chapter of the book “The Artistic Turn: a manifesto” (COESSENS; CRISPIN; DOUGLAS, 2009), which has not yet been translated into Portuguese, the authors of this review propose to bring the discussions in the book to the context of the vulnerability to which the artist educator is exposed due to the nature of his field of study today. In the same way as the differences in points of view of Brazilian researchers, the work also aims to clarify some concepts used in the manifesto that lead us to a better meditation on this topic of extreme current relevance.

Keywords: Vulnerability; Artist-educator; Singularity; Learning.

O debate acerca da vulnerabilidade do artista educador é um assunto atual, considerando as expectativas e pontos de vista das práticas estéticas educacionais em face de uma realidade que se baseia na ética e moralidade das altas tecnologias, que suprimem a habilidade de criar em sala de aula e impactam as emoções dos estudantes. Precisamos nos perguntar: como lidar com nossa vulnerabilidade com o contexto histórico, político e social que está sempre em transformação e pode gerar expectativas extremas?

Para melhor meditação sobre o tema recorreremos a autores de inúmeras artes que discutem com o propósito de suscitar o debate das contradições condicionais da prática educacional do educador artístico.

Recorreremos ao quinto capítulo do livro "The Artistic Turn: a manifesto" (COESSENS; CRISPIN; DOUGLAS, 2009), que não possui tradução para o português, além de outros escritores como filósofos, musicólogos e pensadores de diversas linguagens para discutir a vulnerabilidade enfrentada pelo educador artístico na prática da sala de aula.

1. PROFESSOR DE ARTE: UM HERÓI VULNERÁVEL

A arte pode ser, dentre muitas coisas, uma forma de canalizar processos subjetivos particulares, uma experiência que pode ser vista como transcendental, ou como meio de construção de identidade, de maneira a indicar aos outros membros da sociedade os “valores, atitudes e opiniões” de cada um (NORTH; HARGREAVES; O’NEILL, 2000, p. 258, tradução nossa). Essa subjetividade, que possibilita interpretações múltiplas, assim como o seu permear simultâneo pelo “ser” e “parecer ser”, porém, podem fazer emergir a vulnerabilidade do artista educador.

O campo da expressão de emoções e sentimentos por meio da música, assim como a comunicação de significados específicos, é explorada por diferentes campos artísticos, que a relacionam com o campo da linguagem. Para Zampronha (1998), a impressão do entendimento a respeito do significado de uma obra pode se dar por meio do reconhecimento de estereótipos dentro dela.

Isso pode despertar a ideia de que ela “quer dizer” algo, ainda que, segundo o autor, as obras não precisem necessariamente “passar” algo aos seus ouvintes. Segundo Zampronha (1998), as molduras dos quadros, os suportes das esculturas ou as cortinas do teatro são referenciais que, ao serem reconhecidos por meio de sua reaparição em diferentes contextos podem, também, fazer com que as obras se separem do público, que se tornarem apenas espectador.

Já Moraes, em seu livro “O que é Música” (1983), menciona diferentes maneiras de se escutar música, sendo uma delas a emotiva, relacionada à busca pelo ouvinte de encontrar as emoções que está sentindo na música ouvida e, por vezes, ampliá-las por meio da escuta. Embora explique que as músicas não precisam, necessariamente, expressar mais do que a própria estrutura, o autor reforça a ideia da possibilidade de expressão do subjetivo por meio da arte.

Emoções, porém, são pessoais por natureza, e aquilo que o artista procurou expressar por meio de sua criação será interpretado de diferentes maneiras por cada um de seus espectadores, uma vez que cada pessoa é única e possui uma diferente bagagem de vivências que orientarão sua interpretação da obra. (Moraes, 1993)

O autor reconhece que música podem existir somente como uma representação de sua própria estrutura, mas também enfatiza que a arte pode transmitir emoções subjetivas, inertemente pessoais com base em suas experiência e histórico únicos.

Embora o artista educador possa trabalhar com possibilidades ainda não exploradas e sugerir novas subjetividades, ele sempre está atrelado ao seu contexto histórico, político e social, que se encontra em constante mudança e pode impor-lhe expectativas extremas.

Em todos esses planos, assim como no plano criativo ou de autoimagem, porém, mesmo que trabalhando com o subjetivo, não é concedido ao artista educador o direito de falhar ao comunicar-se através da obra, uma vez que “a falha pode significar desistência, aos olhos do público, do direito de ser um artista” (COESSENS; CRISPIN; DOUGLAS, 2009, p. 95, tradução nossa). Mais que isso, o artista educador deve demonstrar virtuosidade em seu trabalho, se tornando um modelo a ser seguido.

Cria-se uma luta para que seja encontrado o ideal para o acesso e prática de Arte na escola, observando uma ordem disciplinadora de inalcançável perfeição, transformando sua carreira em uma espécie de jornada do herói em que quanto mais dificuldades forem ultrapassadas, menos mérito lhe será concedido.

Essa ideia do artista educador como herói surge com a “emancipação do indivíduo criativo” (COESSENS; CRISPIN; DOUGLAS, 2009, p. 99, tradução nossa) durante o iluminismo e se reforça no romantismo, com o reconhecimento das autorias de obras artísticas.

Em épocas remotas da história, os artistas eram vistos apenas como canais para a realização das obras, e os criadores permaneciam anônimos, seres inspirados por divindades. Por mais que a autoria tenha sido trazida do plano divino para o humano no iluminismo, a figura do artista passa a ser construída na crença do artista como veículo de uma transcendência de sua humanidade. Coessens, Crispin e Douglas citam que se iniciou uma formulação “de que o artista detinha uma maior experiência estética pessoal que os seres humanos normais” (COESSENS; CRISPIN; DOUGLAS, 2009, p. 99), tradução nossa, grifo nosso), colocando-os em uma posição de “super-humano, ou uma personificação” (COESSENS; CRISPIN; DOUGLAS, 2009, p. 95, tradução nossa, grifo nosso), em seu melhor estado, da humanidade, devendo ao mesmo tempo refleti-la e iluminá-la.

Para que haja essa superação da condição humana, porém, essa condição deve ser experienciada ao extremo, tanto em seus âmbitos prazerosos ou inspiradores, como em seus momentos mais perturbadores e dolorosos. Cabe ao artista educador alimentar suas próprias subjetividades e continuar com suas inseguranças, enquanto satisfaz, da forma mais perfeita, os interesses do público, porém, “em um mundo onde contratos devem ser assinados, perigos devem ser desafiados, somas de dinheiro devem ser distribuídas” e o “desejo deve ser temperado” (AUBENQUE, 1963, p. 65, apud. COESSENS; CRISPIN; DOUGLAS, 2009, p. 96, tradução nossa).

Embora as autoras do manifesto discorram a respeito da ideia de herói como uma problemática, é possível perceber que esse julgamento em relação ao artista educador e a sua fragilidade está tão naturalizada, desprezam a Arte

Porém, se trata de algo ligado à vida pessoal do educador, a aula de arte se relaciona, justamente, com seu lado humano. É naturalizado, então, que a expectativa da comunidade escolar de que o artista educador deve ser “super-humano” ou “fique na linha”

A dependência do artista educador em relação ao julgamento da comunidade escolar (público) é colocada, pelas autoras, como uma de suas vulnerabilidades. É importante mencionar que em diferentes pontos do texto, as autoras utilizam o pronome “nós” quando vão se referir ao público e à forma que ele vê os artistas. Dessa maneira, indicam que se consideram enquadradas, também, nesse público.

Segundo o filósofo, musicólogo e crítico musical Theodor Adorno, o segredo da prática artística é “controlar-se, mas não fazer música contra si mesmo. O próprio impulso de cada um deve viver mesmo em sua negação”. Ele completa: “é exatamente aí que reside a força do intérprete” (ADORNO, 2006, p. 127 apud. COESSENS; CRISPIN; DOUGLAS, 2009, p. 103, tradução nossa). Nessa citação, o autor expressa a condição contraditória do intérprete, mas também do artista educador. Sua filosofia concebe a contradição como um impasse e exige uma resolução, devendo uma das afirmações ser apontada como verídica, enquanto a outra tem de ser descartada.

Theodor Adorno, filósofo, musicólogo e crítico, enfatiza que a essência da prática artística envolve autocontrole sem suprimir os impulsos musicais ““controlar-se, mas não fazer música contra si mesmo. O próprio impulso de cada um deve viver mesmo em sua negação”. Ele completa: “é exatamente aí que reside a força do intérprete” (ADORNO, 2006, p. 127 apud. COESSENS; CRISPIN; DOUGLAS, 2009, p. 103, tradução nossa)

O autor argumenta que a força genuína vem da capacidade do artista educador abraçar os impulsos mesmo quando eles são suprimidos. Isso destaca a natureza intrincada de performers e artistas educadores, pois Adorno observa a contradição como um desafio que precisa ser resolvido, com um ponto de vista sendo aceito como válido enquanto o outro é descartado.

Diante deste dilema, seria benéfico, segundo o manifesto, que pesquisadores artísticos, juntamente com seus colaboradores incluindo artistas educadores atuantes no ensino público, cultivem a necessidade de uma abordagem ponderada ao lidar com as dimensões emocionais dessa questão. Para compreender plenamente as narrativas pessoais implicadas na aula de arte, é necessário ir além de uma interpretação superficial.

Platão em sua obra a República, reproduzir o livro III, o diálogo entre Sócrates e Glauco, questiona vigilância que os artistas deveriam se esquivar da vulgaridade de linguagem e caráter. Sócrates reverte esse questionamento “Mas bastaria vigiar e obrigar os poetas, com a ameaça de transferi-los para outro lugar, a introduzir em suas obras a representação dos bons costumes?” (PLATÃO, p.106 2007)

Para Sócrates, poderíamos considerar que o artista permite capturar a beleza e a perfeição encontradas na natureza. Desta forma os educandos, através do ensino de arte, podem desfrutar e vivenciar ambientes vibrantes, podendo se beneficiar das inspirações que os cercam.

À medida que o artista educador apresenta obras belas envolvendo em inúmeras simbologias e sentidos, os educandos podem experimentar uma influência criativa que podem guiá-los desde tenra idade a apreciar, imita e se alinhar aos princípios da razão e relações socioemocionais.

No manifesto, as autoras sugerem que Platão vê o artista com alguém que possui uma capacidade notável de influenciar tanto o tópico em questão quanto seus relacionamentos com os outros, sendo bom consigo mesmo. No entanto, essa habilidade necessita de um gerenciamento cuidadoso, tem o potencial de gerar consequências prejudiciais (COESSENS; CRISPIN; DOUGLAS, 2009). Esse aspecto é identificado como uma das vulnerabilidades discutidas no texto.



O artista educador necessita gerenciar, por exemplo, as críticas descontextualizadas das obras construídas pelo educador-educandos que possuem características divergentes das esperadas pela comunidade escolar. Mais do que em seus trabalhos, sua criatividade também passa a ser medida por seu estilo de vida, uma vez que este também deve ser aceito.

A mídia e as redes sociais apresentam um papel fundamental na construção dessa vulnerabilidade, uma vez que tem o poder de promover determinados artistas, de maneira a impor à sociedade, inclusive, a impressão de que alguns deles são “gênios” outro “decadentes”; mas todos em instantes podem se deletados, de forma que diminuam sua exposição e tenham, por vezes, uma menor apreciação por parte do público.

Ao viver sobre a dependência da aceitação pública, o artista educador é constantemente submetido aos mais diversos julgamentos, que podem minar seu processo criativo. Uma pressão pela expressão, em suas obras, do que é belo ao mesmo tempo do que é real, seja por meio da introspecção ou extroversão, entre outras dualidades, surge, sendo por vezes impossível satisfazê-la completamente, e se torna, então, mais uma vulnerabilidade. Ao escolher um caminho central, mais próximo da neutralidade, buscando satisfazer ambos os lados, o artista educador também pode ser visto como alguém sem posicionamento.

Da mesma maneira, pode ser criticado ao produzir algo que considere esteticamente interessante, mas que não se relacione com o mundo real. Ao produzir suas obras em conjunto com os educandos, os artistas precisam se preocupar, então, com a sua receptividade pela comunidade escolar não apenas nesse sentido, mas também por conta de seus possíveis impactos. O artista educador se torna ainda mais vulnerável por ter uma responsabilidade pessoal com cada uma de suas obras, mesmo que nem sempre saiba qual será a sua repercussão, que pode, também, ser diferente do esperado.

2. A VULNERABILIDADE ARTÍSTICA: UM ASPECTO DA APRENDIZAGEM ESTÉTICA.

A vulnerabilidade artística surge na relação entre o artista, a obra de arte e suas ferramentas e materiais subjacentes. A relação precária entre corpo, material e resultado artístico deve ser continuamente mantida em equilíbrio, mas uma incorporação sustentada e da habilidade adquirida leva a uma integração aparentemente perfeita desses elementos. (COESSENS; CRISPIN; DOUGLAS, 2009, pp. 105, 106, tradução nossa)

Na citação acima as autoras explicam que o conceito de vulnerabilidade artística abrange a intrincada dinâmica entre o artista, sua obra de arte e as ferramentas e materiais empregados no processo criativo. Essa relação delicada exige uma harmonia constante, pois o artista educador deve encontrar o equilíbrio entre sua própria fisicalidade, materiais escolhidos e o resultado. No entanto, por meio de prática contínua, há uma fusão perfeita desses componentes, de maneira a resultar no que parece ser uma integração entre os educandos e seu objeto artístico.

A distinção entre a obra de arte, o artista educador se dissolve, de maneira a dar lugar a uma experiência singular e profunda, tanto para o educando quanto para a comunidade escolar, em que todos e objeto artístico estabelecem uma conexão biopsicossocial ([1]). Nessa perspectiva as autoras nos convidam a refletir a respeito da condição de vulnerabilidade dessa dinâmica. Portanto, podemos indagar: o que é vulnerabilidade? O que representa a vulnerabilidade para a artista educador?

A palavra vulnerável ([2]) é um adjetivo e possui uma multiplicidade em sua conceitualização, porém, a vulnerabilidade, segundo um referencial bioético^[3] (LOPES, 2023), pode nos trazer melhor compreensão do termo contemplando a pesquisa artística e educacional.

[1] O termo biopsicossocial é um modelo que combina elementos biológicos, psicológicos e sociais para compreender a saúde e o bem-estar de todos os indivíduos.

[2] A palavra "vulneratio" tem origem no latim "vulneratio", que significa "o que pode ser atingido". Estado latente que caracteriza a humanidade.

[3] A Bioética é um campo de estudo que se concentra na influência de princípios morais e éticos na prática educacional e na investigação científica. Ela analisa as soluções mais adequadas para conflitos éticos, de forma a atender às necessidades da comunidade escolar sem desrespeitar valores relevantes para educadores, educandos, pais e cuidadores.

Essa perspectiva sugere que o medo do palco é apenas um dos inúmeros desafios que os artistas devem superar em sua busca por incorporar a arte e apresentar um desempenho performático atraente.

A vulnerabilidade artística pode ser sentida de inúmeras maneiras ([1]) no processo criativo. A pesquisa acadêmica realizada por Lopes (2022), evidencia que existem vários caminhos que um pesquisador artístico pode trilhar quando se trata de seu processo de criação.

Por um lado, a vulnerabilidade pode servir como um catalisador para aprimorar a proeza técnica e artística e, portanto, ser vantajosa. Essa perspectiva a reconhece como propulsora para o crescimento e para a melhoria acadêmica.

Por outro lado, ela também pode dificultar o andamento da construção do conhecimento e ser prejudicial a ele. Esse ponto de vista contraproducente reconhece a vulnerabilidade como um obstáculo que atrapalha alcançar resultados melhores. Ambas as perspectivas têm uma importância significativa, o artista educador sabendo identificar e desenvolver os próprios sentimentos, pode passar a utilizá-los como uma ferramenta emocional:

[1] Segundo Lopes (2022), a vulnerabilidade pode ser sentida, pelo artista cênico, em cinco momentos diferentes. O primeiro é durante a exploração do trabalho cênico que inclui os momentos iniciais de um projeto quando os integrantes estão, por exemplo, buscando referências, realizando explorações ou investigando sobre a temática. O segundo, é o da composição do trabalho cênico até a compilação final resultante da exploração. O terceiro, é durante a pré apresentação cênica. Ele vai desde o período em que o trabalho artístico está pronto para ser dividido com o público até o momento imediatamente antes da apresentação. O quarto é a própria apresentação cênica, do início ao fim da performance/apresentação/espetáculo. Por fim, o quinto, se dá após a apresentação cênica que inclui os momentos de autoavaliação e recebimento de críticas e avaliações externas a respeito do trabalho apresentado (Lopes, 2022, p.21)

A possibilidade de lidar com a vulnerabilidade em prol da atuação exige que o atuator use justamente o que sente e identifica enquanto agentes vulnerabilizastes no aqui e agora do momento. Esta abordagem mais técnica da vulnerabilidade, enquanto aspecto da atuação, pode representar um grande ganho para o trabalho técnico do atuator, seja pela perspectiva produtora ou contraprodutora. (LOPES, 2022, p.17)

Essa abordagem da vulnerabilidade, vista como um componente do desempenho, pode beneficiar as habilidades técnicas de aprendizagem do artista educador e dos educandos, independentemente de levar a resultados produtivos ou contraprodutivos. À medida que a prática artística na sala de aula continuar a ganhar experiência, tornando-se mais hábil em reconhecer, entender e gerenciar sua vulnerabilidade para aprimorar a própria habilidade de mediação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

É importante notar que essa análise da vulnerabilidade na sala de aula é apenas uma inserção do conceito no complexo processo de aprendizagem e na formação do educador, que carrega uma natureza intrincada e multifacetada do processo criativo envolvido na construção do conhecimento estético.

No entanto, essa perspectiva serve como um valioso alicerce para aprofundar e expandir esse tema acadêmico. Além disso, também desempenha

um papel fundamental na promoção da autoconsciência e de crescimento pessoal do artista educador.

As autoras Coessens, Crispin e Douglas possuem uma compreensão profunda da natureza delicada da vulnerabilidade artística no que diz respeito à interconexão entre o pesquisador artístico, a própria obra de arte e as várias ferramentas e materiais utilizados ao longo do processo criativo e pode embasar uma discussão destes processos no artista educador.

Para uma compreensão mais abrangente desse conceito, buscamos, aqui, elucidar alguns conceitos como biopsicossocial, bioética, que reconhece que diferentes indivíduos compartilham uma suscetibilidade à universalidade da vulnerabilidade que reside em cada um de nós.

Existem inúmeras maneiras pelas quais a vulnerabilidade artística pode ser experimentada, mas é crucial para os artistas educadores encontrarem o equilíbrio entre as emoções positivas e negativas que ela evoca e, além disso, aproveitar seu potencial de instrumentalização, de maneira a empregá-la como uma técnica para aumentar as próprias oportunidades dentro da construção da aprendizagem.

REFERÊNCIAS. BIBLIOGRÁFICAS

COESSENS, K.; CRISPIN, D.; DOUGLAS, A. The Artistic Turn: A Manifesto. Leuven: Leuven University Press, 2009.

HOSSNE, William Saad. Dos referenciais da Bioética – a vulnerabilidade. Revista Bioethikos - Centro Universitário São Camilo, São Paulo, p.41-51, 2009. Acesso em: 20 set. 2022. Disponível em: <http://www.saocamilo-sp.br/pdf/bioethikos/68/41a51.pdf>

LOPES, Pedro Henrique Silva; TENENBLAT, Nitza. A vulnerabilidade como aspecto de atuação. Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 46. abr. 2022.

LOPES, Pedro Henrique Silva. A Vulnerabilidade como aspecto de atuação na Coletiva de Teatro. Dissertação de Mestrado - Departamento de Artes Cênicas Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

NORTH, Adrian C.; HARGREAVES, David J.; O'NEILL, Susan A. The importance of music to adolescents. British Journal of Educational Psychology, Hoboken, 70, 255-272. 2000

MORAES, J. J. DE. O que é música? 2º. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PLATÃO. A república. Obra Completa 2º. ed. São Paulo: Escala, 2007

ZAMPRONHA, E. S. Notação, Representação e Composição: Um Novo Paradigma da Escrita Musical. Tese de doutorado. PUC, São Paulo, 1998

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo central analisar, por meio de uma revisão bibliográfica crítica, os vínculos entre educação e sustentabilidade em uma sociedade marcada pela lógica do consumismo. Partindo da premissa de que os desafios socioambientais contemporâneos exigem não apenas mudanças tecnológicas, mas sobretudo transformações culturais e educacionais, a pesquisa examina os fundamentos da educação voltada à sustentabilidade, as implicações sociais e ecológicas da cultura consumista, e o potencial da educação crítica como ferramenta para a formação de sujeitos conscientes, éticos e engajados. A estrutura do trabalho está organizada em quatro capítulos: o primeiro discute os princípios da educação para a sustentabilidade, ressaltando sua natureza transdisciplinar, ética e transformadora; o segundo aprofunda os impactos da cultura do consumo sobre o meio ambiente e as relações humanas, a partir de autores como Zygmunt Bauman; o terceiro capítulo propõe um diálogo entre as ideias da pedagogia crítica — especialmente de Paulo Freire — e os ideais de consumo responsável; e o quarto realiza uma análise comparativa entre pensadores como Edgar Morin, Genebaldo Dias, Carlos Frederico Loureiro e outros, evidenciando convergências e divergências quanto à abordagem do tema. Conclui-se que a educação pode e deve ser um instrumento de reconstrução de valores, orientando práticas mais sustentáveis, solidárias e conscientes. Uma educação crítica e comprometida com a realidade contribui para o enfrentamento das crises ambientais e sociais, ao formar cidadãos capazes de compreender os impactos do consumo e de agir em prol da coletividade e do planeta. Ao final, reforça-se a urgência de integrar a sustentabilidade à prática pedagógica como eixo estruturante, e não como conteúdo periférico.

Palavras-chave: Educação crítica. Sustentabilidade. Consumismo. Consumo consciente. Formação cidadã.

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma era marcada pela intensificação das práticas de consumo e pela crescente degradação ambiental, fenômenos que se entrelaçam e colocam em xeque a sustentabilidade do planeta e a responsabilidade coletiva da humanidade. No cerne dessa problemática, a educação surge como um instrumento estratégico para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir nas dinâmicas socioambientais e econômicas que moldam o mundo contemporâneo. A intersecção entre educação e sustentabilidade, portanto, adquire relevância crucial em tempos de consumismo exacerbado.

A cultura consumista não se limita à aquisição de bens materiais, mas configura-se como um modo de vida que influencia padrões de comportamento, valores sociais e relações humanas. Trata-se de uma lógica que associa bem-estar à posse e ao descarte constante, ignorando os limites ambientais e aprofundando desigualdades sociais. Nesse contexto, emerge a necessidade de repensar modelos educacionais que não apenas informem, mas que também formem indivíduos conscientes de seu papel na transformação social e na preservação do meio ambiente. A educação para a sustentabilidade, nesse sentido, não pode ser reduzida a práticas ecológicas superficiais ou a campanhas pontuais. Ela deve ser entendida como um processo contínuo, transversal e crítico, que perpassa todas as esferas do conhecimento e do convívio humano. Conforme defende Freire (1996), educar é um ato político e ético, que deve promover a leitura do mundo e a emancipação dos sujeitos. A partir dessa perspectiva, a escola e demais espaços educativos tornam-se agentes fundamentais na construção de uma consciência ecológica crítica e na desconstrução dos discursos que naturalizam o consumismo como modelo hegemônico. A presente pesquisa tem como objetivo principal investigar o papel da educação na promoção da sustentabilidade em tempos de consumismo, com base em uma revisão bibliográfica crítica. Busca-se analisar, à luz de diferentes autores, como a educação pode atuar na formação de uma nova ética socioambiental, contrapondo-se à lógica capitalista de exploração desenfreada dos recursos naturais. Serão confrontadas abordagens que reforçam e que problematizam essa relação, a fim de evidenciar as tensões, os desafios e as possibilidades de transformação. A metodologia adotada fundamenta-se na revisão bibliográfica, utilizando artigos científicos, livros e reportagens como base de análise. A escolha por esse método deve-se à sua capacidade de permitir o mapeamento das principais correntes teóricas e práticas relacionadas ao tema, promovendo um diálogo interdisciplinar entre autores da educação, filosofia, sociologia, economia e ecologia. Entre os estudiosos que fundamentarão este trabalho, destacam-se autores como Edgar Morin, Leonardo Boff, Zygmunt Bauman, Paulo Freire e Enrique Lef

A relevância deste estudo reside na urgência de repensar os processos educativos em meio à crise ambiental global e à banalização do consumo. Compreender a educação como ferramenta de resistência e transformação é um passo essencial para a construção de uma sociedade mais justa, ética e sustentável. Ao reconhecer os limites do planeta e a responsabilidade humana diante do futuro, este trabalho propõe-se a refletir sobre caminhos possíveis para uma educação comprometida com a vida, a dignidade e o equilíbrio ecológico.

2. Fundamentos da Educação para a Sustentabilidade

A ideia de sustentabilidade, embora amplamente difundida nas últimas décadas, apresenta múltiplas dimensões e significados. Em sua essência, ela remete ao equilíbrio entre as necessidades presentes e a preservação das condições de vida para as gerações futuras. A partir da Conferência de Estocolmo (1972), passando pela Comissão Brundtland (1987) até os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU (2015), a sustentabilidade deixou de ser um tema periférico para se tornar eixo estruturante de políticas públicas e debates educacionais. A educação para a sustentabilidade, também denominada educação ambiental crítica ou educação para o desenvolvimento sustentável (EDS), é concebida como uma abordagem pedagógica que visa formar cidadãos éticos, críticos e responsáveis perante os desafios ecológicos e sociais do século XXI. Não se trata de um conteúdo isolado, mas de uma perspectiva transversal, capaz de perpassar todas as áreas do conhecimento e os níveis de ensino, desde a educação básica até o ensino superior. Segundo Leff (2001), pensar a sustentabilidade implica reconfigurar a racionalidade moderna, marcada pelo paradigma do crescimento econômico ilimitado, e substituí-la por uma nova ética que considere os limites ecológicos e a diversidade cultural. Nesse sentido, a educação não pode continuar a reproduzir os valores e lógicas do mercado, mas deve promover uma formação voltada para o bem comum, a justiça socioambiental e o respeito à vida.



Essa concepção se aproxima da proposta freiriana de uma educação libertadora, baseada no diálogo, na problematização e na construção coletiva do conhecimento. Para Freire (1996), educar é um ato político que exige compromisso com a transformação da realidade. Aplicado à questão ambiental, isso significa superar uma educação meramente técnica ou moralista, que se limita a “ensinar a não jogar lixo no chão”, e avançar para uma educação ecológica crítica, que questione os modelos de produção, consumo e desenvolvimento dominantes. Outra contribuição importante é a visão de Morin (2000) sobre a complexidade. Para o autor, os problemas ambientais exigem uma abordagem transdisciplinar e sistêmica, que integre saberes fragmentados e considere as múltiplas interações entre natureza, sociedade, cultura e economia. A educação para a sustentabilidade, nesse contexto, deve romper com a compartimentalização do saber e incentivar uma inteligência do todo, capaz de lidar com a incerteza, a diversidade e a interdependência. A UNESCO também destaca a importância de uma educação que forme sujeitos capazes de agir localmente e pensar globalmente, promovendo o desenvolvimento sustentável com base na equidade, na participação democrática e no respeito aos direitos humanos. O Relatório “Educação para os ODS” (2017) reforça que o papel das instituições educativas vai além da transmissão de conteúdos: trata-se de cultivar competências, valores e atitudes que favoreçam a construção de sociedades sustentáveis e resilientes. Portanto, os fundamentos da educação para a sustentabilidade não estão apenas na incorporação de temas ambientais no currículo, mas na reorientação da prática pedagógica e dos objetivos educacionais como um todo. Essa reorientação exige coragem política, compromisso ético e sensibilidade cultural por parte de educadores, gestores e formuladores de políticas públicas. Mais do que ensinar sobre sustentabilidade, é preciso educar para a sustentabilidade, por meio de experiências significativas, colaborativas e transformadora

2.2 – A Cultura do Consumismo e suas Implicações Socioambientais

Vivemos em uma era marcada pela supervalorização do consumo como forma de realização pessoal, status social e sentido de existência. Essa lógica cultural, amplamente disseminada por meios de comunicação e estratégias de marketing, configura o que autores contemporâneos denominam de cultura do consumismo — um modelo que transcende a necessidade e se estabelece como prática cotidiana, subjetiva e identitária. De acordo com Bauman (2008), a sociedade atual é caracterizada pela fluidez das relações e pela constante obsolescência de bens, o que alimenta uma compulsão por adquirir produtos não pela sua utilidade, mas pelo desejo de pertencimento, distinção e prazer imediato. Nessa lógica, o sujeito é constantemente estimulado a consumir, e o valor das pessoas passa a ser medido por aquilo que possuem, não por quem são. A cultura consumista, portanto, influencia diretamente o comportamento humano e a forma como os indivíduos se relacionam com o meio ambiente. Ao priorizar a acumulação material, ela fomenta a exploração desenfreada dos recursos naturais, o descarte prematuro de produtos e a geração crescente de resíduos. Como apontam Latouche (2009) e Leonardo Boff (2005), o consumismo se tornou um dos principais vetores da insustentabilidade planetária. Além dos impactos ambientais, o consumismo também gera consequências sociais profundas, como o endividamento das famílias, a exclusão de grupos que não têm acesso ao consumo “visível” e a perda de valores comunitários e éticos. Segundo Sacristán (2002), a educação tem sido, muitas vezes, conivente com essa lógica ao adotar práticas pedagógicas que reproduzem o individualismo, a competição e a eficiência como valores centrais. É importante destacar que essa cultura é construída desde a infância, com estímulos contínuos à aquisição de bens, muitas vezes mascarados sob o discurso de liberdade de escolha. A publicidade, especialmente dirigida ao público infantojuvenil, contribui para moldar subjetividades consumistas e, ao mesmo tempo, dificulta o desenvolvimento de uma consciência crítica e ecológica

O modelo de produção capitalista, por sua vez, intensifica esse quadro ao promover ciclos acelerados de inovação tecnológica e descarte. O fenômeno da obsolescência programada, por exemplo, é uma prática empresarial que consiste em planejar a vida útil de um produto para que ele se torne inutilizável ou desatualizado em pouco tempo, obrigando o consumidor a substituí-lo — gerando, com isso, danos ecológicos e éticos profundos. Diante desse cenário, torna-se urgente repensar o papel da educação como instrumento de resistência e transformação. É necessário preparar os indivíduos para reconhecer e desconstruir os mecanismos do consumismo, desenvolvendo competências para uma vida mais consciente, solidária e sustentável. Isso envolve discutir temas como mídia, publicidade, ética do consumo, justiça socioambiental e economia circular nas escolas e universidades. Além disso, iniciativas como o movimento do decrescimento (Latouche, 2009), o consumo colaborativo e os princípios da agroecologia vêm ganhando espaço como alternativas viáveis à lógica consumista, propondo novos modos de viver baseados na suficiência, na cooperação e na valorização da vida em sua pluralidade. Em suma, compreender a cultura do consumismo e suas implicações socioambientais é essencial para a construção de um novo paradigma civilizatório. A educação, como instrumento de formação integral e crítica, deve assumir protagonismo nesse processo, promovendo não apenas a transmissão de conteúdos, mas a formação de sujeitos capazes de agir com responsabilidade, autonomia e compromisso com o bem comum.

2.3 – Diálogo entre Educação Crítica e Consumo Sustentável

A educação, em sua essência transformadora, carrega o potencial de provocar rupturas com modelos de pensamento dominantes. No contexto de uma sociedade marcada pela lógica do consumo excessivo, torna-se cada vez mais urgente fomentar uma educação crítica que estimule o pensamento autônomo e a construção de uma consciência ética e socioambiental. Inspirada nos fundamentos da pedagogia crítica, como defendido por Freire (1996), essa abordagem propõe um processo educativo que vai além da mera transmissão de conteúdo. Ela visa formar sujeitos reflexivos, capazes de

compreender criticamente sua realidade, questionar estruturas de poder e promover mudanças coletivas. Em outras palavras, trata-se de um movimento educativo que promove a emancipação frente à alienação promovida pela cultura do consumismo. O consumo sustentável, nesse diálogo, surge como uma prática contra hegemônica que exige justamente o tipo de consciência crítica que a educação libertadora propõe desenvolver. Diferente do consumo responsável – que se limita muitas vezes à substituição de produtos –, o consumo sustentável propõe revisar os padrões de vida, questionar a necessidade do consumo em si e valorizar práticas baseadas na suficiência e na coletividade Dias (2012). Esse processo exige que a escola e a universidade deixem de ser apenas reprodutoras de conhecimentos técnicos e passem a incorporar, de maneira transversal, temas como justiça socioambiental, economia solidária, agroecologia, ética do consumo e cidadania planetária. É nesse ponto que a educação ambiental crítica — baseada na visão de autores como Loureiro (2009) — se destaca, pois integra aspectos políticos, econômicos, históricos e culturais ao debate ambiental, contrapondo-se à abordagem comportamentalista e superficial muitas vezes presente nas práticas educacionais convencionais. O verdadeiro diálogo entre educação crítica e consumo sustentável se concretiza na prática pedagógica que promove a participação ativa dos estudantes, valorizando suas vivências e conhecimentos prévios. Projetos interdisciplinares, metodologias participativas e o uso de ferramentas como o design thinking, oficinas de reaproveitamento, hortas escolares e feiras de trocas são exemplos concretos de estratégias que podem materializar esse diálogo no cotidiano escolar e acadêmico. Além disso, é fundamental problematizar a atuação da mídia e das corporações na construção de desejos artificiais e estilos de vida insustentáveis. Ao incluir essa discussão no currículo, os educadores possibilitam que os estudantes desenvolvam competências midiáticas e argumentativas, essenciais para resistir aos apelos do marketing e tomar decisões conscientes de consumo. Do ponto de vista formativo, o estímulo ao consumo consciente também contribui para o desenvolvimento da empatia, da solidariedade e da cooperação. Conforme enfatiza Morin (2001), a educação do futuro precisa articular os saberes



fragmentados e cultivar a ética do gênero humano, favorecendo uma visão integradora da realidade. A articulação entre educação crítica e consumo sustentável representa, portanto, um eixo estratégico para a promoção de uma sociedade mais justa, equilibrada e democrática. Mais do que instruir, trata-se de formar pessoas dispostas a questionar, resistir e transformar o mundo — começando pelos seus próprios hábitos cotidianos.

2.4 – Análise Comparativa entre Autores: Convergências e Divergências

A construção de uma educação voltada para a sustentabilidade em tempos de consumismo requer o diálogo entre diferentes perspectivas teóricas. A análise comparativa entre autores que se dedicaram a temas como educação crítica, consumo, meio ambiente e ética possibilita compreender os pontos de encontro e também as tensões existentes entre suas abordagens. Este capítulo propõe uma reflexão dialógica entre pensadores de distintas correntes, evidenciando tanto as convergências conceituais quanto as divergências epistemológicas.

2.4.1 Convergências: Uma Ética Educativa Sustentável

Um ponto comum entre Freire (1996), Morin (2001), Loureiro (2009) e Dias (2012) é a defesa de uma educação que vá além da técnica e da neutralidade pedagógica, centrando-se na formação integral do sujeito e na sua capacidade de intervenção social. Esses autores compartilham a convicção de que a educação deve despertar a consciência crítica e promover valores como solidariedade, responsabilidade e justiça socioambiental. Freire, ao afirmar que “ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo” (1996, p. 25), defende uma pedagogia engajada e dialógica, que estimula o estudante a compreender o mundo para transformá-lo. Morin (2001), por sua vez, contribui com sua proposta de uma educação que una saberes e prepare para a complexidade da vida contemporânea, destacando a urgência de uma ética do gênero humano. Loureiro (2009) e Dias (2012), dentro do campo da educação ambiental, também dialogam com Freire ao propor uma educação transformadora que se distancia de práticas pontuais e informativas, visando formar sujeitos capazes de compreender as raízes históricas e estruturais das crises ambientais.

2.4.2 Divergências: Enfoques e Limites de Aplicação

Apesar da convergência ética, há divergências importantes em relação aos métodos, escopos e ênfases teóricas. Por exemplo, enquanto Freire (1996) defende uma pedagogia universalmente crítica e centrada na libertação do oprimido, Dias (2012) tende a adotar uma abordagem mais pragmática, voltada à implementação de práticas sustentáveis no cotidiano escolar. Dias (2012) enfatiza o valor das ações concretas (como reciclagem, economia de água, consumo consciente), enquanto Freire (1996) propõe uma revolução mais estrutural nos modos de pensar e agir socialmente. Já Morin (2001) propõe uma crítica à fragmentação do conhecimento, defendendo uma educação transdisciplinar, mas sua proposta é mais filosófica e menos voltada à prática pedagógica cotidiana. Diferentemente de Loureiro (2009), que propõe caminhos mais operacionais no contexto da educação ambiental crítica, Morin oferece um modelo de pensamento que serve como base conceitual para o enfrentamento das múltiplas crises, incluindo a ecológica, mas sem indicar métodos educacionais específicos. Além disso, há autores contemporâneos que se aproximam das discussões, mas por meio de vias distintas. Bauman (2008), por exemplo, analisa o consumismo a partir da lógica do “desejo insaciável”, sem propor necessariamente uma resposta educacional sistemática. Sua contribuição reside em diagnosticar o mal-estar da sociedade líquida de consumo, o que pode servir como ponto de partida para práticas educacionais críticas, embora não seja seu foco principal. Abaixo, uma síntese das principais convergências e divergências entre os autores selecionados:



Autor Convergência Divergência Paulo Freire Educação libertadora e crítica Ênfase na transformação estrutural da sociedade Edgar Morin Ética planetária e articulação dos saberes Abordagem filosófica, com menor aplicação direta ao campo pedagógico Carlos F. Loureiro Educação ambiental crítica com base na justiça e cidadania Foco político-pedagógico com ênfase ecológica-social Genebaldo Dias Práticas sustentáveis no cotidiano e no currículo escolar Abordagem mais técnica, com foco operacional e comportamental Zygmunt Bauman Crítica à cultura do consumo e à fluidez das relações Ausência de proposição direta no campo educacional Fonte: Autora Essa comparação evidencia que, mesmo com diferentes ênfases e estilos teóricos, os autores apontam para uma necessidade comum: repensar a educação frente às crises contemporâneas. A chave está em integrar os saberes e práticas, valorizando tanto o diagnóstico crítico quanto as possibilidades de ação pedagógica concreta.

3. Considerações Finais A presente pesquisa buscou compreender, a partir de uma revisão crítica da literatura, como a educação pode se tornar um agente transformador em tempos marcados pelo consumismo e pela degradação socioambiental. Ao longo do trabalho, discutiram-se os fundamentos da educação para a sustentabilidade, os impactos da cultura consumista e as possibilidades de um diálogo entre a pedagogia crítica e o consumo consciente. Também foi realizada uma análise comparativa entre diferentes autores que abordam a temática, permitindo a identificação de pontos de convergência e divergência teórica. Constatou-se que a educação, quando orientada por princípios éticos, críticos e emancipatórios, possui potencial para romper com a lógica do consumo desenfreado e promover a formação de sujeitos conscientes, solidários e



comprometidos com o bem comum e com o futuro do planeta. A proposta de uma educação sustentável não se limita à transmissão de conteúdos ambientais, mas envolve uma profunda revisão dos valores que orientam a sociedade contemporânea, propondo alternativas que priorizem o cuidado, a coletividade e a justiça social. Ao longo da análise, ficou evidente que autores como Paulo Freire, Edgar Morin, Carlos Frederico Loureiro, Genebaldo Dias e Zygmunt Bauman oferecem contribuições essenciais para essa reflexão, seja pela crítica às estruturas dominantes, seja pela proposição de caminhos para a ação educativa. Apesar das diferenças teóricas, todos convergem quanto à urgência de repensar o papel da educação diante das múltiplas crises que enfrentamos: ambiental, ética, social e existencial. Conclui-se, portanto, que a sustentabilidade não é um conceito técnico ou isolado, mas uma construção coletiva e política, que precisa ser incorporada no cotidiano escolar e universitário de forma transversal, crítica e vivencial. A transformação necessária exige uma educação que vá além do discurso e se materialize em práticas pedagógicas coerentes, participativas e sensíveis às realidades locais e globais. Por fim, esta pesquisa reafirma o papel estratégico da educação como um instrumento de resistência e reconfiguração de sentidos, sendo capaz de contribuir significativamente para a construção de uma sociedade menos consumista, mais consciente de seus impactos e comprometida com a sustentabilidade da vida em todas as suas dimensões.

Referências Bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. BERGER, Jonah. Contagious: how to build word of mouth in the digital age. New York: Simon & Schuster, 2013. BOFF, Leonardo. Sustentabilidade: o que é – o que não é, 2005. DIAS, Genebaldo Freire. Educação ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 2004.



FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996 FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016. HEATH, Chip; HEATH, Dan. Made to stick: why some ideas survive and others die. New York: Random House, 2007. LATOUCHE, Serge. Pequeno tratado do decrescimento sereno, 2009 LEFF, Enrique. Saber ambiental, 2001. LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental crítica: fundamentos e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2012. MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. MORIN, Edgar. A via para o futuro da humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011. SACRISTÁN, J. Gimeno. Educar por uma cultura de consumo crítico, 2002 UNESCO. Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives, 2017. WILLIAMS, Robin. The non-designer's design book. 4. ed. San Francisco: Peachpit Press, 2014

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS E DESAFIOS NO BRASIL

AUTOR: VANESSA CRISTINA ALVES DA CRUZ

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral analisar os avanços e desafios das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. Os objetivos específicos incluem examinar a evolução das políticas educacionais voltadas para a inclusão de alunos com deficiência e identificar as principais barreiras enfrentadas para sua implementação eficaz. A pesquisa é sustentada por aportes teóricos de autores como Mantoan (2003), que discute as práticas inclusivas na educação, e Sanches (2007), que aborda a formação de professores para a diversidade. Além disso, utilizam-se os estudos de Lück (2013) e Pimentel (2015) sobre a legislação e a acessibilidade no contexto escolar. A abordagem metodológica é qualitativa, com análise documental e revisão bibliográfica de textos acadêmicos, relatórios governamentais e diretrizes educacionais. A pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva, com a finalidade de compreender as políticas públicas e os contextos de inclusão escolar. Como resultado, observou-se que, apesar dos avanços significativos nas últimas décadas, ainda existem lacunas importantes nas práticas pedagógicas e na infraestrutura escolar, que dificultam a plena inclusão dos estudantes com deficiência. O estudo conclui que a implementação das políticas públicas de inclusão depende de um comprometimento efetivo do Estado, da capacitação contínua dos educadores e da adaptação das escolas para atender a diversidade no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE

Políticas públicas; Educação inclusiva; Desafios; Avanços; Brasil.

ABSTRACT

This study aims to analyze the advances and challenges of public policies for inclusive education in Brazil. Specific objectives include examining the evolution of educational policies for the inclusion of students with disabilities and identifying the main barriers to their effective implementation. The research is based on theoretical contributions from authors such as Mantoan (2003), who discusses inclusive practices in education, and Sanches (2007), who addresses teacher training for diversity. Lück (2013) and Pimentel (2015) are also referenced for their work on legislation and accessibility in the school context. The methodological approach is qualitative, with document analysis and a bibliographical review of academic texts, government reports, and educational guidelines. This research is exploratory and descriptive, aiming to understand public policies and inclusive educational contexts.



Results showed that, despite significant advances in recent decades, there are still important gaps in pedagogical practices and school infrastructure that hinder the full inclusion of students with disabilities. The study concludes that the implementation of inclusive policies depends on effective government commitment, continuous teacher training, and the adaptation of schools to address diversity in the school environment.

KEYWORDS

Public policies; Inclusive education; Challenges; Advances; Brazil.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como uma das principais diretrizes das políticas educacionais brasileiras, especialmente após a Constituição de 1988, que passou a garantir o direito à educação para todos, sem discriminação. Essa mudança de paradigma visa garantir que os estudantes com deficiências ou necessidades educacionais especiais tenham acesso a um ambiente escolar que favoreça o aprendizado e a convivência social. O objetivo geral desta pesquisa é analisar os avanços e desafios das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, identificando os fatores que têm contribuído para o progresso dessa prática e as barreiras que ainda persistem na implementação efetiva.

Entre os objetivos específicos, destaca-se a análise da evolução das políticas públicas voltadas para a inclusão, o estudo das principais dificuldades encontradas pelas instituições de ensino para implementar essas políticas, e a avaliação das condições estruturais e pedagógicas que favorecem ou dificultam a inclusão. A pesquisa também visa identificar como a formação dos professores tem impactado as práticas inclusivas nas escolas e quais os recursos necessários para um processo de inclusão mais eficaz.

A temática da educação inclusiva no Brasil exige uma contextualização cuidadosa, uma vez que está diretamente relacionada à história das políticas educacionais do país e à construção de um sistema escolar que seja acessível e igualitário para todos. Apesar das políticas inclusivas terem avançado consideravelmente nas últimas décadas, as desigualdades educacionais ainda são evidentes, especialmente no que diz respeito à falta de infraestrutura adequada nas escolas, à escassez de formação contínua para os educadores e ao preconceito e estigma associados às pessoas com deficiência. A inclusão escolar é um processo complexo que exige a atuação conjunta de diversos agentes: o Estado, as escolas, os professores, as famílias e a sociedade em geral.



A justificativa para a realização desta pesquisa reside na necessidade de aprofundar a compreensão dos avanços e retrocessos das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. Embora o país tenha assinado tratados internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e criado legislações internas, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, muitos desafios persistem. Identificar as dificuldades que ainda existem no cotidiano das escolas brasileiras, como a falta de recursos, a resistência de alguns educadores e a exclusão social de estudantes com deficiência, é fundamental para propor soluções que possam tornar o processo de inclusão mais eficaz.

A problematização dessa pesquisa parte da seguinte questão: como as políticas públicas de educação inclusiva têm sido efetivamente implementadas nas escolas brasileiras, e quais os principais obstáculos que ainda dificultam a inclusão plena dos estudantes com deficiência? Ao investigar essas questões, espera-se contribuir para o entendimento de como a educação inclusiva no Brasil pode ser aprimorada, oferecendo subsídios para a formação de políticas públicas mais eficientes e para a adaptação dos espaços escolares a um modelo de ensino mais inclusivo e democrático. Com isso, a pesquisa busca gerar reflexões que auxiliem na superação das barreiras que ainda impedem a plena inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema educacional brasileiro.

DESENVOLVIMENTO

AVANÇOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Nos últimos anos, o Brasil tem feito consideráveis avanços na construção de uma educação inclusiva, com a implementação de políticas públicas que buscam garantir o acesso de todos os alunos ao ensino regular, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas.



Essa mudança de paradigma na educação brasileira está diretamente relacionada à evolução das leis e normas que sustentam o direito à educação, com especial ênfase na inclusão de alunos com deficiência. A Constituição Federal de 1988 foi um marco nesse processo, pois estabeleceu, de forma explícita, a educação como um direito universal, sem discriminação. Segundo Mantoan (2003), "a educação inclusiva representa um movimento mundial de transformação dos sistemas educacionais, de modo que as escolas sejam mais flexíveis e capazes de atender à diversidade humana", evidenciando que a inclusão vai além da simples matrícula do aluno com deficiência, mas também implica em uma série de adaptações no ambiente escolar para garantir um ensino de qualidade.

A partir dessa mudança constitucional, várias outras legislações foram desenvolvidas para consolidar a inclusão educacional no país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, já fazia menção à educação inclusiva, afirmando que o sistema educacional deveria atender às necessidades de todos os alunos, sem exceção. A inclusão escolar, no entanto, não foi uma realidade imediata, pois, como aponta Mantoan (2003), "não basta apenas integrar o aluno com deficiência no sistema escolar, é preciso que as práticas pedagógicas e as condições materiais da escola se adaptem para acolher a diversidade". A LDB, portanto, estabeleceu uma base legal importante, mas o desafio estava em sua implementação prática.

O verdadeiro avanço ocorreu em 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, um marco na transformação do sistema educacional brasileiro. Este documento propôs que a educação especial fosse realizada dentro da rede regular de ensino, como forma de garantir o atendimento adequado aos alunos com deficiência. Lück (2013) destaca que essa mudança foi essencial, pois "ao promover a inclusão nas escolas regulares, o Brasil deu um passo significativo na construção de um sistema educacional que respeita a diversidade e promove a equidade no acesso ao ensino". A política de 2008 estabeleceu que o atendimento educacional especializado não deveria ser oferecido apenas em instituições específicas para pessoas com deficiência, mas sim ser incorporado ao cotidiano escolar, adaptando-se ao ensino regular.

Outro marco importante foi a criação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que consolidou os direitos das pessoas com deficiência, estabelecendo diretrizes mais claras para a inclusão educacional. Segundo Pimentel (2015), “a Lei Brasileira de Inclusão representa um avanço fundamental no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, e estabelece a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado, se necessário, no sistema regular de ensino”. A legislação trouxe uma série de medidas, como a obrigação de fornecer materiais didáticos e recursos de acessibilidade, a adaptação das infraestruturas escolares e a promoção de uma formação contínua para os professores, a fim de garantir que todos os estudantes tenham um ensino de qualidade, independente de suas necessidades educacionais especiais.

É importante observar que a legislação brasileira não apenas prevê a inclusão, mas também a cria como um direito, o que fortalece a luta por uma educação igualitária. No entanto, como enfatiza Sanches (2007), a efetivação das políticas públicas de inclusão ainda é um desafio. A autora ressalta que, “mesmo com avanços legais, a implementação das políticas de inclusão é um processo gradual e repleto de desafios, pois envolve mudanças profundas nas práticas pedagógicas, na formação dos educadores e nas estruturas das escolas”. Embora as normas legais tenham sido estabelecidas, a aplicação real nas escolas ainda encontra dificuldades, como a resistência de educadores, a escassez de recursos e a falta de formação especializada.

Nesse contexto, o papel do Estado se torna essencial para garantir que as políticas públicas de inclusão sejam efetivas e que todos os alunos com deficiência tenham acesso ao ensino regular. A implementação de programas de formação continuada para os professores e a destinação de recursos financeiros para a adaptação das escolas são medidas necessárias para a realização plena da inclusão educacional no Brasil. De acordo com Lück (2013), “a efetivação da inclusão escolar depende do comprometimento do Estado em garantir os recursos e o apoio necessários para que as escolas possam realmente atender à diversidade e promover um ensino de qualidade para todos”.



Portanto, os avanços nas políticas públicas de educação inclusiva no Brasil são notáveis, especialmente com a criação de leis e programas que buscam garantir os direitos dos alunos com deficiência. No entanto, esses avanços devem ser constantemente avaliados e aprimorados, pois a verdadeira inclusão escolar exige uma mudança cultural nas instituições de ensino, no preparo dos professores e na adaptação das escolas para que possam se tornar espaços realmente acessíveis e inclusivos. A construção de uma educação inclusiva plena no Brasil exige, além de legislações adequadas, uma implementação eficaz que envolva todos os agentes educacionais e sociais.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Embora o Brasil tenha alcançado progressos significativos nas políticas públicas de educação inclusiva, a implementação efetiva dessas políticas ainda enfrenta desafios substanciais, especialmente no que se refere à formação dos educadores, à infraestrutura das escolas e à resistência social. Esses obstáculos são complexos e exigem uma abordagem integrada para garantir que a educação inclusiva seja uma realidade para todos os alunos com deficiência.

A formação dos professores é, sem dúvida, um dos maiores desafios na implementação da educação inclusiva. A qualificação inadequada dos educadores para lidar com a diversidade nas salas de aula tem sido apontada como uma barreira significativa para a efetiva inclusão. Mantoan (2003) argumenta que “a formação dos professores para a inclusão vai além do simples conhecimento de estratégias pedagógicas; é necessário que os educadores compreendam as especificidades das deficiências e desenvolvam habilidades para lidar com as diversas necessidades dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem adaptado”. Essa formação inicial e continuada, no entanto, nem sempre é fornecida de maneira suficiente ou adequada.



Muitos professores são capacitados de forma pontual, sem um acompanhamento contínuo que permita a atualização de seus conhecimentos e práticas pedagógicas. Além disso, a resistência de alguns educadores à implementação de práticas inclusivas, por desconhecimento ou preconceito, dificulta ainda mais a transformação do ambiente escolar em um espaço de convivência e aprendizado para todos.

Além disso, a formação dos docentes para a inclusão deve ser mais do que uma adaptação técnica às condições dos alunos com deficiência. Segundo Sanches (2007), "a formação de professores para a inclusão exige uma mudança de paradigma educacional, que deve ser promovida por meio de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade, assegurando a participação plena de todos os estudantes no processo de ensino-aprendizagem". No entanto, muitas vezes, os programas de formação de professores focam em aspectos mais superficiais ou técnicos da inclusão, sem promover a reflexão crítica sobre os estigmas e as atitudes discriminatórias que ainda prevalecem nas escolas. Isso limita a capacidade dos educadores de lidar com a diversidade de forma eficaz e respeitosa.

Outro obstáculo significativo na implementação da educação inclusiva no Brasil é a infraestrutura das escolas. A adaptação física das escolas para garantir acessibilidade aos alunos com deficiência ainda é insuficiente, principalmente em áreas mais afastadas ou em instituições de ensino de menor porte. Pimentel (2015) destaca que "a falta de acessibilidade arquitetônica e a escassez de materiais pedagógicos adaptados são limitações concretas que prejudicam a inclusão efetiva dos alunos com deficiência no ensino regular". Muitos estabelecimentos de ensino não possuem rampas de acesso, banheiros adaptados ou salas de aula com mobiliário adequado para atender a necessidades específicas. Essa deficiência estrutural compromete a participação plena dos estudantes com deficiência, além de criar um ambiente escolar hostil e excludente.



Além das questões de acessibilidade física, a falta de recursos didáticos especializados também é uma barreira importante. A escassez de tecnologias assistivas, como softwares educacionais para alunos com deficiência visual, auditiva ou cognitiva, impede que os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprendizado que seus colegas sem deficiência. A insuficiência de materiais pedagógicos adaptados, como livros em braille, recursos audiovisuais e outros meios de ensino especializados, também limita o acesso dos alunos com deficiência ao conteúdo curricular de forma equitativa. Essas dificuldades estruturais, portanto, criam um ambiente escolar que muitas vezes não é capaz de atender às necessidades de todos os alunos, comprometendo os objetivos das políticas públicas de inclusão.

A resistência social à inclusão escolar é outro fator que contribui para a dificuldade de implementação das políticas públicas de educação inclusiva. A inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares ainda é vista por muitos como um desafio ou, até mesmo, uma ameaça à qualidade do ensino. Como aponta Lück (2013), “a inclusão escolar não pode ser tratada apenas como uma questão jurídica ou administrativa, mas como uma mudança cultural nas escolas e na sociedade como um todo”. Isso implica em superar preconceitos arraigados sobre as capacidades dos alunos com deficiência, muitas vezes alimentados pela falta de informação e compreensão sobre as potencialidades desses estudantes. A inclusão não deve ser vista como uma tarefa exclusiva da escola, mas como uma responsabilidade compartilhada entre todas as esferas da sociedade, incluindo a família, os gestores públicos e os próprios alunos.

A resistência também pode se manifestar na postura de outros alunos e suas famílias, que, em alguns casos, não estão preparados para aceitar a convivência com alunos com deficiência. As atitudes preconceituosas de estudantes, que não compreendem a diversidade de suas turmas, podem criar um ambiente hostil e dificultar a socialização e o aprendizado inclusivo. Nesse sentido, Sanches (2007) enfatiza que “a mudança de atitudes é um componente essencial da inclusão, e isso exige não só a formação dos educadores, mas também a conscientização de alunos e suas famílias sobre a importância de uma educação que respeite e valorize a diversidade”.



Por fim, o financiamento das políticas públicas de inclusão também é um fator crítico. Muitas vezes, os recursos destinados à adaptação das escolas e ao desenvolvimento de programas de formação de professores não são suficientes para atender às necessidades de toda a rede escolar. As desigualdades regionais também agravam essa situação, pois as escolas em regiões mais pobres enfrentam dificuldades maiores para implementar práticas inclusivas, devido à falta de recursos financeiros e materiais. O comprometimento do Estado com o financiamento da educação inclusiva é fundamental para garantir que as escolas possam oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas condições.

Em resumo, os desafios na implementação da educação inclusiva no Brasil são múltiplos e interdependentes. A superação dessas barreiras exige esforços em várias frentes, desde a formação contínua de educadores até a adaptação física e pedagógica das escolas. Além disso, é necessário trabalhar na mudança de atitudes e na conscientização de todos os envolvidos no processo educacional, de modo a garantir que a inclusão não seja apenas um direito formal, mas uma prática efetiva e transformadora.

O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO FUTURO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O fortalecimento das políticas públicas de educação inclusiva é fundamental para a construção de um sistema educacional mais justo e acessível para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências. A continuidade e o aprimoramento dessas políticas são essenciais para superar os obstáculos enfrentados na implementação da educação inclusiva e garantir que as diretrizes legais não se limitem ao papel, mas sejam efetivamente traduzidas em práticas educacionais concretas. O futuro da educação inclusiva no Brasil depende de um esforço contínuo e conjunto entre o governo, a sociedade civil, as escolas e as famílias para garantir a plena participação de todos os alunos no processo educacional.



Em primeiro lugar, a criação de políticas públicas mais robustas e específicas para a inclusão escolar deve ser considerada uma prioridade. Embora o Brasil tenha avançado na criação de legislações voltadas para a inclusão, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ainda há lacunas que precisam ser preenchidas. Pimentel (2015) argumenta que "uma política pública de inclusão eficaz deve garantir não apenas a matrícula de alunos com deficiência nas escolas, mas também a implementação de recursos pedagógicos, infraestrutura acessível e, principalmente, a formação continuada dos profissionais de educação". Nesse sentido, a implementação de políticas públicas de longo prazo deve garantir que os recursos necessários para a adaptação das escolas e a capacitação dos professores estejam disponíveis, além de promover uma constante avaliação e monitoramento dos resultados das ações inclusivas. A política pública de educação inclusiva precisa ser capaz de avaliar e ajustar suas estratégias conforme a realidade de cada região e escola, considerando as especificidades locais e as necessidades concretas dos alunos com deficiência.

Além disso, é necessário que as políticas públicas de inclusão envolvam uma gestão descentralizada, em que estados e municípios assumam papéis mais ativos na implementação de programas inclusivos. A transferência de responsabilidades para as esferas locais garante maior flexibilidade e adequação às realidades regionais, como deficiências de infraestrutura ou carência de profissionais especializados. Segundo Mantoan (2003), "a gestão descentralizada das políticas públicas é fundamental para garantir que as necessidades educacionais dos alunos com deficiência sejam atendidas de maneira eficaz, levando em conta as especificidades de cada contexto local". Contudo, isso exige que os gestores públicos em nível estadual e municipal tenham capacitação e recursos suficientes para aplicar as políticas de forma eficaz, o que não é uma realidade em todas as regiões do país, especialmente nas áreas mais carentes.



Outro aspecto importante é a implementação de tecnologias assistivas como parte da estratégia para promover a inclusão escolar. As tecnologias assistivas oferecem suporte fundamental para garantir que os alunos com deficiência possam participar plenamente das atividades escolares e ter acesso ao currículo de maneira equitativa. Segundo Lück (2013), "a utilização de tecnologias assistivas na educação inclusiva é uma estratégia que permite a superação de barreiras comunicacionais e cognitivas, promovendo a aprendizagem e a autonomia dos alunos com deficiência". Isso inclui desde softwares educativos adaptados para deficientes visuais até materiais audiovisuais que auxiliam alunos com deficiência auditiva. Investir em tecnologias assistivas, tanto para alunos quanto para professores, é uma medida essencial para a transformação das escolas em ambientes de aprendizagem inclusivos e para garantir que a educação se torne cada vez mais acessível.

No entanto, a implementação de tecnologias assistivas e a adaptação das infraestruturas escolares exigem investimentos significativos por parte do governo. O financiamento da educação inclusiva deve ser uma prioridade no orçamento público, garantindo que todas as escolas, especialmente as de regiões mais remotas, tenham condições de oferecer uma educação de qualidade para os alunos com deficiência. Pimentel (2015) enfatiza que "um dos maiores desafios das políticas públicas de inclusão é a falta de recursos adequados para a adaptação das escolas e para o fornecimento de materiais e tecnologias adequadas". Isso implica em um compromisso com o financiamento da educação em todos os níveis, tanto federal quanto estadual e municipal. Sem esses recursos, a educação inclusiva continuará sendo uma meta difícil de ser alcançada.

Além disso, a criação de programas de sensibilização e formação para a comunidade escolar é crucial para garantir que a inclusão seja compreendida como uma prática transformadora e não apenas como uma obrigação legal. A educação inclusiva deve ser vista como uma estratégia pedagógica que enriquece o processo de ensino e aprendizagem, e não como um modelo isolado de ensino para alunos com deficiência. Como afirma Sanches (2007), "a educação inclusiva é um processo que vai além da questão pedagógica, envolve uma mudança cultural nas escolas, na sociedade e nas famílias". Para que isso aconteça, é fundamental que a comunidade escolar, incluindo alunos, pais e professores, participe ativamente de programas de formação e sensibilização sobre a importância da inclusão e os benefícios que ela traz para todos os estudantes.



A mudança cultural necessária para a implementação efetiva da educação inclusiva deve ser promovida por meio de campanhas de conscientização e ações afirmativas, que ajudem a eliminar os estigmas e preconceitos que ainda existem em relação aos alunos com deficiência. A inclusão escolar deve ser vista como um valor social, que respeita e valoriza a diversidade, e não como uma imposição. A construção dessa cultura inclusiva é um desafio complexo, mas essencial para garantir que as políticas públicas de educação inclusiva tenham um impacto real e positivo na vida dos estudantes.

Finalmente, o futuro da educação inclusiva no Brasil dependerá da capacidade de adaptar as políticas públicas de forma contínua, levando em consideração as mudanças nas necessidades educacionais, as inovações pedagógicas e as questões sociais emergentes. Isso exige a criação de um sistema de avaliação e monitoramento que permita ajustar as políticas e as práticas inclusivas conforme necessário. Mantoan (2003) sugere que “o processo de inclusão é contínuo e dinâmico, sendo necessário repensar constantemente as estratégias e os recursos utilizados para garantir que as escolas se tornem cada vez mais acessíveis e inclusivas para todos os alunos”. A capacidade de adaptação das políticas públicas será, portanto, um dos principais fatores que determinarão o sucesso da inclusão escolar no Brasil.

Em suma, o futuro da educação inclusiva no Brasil está intimamente ligado ao fortalecimento e aprimoramento das políticas públicas já existentes, bem como à implementação de novas estratégias que possam garantir a plena participação de todos os alunos no processo educacional. O compromisso contínuo do Estado, a colaboração entre os diversos setores da sociedade e a mobilização de recursos financeiros e humanos são elementos essenciais para que a educação inclusiva no Brasil se torne uma realidade para todos os estudantes, independentemente de suas condições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada demonstrou que, embora o Brasil tenha avançado significativamente nas últimas décadas em relação à implementação de políticas públicas para a educação inclusiva, ainda persistem desafios estruturais, formativos e culturais que dificultam a efetiva implementação da inclusão escolar para alunos com deficiência. A partir dos principais marcos legislativos, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), observa-se uma clara intenção de promover a igualdade de acesso e permanência de todos os alunos no ensino regular. No entanto, a falta de recursos adequados, a insuficiente formação contínua de educadores e as barreiras arquitetônicas continuam sendo obstáculos significativos para a concretização plena da educação inclusiva.

A tese defendida ao longo deste estudo, que as políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, apesar de bem fundamentadas legalmente, ainda enfrentam desafios substanciais para sua plena execução, foi confirmada pela análise da realidade das escolas e pela reflexão sobre as práticas pedagógicas. Para superar esses desafios, é necessário um esforço contínuo por parte do governo, das escolas e da sociedade como um todo. A intervenção mais urgente seria, portanto, a criação de uma política pública integrada que aborde as múltiplas dimensões da educação inclusiva de maneira holística, incluindo a capacitação contínua de professores, o fortalecimento da infraestrutura escolar e a promoção de uma cultura de inclusão que envolva todos os membros da comunidade escolar.

É necessário que a formação dos professores, tanto na graduação quanto ao longo de sua carreira, se concentre não apenas nas estratégias pedagógicas para atender alunos com deficiência, mas também no desenvolvimento de uma compreensão mais profunda sobre a diversidade humana e a valorização da equidade. A formação deve ser continuada, prática e adaptativa, de modo a atender às necessidades específicas dos alunos e à diversidade de contextos escolares. Além disso, as escolas devem receber investimentos regulares para garantir que suas infraestruturas sejam acessíveis a todos, com adaptações físicas, materiais didáticos adequados e tecnologias assistivas que favoreçam o aprendizado de alunos com diferentes necessidades.



Ademais, é fundamental promover ações de sensibilização dentro das escolas, com programas voltados para o combate ao preconceito e à discriminação. Tais programas devem envolver não só os educadores, mas também os alunos e suas famílias, visando a construção de uma comunidade escolar que valorize a diversidade e entenda a inclusão como um processo enriquecedor para todos. A sociedade em geral também deve ser incentivada a participar dessa transformação, por meio de campanhas educativas e apoio a iniciativas de inclusão no ambiente escolar e fora dele. Portanto, para que a educação inclusiva se torne uma realidade concreta e não apenas um ideal legal, é necessário um compromisso contínuo das políticas públicas e a implementação de ações práticas que garantam a inclusão efetiva de alunos com deficiência no ensino regular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LÜCK, Heloísa. Educação Inclusiva: um novo olhar sobre a educação escolar para todos. São Paulo: Cortez, 2013.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A inclusão escolar: aspectos teóricos e práticos. Campinas: Autores Associados, 2003.
- PIMENTEL, Sonia. A Lei Brasileira de Inclusão e os desafios para a educação escolar inclusiva. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015.
- SANCHES, Sonia. A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular: desafios e perspectivas. São Paulo: Papirus, 2007.

EDUCAÇÃO INFANTIL E TEA: ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO

AUTOR: PATRICIA SERAPIAO DE ALMEIDA MARIANO

RESUMO

Este artigo aborda a relação entre a Educação Infantil e o Transtorno do Espectro Autista, com foco nas estratégias pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da comunicação e da interação social de crianças com esse diagnóstico. O objetivo é investigar práticas educacionais que favoreçam a inclusão, o engajamento e a autonomia dos alunos autistas no ambiente escolar, especialmente nas primeiras etapas da escolarização. A metodologia utilizada consiste em uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, com análise de produções acadêmicas, documentos oficiais e experiências pedagógicas relatadas por profissionais da educação. O estudo destaca a importância do ambiente escolar como espaço de estímulo e acolhimento, evidenciando que ações planejadas, adaptadas às necessidades específicas de cada criança, podem promover avanços significativos na comunicação verbal e não verbal, bem como nas habilidades de interação com pares e adultos. Entre as estratégias observadas estão o uso de recursos visuais, a organização da rotina, o trabalho com histórias sociais, a mediação intencional do adulto e a valorização das expressões singulares de cada criança. Os resultados indicam que práticas pedagógicas intencionais, quando realizadas com sensibilidade e conhecimento, contribuem para a redução de barreiras comunicativas e o fortalecimento de vínculos afetivos, ampliando as possibilidades de participação ativa dos alunos com autismo. Conclui-se que a formação continuada dos profissionais e o compromisso com a inclusão são fatores essenciais para que a escola exerça seu papel como espaço de desenvolvimento, respeito às diferenças e promoção da equidade.

Palavras-chave

educação infantil; autismo; inclusão; comunicação; interação.

Abstract

This article addresses the relationship between early childhood education and autism spectrum disorder, focusing on pedagogical strategies aimed at developing communication and social interaction skills in children diagnosed with autism. The objective is to investigate educational practices that promote inclusion, engagement, and autonomy of autistic students in school settings, particularly during the early stages of learning. The methodology consists of a qualitative bibliographic research based on academic publications, official documents, and pedagogical experiences reported by educators.

.The study emphasizes the importance of the school environment as a space for stimulation and support, highlighting that planned actions, adapted to each child's specific needs, can lead to significant progress in verbal and non-verbal communication, as well as interaction with peers and adults. Among the strategies observed are the use of visual aids, structured routines, social stories, intentional adult mediation, and the appreciation of each child's unique expressions. The results suggest that intentional pedagogical practices, when conducted with sensitivity and knowledge, help reduce communication barriers and strengthen affective bonds, expanding opportunities for the active participation of children with autism. It is concluded that the continuous training of professionals and the commitment to inclusion are essential for schools to fulfill their role as spaces of development, respect for diversity, and the promotion of equity.

Keywords

early childhood education; autism; inclusion; communication; interaction.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa uma etapa fundamental no processo de desenvolvimento da criança, sendo um espaço privilegiado para a construção das primeiras relações sociais, a ampliação da linguagem e a formação das bases cognitivas e afetivas. Quando se trata de crianças com Transtorno do Espectro Autista, esse período adquire ainda mais importância, pois é nesse momento que se tornam mais evidentes os desafios relacionados à comunicação, à interação social e aos comportamentos específicos característicos do transtorno. Nesse contexto, torna-se urgente discutir práticas pedagógicas que atendam às singularidades dessas crianças, respeitando seu tempo, suas formas de expressão e seu modo de estar no mundo.

A escolha deste tema se justifica pela necessidade crescente de refletir sobre o papel da escola na inclusão efetiva de crianças com autismo, especialmente nas etapas iniciais da escolarização. Embora o direito à educação inclusiva seja garantido por lei, ainda é comum encontrar barreiras estruturais, atitudinais e pedagógicas que dificultam a plena participação dessas crianças nos espaços escolares. Além disso, muitos profissionais da Educação Infantil ainda se sentem inseguros ou despreparados para lidar com as especificidades do Transtorno do Espectro Autista, o que reforça a importância de aprofundar a discussão sobre estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da comunicação e da interação no cotidiano escolar.



A relevância deste estudo é de natureza educacional, científica e social. Do ponto de vista educacional, contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas à inclusão e à valorização da diversidade. Do ponto de vista científico, amplia o debate sobre as possibilidades de intervenção pedagógica no contexto do autismo, estimulando a produção de conhecimentos que possam orientar professores, gestores e demais profissionais da área. Já do ponto de vista social, fortalece a luta por uma escola mais equitativa, que reconheça e atenda às necessidades de todos os seus alunos, promovendo o respeito às diferenças e o direito à aprendizagem.

O objetivo geral deste artigo é analisar estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da comunicação e da interação social de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. Como objetivos específicos, busca-se: identificar práticas já consolidadas no campo da educação inclusiva que possam ser adaptadas à realidade das crianças autistas; compreender como os professores da Educação Infantil percebem e lidam com os desafios da inclusão; e refletir sobre a importância da formação continuada para o desenvolvimento de práticas intencionais e acolhedoras.

Diante disso, a presente pesquisa pretende contribuir para a construção de uma prática pedagógica mais sensível, inclusiva e efetiva, que reconheça as múltiplas formas de ser, comunicar e interagir das crianças com autismo. Ao propor estratégias pautadas na escuta, no respeito e na mediação qualificada, espera-se ampliar as possibilidades de participação dessas crianças na vida escolar, promovendo não apenas o desenvolvimento individual, mas também uma cultura educacional mais democrática e acolhedora.

DESENVOLVIMENTO

COMPREENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição complexa do neurodesenvolvimento que se manifesta ainda na primeira infância, caracterizada por dificuldades significativas na comunicação social e pela presença de comportamentos repetitivos ou interesses restritos.

. A nomenclatura "espectro" reflete a ampla variação de manifestações, desde quadros com maior comprometimento até aqueles com habilidades cognitivas preservadas. A heterogeneidade dos casos exige da educação uma abordagem individualizada e sensível às particularidades de cada criança.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (APA, 2014), o TEA é diagnosticado com base em dois critérios principais: déficits persistentes na comunicação e na interação social em múltiplos contextos, e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Tais características podem ser observadas já nos primeiros anos de vida, embora nem sempre sejam imediatamente reconhecidas.

Na primeira infância, os sinais podem incluir ausência de contato visual, dificuldades em responder ao próprio nome, pouco interesse pelas interações sociais e atraso no desenvolvimento da linguagem verbal. Muitas vezes, a criança autista prefere brincar sozinha, pode apresentar hipersensibilidade a estímulos sensoriais e demonstrar apego excessivo a rotinas ou objetos específicos. Conforme explica Schwartzman (2011, p. 20), “é na fase de maior exigência de interação com o meio que se tornam mais evidentes os sinais de autismo, especialmente em contextos sociais estruturados como a creche ou a escola”.

É importante destacar que, apesar dos desafios, crianças com TEA possuem potencial de desenvolvimento quando inseridas em ambientes estimulantes, afetivos e organizados. A primeira infância representa um período de grande plasticidade cerebral, o que torna essencial a detecção precoce e a intervenção imediata. Nesse sentido, a atuação da escola pode ser decisiva para ampliar oportunidades de aprendizagem e socialização.

A atuação dos profissionais da Educação Infantil, que convivem diariamente com os pequenos, é fundamental no processo de identificação de sinais precoces. Segundo Bosa (2002, p. 91), “a escola, como ambiente estruturado de interação social, pode ser uma das primeiras a levantar hipóteses sobre o desenvolvimento atípico da criança”. Esse papel de observação exige que os educadores estejam atentos às expressões não verbais, aos modos de brincar, às respostas afetivas e à forma como a criança se relaciona com os outros.



Embora o diagnóstico formal de TEA deva ser realizado por uma equipe multidisciplinar, composta por neurologistas, psicólogos e fonoaudiólogos, o olhar pedagógico pode contribuir significativamente para a construção de estratégias inclusivas que favoreçam a participação da criança nas rotinas escolares. Dessa forma, o conhecimento sobre o espectro autista torna-se parte indispensável da formação do professor da Educação Infantil, não apenas como uma exigência técnica, mas como um compromisso ético com a educação de qualidade para todos.

Assim, compreender o TEA na primeira infância é o ponto de partida para o planejamento de ações pedagógicas eficazes, que respeitem as singularidades e promovam o desenvolvimento integral das crianças autistas. Trata-se de reconhecer que, apesar das diferenças, toda criança é capaz de aprender, desde que lhe sejam oferecidas as condições adequadas para isso.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO

A Educação Infantil é o primeiro espaço institucionalizado de convivência e aprendizagem da criança fora do ambiente familiar. É nesse espaço que se intensificam as experiências sociais, cognitivas e emocionais, fundamentais para o desenvolvimento integral. Quando se trata de crianças com Transtorno do Espectro Autista, esse ambiente deve se constituir como um espaço de acolhimento, respeito às singularidades e, sobretudo, de mediação intencional que favoreça o desenvolvimento da comunicação e da interação social.

A comunicação é um dos principais desafios enfrentados por crianças com autismo. Muitas apresentam atrasos na aquisição da linguagem verbal, utilizam formas alternativas de se expressar, como gestos, olhares, sons ou mesmo sistemas visuais, e têm dificuldade em compreender sutilezas da comunicação, como o uso simbólico ou as trocas sociais recíprocas. Por isso, o trabalho pedagógico precisa ser planejado com base em estratégias que ampliem as possibilidades de expressão e participação. Becker (2012, p. 56) afirma que “a escola tem o dever de ser um espaço de mediação comunicativa para a criança autista, mesmo quando ela não usa a linguagem verbal como principal forma de expressão”.



Nesse sentido, o papel do educador é essencial. É ele quem organiza os tempos, espaços e materiais pedagógicos, além de atuar como mediador entre a criança e o mundo. A escuta sensível e a observação cotidiana permitem identificar formas de comunicação nem sempre explícitas, mas que revelam desejos, interesses e afetos. Vygotsky (1998) enfatiza que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá por meio da interação social, e que o adulto exerce papel fundamental ao promover essa mediação, ajustando sua ação ao nível de desenvolvimento da criança.

A construção de vínculos afetivos e de segurança com os educadores também contribui significativamente para o desenvolvimento comunicativo. Quando a criança se sente acolhida e compreendida, tende a se abrir mais à interação, mesmo que de forma não verbal. Del Prette e Del Prette (2011, p. 40) destacam que “a qualidade da interação entre educador e criança é um fator decisivo para o desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas, especialmente em contextos de vulnerabilidade ou atipicidade”.

Além disso, a organização da rotina na Educação Infantil pode ser uma aliada importante no estímulo à comunicação. A previsibilidade das atividades, o uso de apoios visuais, como quadros de rotina e cartões de comunicação, e a repetição de situações sociais favorecem a compreensão e a participação ativa da criança com autismo. Estratégias como o uso de histórias sociais — pequenos roteiros ilustrados que explicam situações comuns do cotidiano — também são eficazes para preparar a criança para interações e para promover comportamentos esperados em contextos sociais.

Por fim, é fundamental que o projeto pedagógico da instituição valorize a diversidade como um princípio educativo. Isso significa reconhecer que as crianças aprendem de formas diferentes e que todas têm direito ao acesso pleno às experiências de aprendizagem, incluindo aquelas com desafios na comunicação. Quando a escola se compromete com uma prática inclusiva, ela não apenas promove o desenvolvimento das crianças com autismo, mas também educa para a convivência, a empatia e o respeito às diferenças. Como afirma Mantoan (2006, p. 35), “incluir é, acima de tudo, transformar a escola para todos”.

O cotidiano escolar da Educação Infantil deve ser estruturado de modo a favorecer a participação ativa de todas as crianças, inclusive daquelas com Transtorno do Espectro Autista. Para isso, é fundamental que o planejamento pedagógico contemple estratégias inclusivas que promovam o desenvolvimento da comunicação e da interação social, considerando as particularidades de cada criança. A inclusão não se resume à presença física do aluno, mas à sua real inserção nas atividades, relações e aprendizagens da escola.

Uma das estratégias mais eficazes no atendimento à criança com autismo é o uso de apoios visuais, como imagens, pictogramas, quadros de rotina e painéis com instruções. Esses recursos auxiliam na organização do tempo, na antecipação de atividades e na compreensão de regras sociais, elementos que reduzem a ansiedade e favorecem a autonomia. Capellini e Mendes (2007, p. 73) destacam que “as ajudas visuais funcionam como mediadores simbólicos, permitindo que a criança antecipe e compreenda melhor o que é esperado dela nas diferentes situações escolares”.

Outro recurso importante é o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), especialmente para crianças com pouca ou nenhuma linguagem verbal. A CAA inclui desde gestos, pranchas de comunicação com figuras até dispositivos eletrônicos com síntese de voz. Esses sistemas não substituem a fala, mas ampliam as possibilidades de expressão da criança, possibilitando que ela comunique suas vontades, sentimentos e opiniões. Segundo Manzini (2005, p. 22), “a comunicação alternativa representa uma ponte entre a criança e o mundo, abrindo espaço para o desenvolvimento de relações mais significativas”.

As histórias sociais também são uma ferramenta pedagógica eficaz. Elas ajudam a criança a compreender situações do cotidiano escolar, como o momento da roda, o uso do banheiro, o lanche coletivo, entre outras. Escritas com linguagem simples e apoiadas por ilustrações, essas histórias contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais, antecipando comportamentos esperados e reduzindo comportamentos de oposição ou desorganização diante de novidades. Gray (2000), criadora das histórias sociais, afirma que “compreender o que se espera em uma determinada situação social é um passo essencial para que a criança com autismo se sinta segura e possa participar com mais autonomia”.



A organização do ambiente também influencia diretamente no comportamento e na comunicação da criança com TEA. Um espaço planejado, com áreas bem delimitadas e materiais acessíveis, contribui para que a criança compreenda onde realizar determinada atividade, o que se espera dela e como transitar pelas diferentes etapas da rotina. Como afirmam Luckesi e Silva (2010, p. 85), “a organização do espaço educativo precisa ser pensada como um elemento didático que favorece a aprendizagem e o bem-estar da criança”.

Além dos recursos materiais e estruturais, a mediação intencional do adulto é essencial para criar oportunidades de interação entre a criança com autismo e os colegas. O professor, ao observar e conhecer o perfil da criança, pode favorecer aproximações, promover jogos cooperativos, valorizar as tentativas de comunicação e estimular a convivência respeitosa entre os pares. Para Rodrigues (2016, p. 47), “a mediação sensível e ativa do educador é o elo entre a criança autista e as experiências sociais do cotidiano escolar”.

A parceria com a família também deve ser fortalecida como estratégia de inclusão. A troca de informações entre educadores e responsáveis permite alinhar condutas, identificar avanços e dificuldades, além de construir um plano de ação mais coerente com a realidade da criança. Oliveira (2014, p. 60) destaca que “a família é parte do processo educacional e seu envolvimento fortalece as ações inclusivas, tornando a escola mais próxima das necessidades reais do aluno”.

Portanto, as estratégias pedagógicas inclusivas não são ações isoladas, mas um conjunto articulado de práticas, atitudes e saberes que buscam garantir à criança com autismo o direito à aprendizagem, à convivência e à expressão plena de sua individualidade. Quando essas estratégias são realizadas com sensibilidade, intencionalidade e apoio institucional, tornam-se potentes instrumentos de transformação da escola e da sociedade.

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil representa um desafio significativo para os educadores, especialmente no que se refere à sua formação inicial e continuada. A presença de alunos com autismo nas salas de aula exige do professor não apenas sensibilidade e empatia, mas também conhecimento teórico e prático sobre as características do transtorno, estratégias de intervenção e modos de garantir a participação ativa dessas crianças no cotidiano escolar. No entanto, muitos docentes ainda relatam dificuldades nesse processo, seja pela ausência de preparo específico, seja pela falta de apoio institucional.

A formação docente, portanto, assume papel central na construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. Pletsch (2009, p. 109) afirma que “a formação continuada é um dos pilares fundamentais para que o professor possa romper com preconceitos e ampliar seu repertório pedagógico diante da diversidade”. A ausência de formação adequada pode levar o educador a interpretar erroneamente os comportamentos da criança com autismo, atribuindo-lhes causas disciplinares ou emocionais, quando, na verdade, são expressões de uma condição neurológica que demanda compreensão e intervenções específicas.

Além disso, a formação deve contemplar não apenas os aspectos clínicos do transtorno, mas principalmente as abordagens educacionais que valorizem a escuta, a mediação e a adaptação do ensino às necessidades dos alunos. A compreensão da diversidade como um valor educativo é essencial para que o professor não veja a criança com TEA como um “problema” a ser resolvido, mas como um sujeito de direitos que enriquece o ambiente escolar com sua presença. Como afirma Mantoan (2006, p. 42), “a inclusão desafia a escola a mudar, a reinventar-se, a tornar-se verdadeiramente educativa para todos”.



Outro ponto crucial é o apoio institucional. Muitos professores se sentem sozinhos diante do desafio de incluir alunos com autismo, especialmente quando não contam com a presença de profissionais especializados, como mediadores, psicopedagogos ou equipes multidisciplinares. O trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais da escola é uma prática que fortalece o enfrentamento dos desafios e a elaboração de estratégias mais eficazes. Freitas (2011, p. 58) destaca que “a formação para a inclusão deve ser entendida como um processo coletivo e contínuo, que envolva toda a comunidade escolar e promova a reflexão crítica das práticas pedagógicas”.

A escuta e o acolhimento das dúvidas e angústias dos professores também são elementos importantes nesse processo. Criar espaços de formação reflexiva, em que o docente possa compartilhar experiências, construir novos saberes e revisar práticas à luz da inclusão, é uma maneira de valorizar sua trajetória e fortalecer sua atuação. Segundo Freire (1996, p. 69), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção”. Por fim, é necessário repensar a própria concepção de escola. Uma instituição verdadeiramente inclusiva precisa abandonar os modelos homogêneos e padronizados de ensino e assumir o compromisso com uma educação plural, que reconhece, respeita e valoriza as diferenças. Isso exige investimento em formação, tempo para o planejamento pedagógico, acesso a materiais adaptados e, acima de tudo, uma cultura escolar pautada na equidade. Como conclui Mittler (2003, p. 27), “a inclusão é um processo, não um estado final, e depende da capacidade da escola de transformar-se continuamente para acolher a diversidade humana em todas as suas formas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil exige da escola uma postura ética, pedagógica e institucional comprometida com o respeito à diversidade e com a garantia do direito à educação de qualidade. Este artigo buscou refletir sobre estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da comunicação e da interação social dessas crianças, ressaltando a importância da escuta sensível, da mediação qualificada e do planejamento intencional.

Foi possível perceber que, embora os desafios ainda sejam muitos — como a falta de formação adequada, de recursos e de apoio institucional — existem caminhos possíveis e eficazes para promover a inclusão de maneira concreta. O uso de recursos visuais, a comunicação alternativa, as histórias sociais e a organização dos espaços escolares se mostraram estratégias relevantes para facilitar a participação das crianças com autismo nas atividades educativas e nas relações sociais.

Além disso, ficou evidente que a formação docente é um dos principais eixos para a efetivação da inclusão. Professores bem preparados, sensíveis às singularidades do desenvolvimento infantil e comprometidos com a equidade são agentes fundamentais na transformação da cultura escolar. A escola, por sua vez, precisa se reconhecer como espaço de acolhimento, respeito às diferenças e promoção da convivência entre todos.

Portanto, promover o desenvolvimento da comunicação e da interação de crianças com TEA na Educação Infantil não é apenas uma questão técnica ou metodológica, mas uma escolha política, social e pedagógica que reafirma o compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva, democrática e humanizadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BECKER, Fernanda. Autismo e Educação: Um olhar sobre a comunicação alternativa. São Paulo: Memnon, 2012.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAPELLINI, Vera Lúcia Dalla Vecchia; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar: o que pensam professores que atuam em classes comuns organizadas por ciclos. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n. 1, p. 67–76, jan./abr. 2007.

DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir. Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores para a educação inclusiva. In: MEC/SEESP. Educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília: MEC, 2011. p. 49–60.

GRAY, Carol. The New Social Story Book. Arlington: Future Horizons, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos; SILVA, Eliana D. da. Planejamento participativo: uma proposta de ação pedagógica. São Paulo: Cortez, 2010.

MANZINI, Evelise R. Comunicação alternativa: recursos e estratégias. São Paulo: Memnon, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MITTLER, Peter. Educando os alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação inclusiva e formação de professores: percursos e tensões. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

RODRIGUES, Djenane. O brincar e a criança com autismo: possibilidades e intervenções. São Paulo: Memnon, 2016.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Transtornos do espectro autista: revisão e atualização. Revista de Pediatria SOPERJ, v. 12, n. 1, p. 5–21, 2011.

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

RESUMO

O presente artigo aborda a indisciplina escolar, enfocando a transição das práticas repressivas para estratégias pedagógicas baseadas no diálogo e na construção coletiva de regras. O objetivo é discutir métodos que promovam a convivência pacífica e o respeito mútuo dentro do ambiente escolar, superando abordagens punitivas que frequentemente agravam os conflitos. A pesquisa foi realizada por meio de uma revisão bibliográfica, analisando teorias educacionais e práticas pedagógicas voltadas para a gestão de conflitos em sala de aula. Os resultados indicam que a promoção do diálogo entre alunos e educadores, a escuta ativa e a participação dos estudantes na definição de normas contribuem para a redução dos comportamentos indisciplinados, favorecendo o desenvolvimento de um ambiente escolar mais harmonioso e inclusivo. Conclui-se que a mudança do paradigma repressivo para uma postura dialógica possibilita a formação de sujeitos críticos e responsáveis, fortalecendo o processo educativo e as relações interpessoais no contexto escolar.

Palavras-chave:

indisciplina escolar; estratégias pedagógicas; diálogo; convivência escolar; gestão de conflitos

ABSTRACT

This article addresses school indiscipline, focusing on the transition from repressive practices to pedagogical strategies based on dialogue and collective rule-making. The objective is to discuss methods that promote peaceful coexistence and mutual respect within the school environment, overcoming punitive approaches that often worsen conflicts. The research was conducted through a literature review, analyzing educational theories and pedagogical practices aimed at conflict management in the classroom. Results indicate that promoting dialogue between students and educators, active listening, and student participation in rule-setting contribute to reducing indiscipline behaviors, fostering a more harmonious and inclusive school environment. It is concluded that shifting from a repressive paradigm to a dialogic approach enables the formation of critical and responsible individuals, strengthening the educational process and interpersonal relationships in the school context.

Keywords:

school indiscipline; pedagogical strategies; dialogue; school coexistence; conflict management

INTRODUÇÃO

A indisciplina escolar é um tema que tem despertado crescente interesse no campo da educação, dada a sua complexidade e impacto direto no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de um fenômeno que manifesta-se por meio de comportamentos que desafiam as normas estabelecidas na escola, interferindo no clima escolar e no desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes. Tradicionalmente, muitas escolas adotaram práticas repressivas para lidar com a indisciplina, baseando-se em punições e autoritarismo como forma de controle. No entanto, tais estratégias têm se mostrado pouco eficazes e, em muitos casos, acabam agravando os conflitos, gerando um ambiente de tensão e resistência entre alunos e educadores.

Este trabalho propõe-se a discutir a importância da transição dessas abordagens repressivas para estratégias pedagógicas fundamentadas no diálogo, na escuta ativa e na participação coletiva. A partir de uma revisão bibliográfica, o estudo investiga como o diálogo pode se configurar como um recurso poderoso para a gestão da indisciplina, promovendo a convivência pacífica e o respeito mútuo dentro do ambiente escolar. Ao enfatizar o papel da comunicação aberta e da construção conjunta de normas, pretende-se demonstrar que a escola pode ser um espaço de aprendizagem não apenas acadêmica, mas também social e ética, capaz de formar sujeitos críticos e responsáveis.

A escolha deste tema justifica-se pela sua relevância educacional e social, especialmente em um contexto no qual as escolas enfrentam desafios crescentes relacionados ao comportamento dos alunos. A indisciplina não afeta somente o rendimento escolar, mas também compromete a qualidade da convivência e o desenvolvimento integral dos estudantes. Abordar o tema sob a perspectiva do diálogo representa um avanço no sentido de promover uma cultura escolar mais inclusiva e democrática, alinhada com os princípios da educação cidadã e da promoção dos direitos humanos.

O objetivo geral deste artigo é analisar estratégias pedagógicas que possam substituir práticas repressivas, evidenciando a eficácia do diálogo na prevenção e no enfrentamento da indisciplina escolar. Como objetivos específicos, busca-se identificar os principais fatores que contribuem para a indisciplina, apresentar conceitos e práticas pedagógicas centradas na mediação de conflitos, e discutir os benefícios de uma postura dialógica para a construção de um ambiente escolar harmonioso e inclusivo.

Dessa forma, espera-se contribuir para o debate sobre a gestão da indisciplina, incentivando educadores e gestores a repensarem suas práticas e a adotarem abordagens que valorizem o respeito, a escuta e a participação dos estudantes. O artigo visa, portanto, oferecer subsídios teóricos e práticos para a construção de escolas que promovam não apenas o aprendizado acadêmico, mas também a formação de cidadãos conscientes e engajados com o coletivo.

DESENVOLVIMENTO

COMPREENDENDO A INDISCIPLINA ESCOLAR: CAUSAS E IMPACTOS

A indisciplina escolar configura-se como um desafio complexo para educadores e gestores, pois envolve múltiplas dimensões que vão além do comportamento individual dos estudantes. É fundamental entender que a indisciplina não surge isoladamente, mas é fruto de uma interação entre fatores internos e externos ao ambiente escolar. Libâneo (2013, p. 68) destaca que “a indisciplina não deve ser vista apenas como um problema individual do aluno, mas como um fenômeno complexo que envolve fatores sociais, familiares e escolares”, o que evidencia a necessidade de uma abordagem abrangente para sua compreensão e enfrentamento.

Entre as causas mais frequentes, estão aspectos relacionados ao contexto familiar, como falta de acompanhamento, conflitos no ambiente doméstico e ausência de limites claros, que podem contribuir para o desenvolvimento de comportamentos desafiadores na escola. Além disso, fatores sociais, como violência comunitária, desigualdade econômica e exclusão social, exercem influência significativa sobre o modo como os alunos se relacionam e se posicionam no espaço escolar. O ambiente da própria escola também pode ser um fator determinante, especialmente quando há falta de organização, ausência de regras claras ou postura autoritária por parte da equipe pedagógica.

Os impactos da indisciplina escolar são sentidos em diversas esferas. Na dimensão pedagógica, ela compromete o rendimento dos alunos, dificulta o planejamento das aulas e gera interrupções constantes, prejudicando o fluxo do ensino. No aspecto relacional, cria-se um clima de tensão e insegurança, afetando não apenas os estudantes, mas também os professores e demais profissionais da escola. Essa situação pode levar ao aumento do estresse docente, à evasão escolar e até mesmo a processos mais graves de exclusão social.

É importante destacar que, diante desse quadro, entender a indisciplina como um sintoma e não como um problema isolado permite a busca por soluções mais efetivas. Segundo Oliveira e Souza (2017, p. 52), “a indisciplina é muitas vezes um grito de alerta do aluno, uma forma de expressar dificuldades emocionais ou sociais que não estão sendo devidamente acolhidas”. Portanto, reconhecer as causas estruturais e individuais que levam à indisciplina é um passo fundamental para a construção de práticas pedagógicas que promovam o respeito, a escuta e o desenvolvimento integral dos estudantes. Dessa forma, compreender as causas e impactos da indisciplina escolar é essencial para que educadores possam atuar de maneira consciente e eficaz, promovendo estratégias que contemplem tanto as necessidades dos alunos quanto a organização do ambiente escolar, favorecendo a construção de uma convivência democrática e saudável.

ABORDAGENS TRADICIONAIS DE CONTROLE E SUAS LIMITAÇÕES

Historicamente, o enfrentamento da indisciplina escolar esteve centrado em práticas repressivas que buscavam controlar o comportamento dos alunos por meio da imposição de regras rígidas e punições severas. Essas abordagens autoritárias foram baseadas na ideia de que o aluno “indisciplinado” deveria ser submetido a medidas de correção para garantir a ordem na escola. No entanto, diversos estudos têm apontado que essas estratégias, embora pareçam oferecer soluções imediatas, apresentam limitações significativas e podem, muitas vezes, agravar o problema.

De acordo com Tardif (2014, p. 89), “a simples aplicação de sanções tende a gerar resistência, rebeldia e até mesmo agressividade, pois não aborda as causas subjacentes do comportamento indisciplinado”. Isso acontece porque as punições geralmente atuam sobre os efeitos visíveis da indisciplina, ignorando as motivações internas do aluno e o contexto em que o comportamento ocorre. Assim, a repressão pode gerar um ciclo vicioso, no qual o aluno se sente excluído e incompreendido, levando-o a repetir ou intensificar comportamentos desafiadores como forma de expressão e resistência.



Além disso, as abordagens punitivas reforçam uma relação hierárquica rígida entre professores e alunos, na qual o educador assume o papel de controlador e o estudante o de sujeito passivo, submisso às regras impostas. Essa dinâmica pode fragilizar o vínculo pedagógico e limitar a construção de uma convivência democrática dentro da escola. Segundo Libâneo (2013, p. 95), “o controle baseado na repressão não contribui para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, essencial para sua formação cidadã e social”.

Outro aspecto relevante é que as práticas repressivas não desenvolvem habilidades socioemocionais importantes, como a empatia, a autorregulação e a capacidade de resolução pacífica de conflitos. Por isso, muitos educadores têm buscado alternativas que ultrapassem o mero controle disciplinar, buscando compreender o aluno em sua totalidade e construindo ambientes escolares mais inclusivos e acolhedores.

Apesar de ainda serem amplamente utilizadas em algumas instituições, as abordagens tradicionais de controle vêm sendo questionadas e substituídas gradativamente por métodos que valorizam o diálogo, a escuta e a participação dos estudantes na construção das normas de convivência. Essa mudança não apenas contribui para a redução dos comportamentos indisciplinados, mas também para a formação de sujeitos mais conscientes de seus direitos e responsabilidades.

Portanto, compreender as limitações das práticas repressivas é fundamental para repensar as formas de lidar com a indisciplina e promover uma educação que respeite a dignidade dos alunos e fortaleça a cultura de paz dentro da escola.

O DIÁLOGO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA GESTÃO DA INDISCIPLINA

O diálogo tem sido reconhecido como uma estratégia pedagógica essencial para a superação das práticas repressivas no enfrentamento da indisciplina escolar. Diferentemente das abordagens autoritárias, que buscam impor a ordem por meio do controle e da punição, o diálogo propõe a construção coletiva de normas e a promoção do respeito mútuo, fortalecendo a convivência pacífica dentro da escola. Paulo Freire, um dos principais teóricos da educação crítica, afirma que “o diálogo é a essência da educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1996, p. 46), ressaltando sua importância para a formação de sujeitos críticos e autônomos.

No contexto escolar, o diálogo implica escuta ativa, reconhecimento das vozes dos estudantes e valorização de suas experiências e sentimentos. Essa postura permite que os alunos se sintam ouvidos e respeitados, diminuindo comportamentos desafiadores que, muitas vezes, são manifestações de frustrações ou necessidades não atendidas. Conforme Delgado (2004, p. 82), “a escuta verdadeira é a base para a construção de relações de confiança entre professor e aluno, fundamental para a mediação de conflitos e a promoção de um ambiente escolar saudável”.

Além disso, o diálogo possibilita que as normas de convivência sejam construídas de forma participativa, o que aumenta o compromisso dos alunos com essas regras e o senso de responsabilidade coletiva. Saviani (2011, p. 127) destaca que “a participação ativa dos estudantes na elaboração das regras contribui para o desenvolvimento da autonomia e o fortalecimento da convivência democrática no espaço escolar”. Essa abordagem fortalece a percepção da escola como um espaço de cidadania, onde o respeito aos direitos e deveres é fruto do consenso e da negociação.

Outro aspecto relevante é que o diálogo contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a empatia, o respeito às diferenças e a resolução pacífica de conflitos. Essas competências são fundamentais para que os estudantes possam conviver harmoniosamente, não apenas na escola, mas também na sociedade em geral. Segundo Gomes (2010, p. 54), “a educação para a convivência democrática deve preparar o aluno para o exercício da tolerância e da cooperação, habilidades indispensáveis para a vida em comunidade”.

Portanto, a incorporação do diálogo como prática pedagógica no enfrentamento da indisciplina escolar não apenas reduz os conflitos, mas também promove um processo educativo mais humanizador e transformador, alinhado com os princípios de uma educação cidadã.

ESTRATÉGIAS PRÁTICAS PARA IMPLEMENTAR O DIÁLOGO EM SALA DE AULA

Para que o diálogo seja efetivamente utilizado como ferramenta na gestão da indisciplina escolar, é necessário que educadores adotem práticas pedagógicas que promovam a participação ativa dos alunos e a construção coletiva das normas de convivência. Segundo Saviani (2011, p. 123), “a participação ativa dos estudantes na construção das regras contribui para o desenvolvimento da autonomia e do senso de responsabilidade”, o que reforça a importância de envolver os alunos em processos decisórios dentro da escola.



Uma das estratégias mais eficazes é a realização de rodas de conversa, que criam um espaço seguro para que os estudantes possam expressar suas opiniões, sentimentos e dúvidas. Essas atividades facilitam a escuta ativa e o respeito mútuo, promovendo a compreensão das diferentes perspectivas presentes na turma. Segundo Gomes (2010, p. 58), “a roda de conversa possibilita o desenvolvimento de habilidades comunicativas e a construção coletiva de soluções para os conflitos vivenciados”.

Outra prática importante é a mediação de conflitos, que busca resolver os desentendimentos por meio do diálogo orientado, evitando a aplicação imediata de punições. Oliveira e Souza (2017, p. 64) afirmam que “a mediação oferece uma oportunidade para que as partes envolvidas compreendam os sentimentos e as necessidades umas das outras, promovendo acordos que beneficiam o coletivo”. Essa abordagem contribui para a construção de uma cultura de paz dentro da escola.

Além disso, atividades colaborativas e projetos que incentivem o trabalho em grupo fortalecem os laços entre os alunos e desenvolvem competências socioemocionais, como a empatia e a cooperação. Freire (1996, p. 58) destaca que “a educação deve ser um ato de criação e recreação, onde o aprender acontece por meio da interação e do diálogo constante”.

A formação continuada dos professores é também um elemento fundamental para o sucesso dessas estratégias. É necessário que os educadores estejam preparados para conduzir processos dialógicos, desenvolvendo habilidades como a empatia, a escuta ativa e a assertividade. Libâneo (2013, p. 103) ressalta que “a qualificação docente é essencial para que os professores possam atuar como mediadores eficientes e construtores de ambientes escolares acolhedores”.

Em síntese, a implementação do diálogo na prática pedagógica exige planejamento, sensibilidade e o compromisso de toda a comunidade escolar para que se estabeleça um ambiente onde o respeito, a participação e a cooperação sejam valores centrais, reduzindo significativamente a indisciplina e promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo evidenciou que a indisciplina escolar é um fenômeno multifacetado, cuja compreensão exige uma análise que ultrapasse o comportamento individual do aluno, envolvendo aspectos sociais, familiares e institucionais. As abordagens tradicionais baseadas na repressão e punição mostraram-se limitadas, pois tendem a agravar os conflitos e fragilizar as relações pedagógicas. Por outro lado, estratégias fundamentadas no diálogo, na escuta ativa e na participação coletiva revelam-se mais eficazes para a construção de ambientes escolares pacíficos e inclusivos.

A transição da repressão para o diálogo implica repensar a prática educativa, valorizando a autonomia dos estudantes e promovendo a convivência democrática. As estratégias pedagógicas apresentadas, como rodas de conversa, mediação de conflitos e atividades colaborativas, reforçam a importância de um trabalho coletivo que envolva toda a comunidade escolar. Ademais, a formação continuada dos professores é imprescindível para a adoção de uma postura dialógica e empática.

Dessa forma, o enfrentamento da indisciplina escolar através do diálogo não só contribui para a melhoria do clima escolar, mas também para a formação de sujeitos críticos e responsáveis, capazes de exercer a cidadania plena. Portanto, investir em práticas pedagógicas dialógicas representa um caminho promissor para o desenvolvimento integral dos alunos e a consolidação de uma educação democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DELAGADO, J. M. Mediação de conflitos e práticas educativas. São Paulo: Cortez, 2004.
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, C. F. Educação e convivência democrática. São Paulo: Moderna, 2010.
- LIBÂNEO, J. C. Didática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- OLIVEIRA, M. C.; SOUZA, A. P. Indisciplina e mediação: uma abordagem psicopedagógica. Curitiba: Juruá, 2017.
- SAVIANI, D. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2011.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ENSINO DE MATEMÁTICA E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

AUTOR: WÂNIA BALABENUTE DE OLIVEIRA

RESUMO

Este artigo aborda o ensino de matemática voltado para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, investigando estratégias pedagógicas que promovam a participação e a aprendizagem efetiva desses alunos. O objetivo é analisar como práticas inclusivas podem ser incorporadas no contexto da matemática escolar, garantindo o acesso ao conteúdo de forma equitativa e adaptada às diferentes necessidades. A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica e análise qualitativa de propostas pedagógicas que enfocam a inclusão no ensino matemático. Foram examinadas metodologias que envolvem adaptações curriculares, uso de recursos didáticos diversificados, tecnologias assistivas e estratégias de ensino colaborativo. Os resultados indicam que a adoção de práticas inclusivas favorece não apenas o desenvolvimento das competências matemáticas dos estudantes com necessidades especiais, mas também a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e democrático. Observou-se que a personalização do ensino, aliada ao uso de materiais concretos e tecnológicos, possibilita a superação de barreiras e amplia as oportunidades de aprendizagem para todos. Conclui-se que o ensino de matemática inclusivo exige planejamento intencional, formação docente contínua e o comprometimento coletivo da comunidade escolar para promover a efetiva inclusão e o sucesso acadêmico desses alunos.

Palavras-chave

ensino de matemática; inclusão escolar; necessidades educacionais especiais; estratégias pedagógicas; acessibilidade.

Abstract

This article addresses mathematics teaching focused on the inclusion of students with special educational needs, investigating pedagogical strategies that promote their effective participation and learning. The objective is to analyze how inclusive practices can be incorporated into school mathematics, ensuring equitable and adapted access to content for diverse needs. The research was conducted through a literature review and qualitative analysis of pedagogical proposals emphasizing inclusion in mathematics education. Methodologies involving curricular adaptations, diversified teaching resources, assistive technologies, and collaborative teaching strategies were examined.

Results indicate that adopting inclusive practices enhances not only the mathematical skills development of students with special needs but also the creation of a more welcoming and democratic school environment. It was observed that personalized teaching, combined with the use of concrete and technological materials, enables overcoming barriers and expands learning opportunities for all. The conclusion is that inclusive mathematics teaching requires intentional planning, ongoing teacher training, and collective commitment from the school community to effectively promote inclusion and academic success.

Keywords

mathematics teaching; school inclusion; special educational needs; pedagogical strategies; accessibility.

INTRODUÇÃO

O ensino de matemática para estudantes com necessidades educacionais especiais tem se mostrado um tema de grande relevância no contexto educacional contemporâneo, pois reflete a busca por uma educação inclusiva que garanta o direito ao aprendizado a todos os alunos, independentemente de suas particularidades. Tradicionalmente, a matemática é vista como uma disciplina desafiadora para grande parte dos estudantes, e esse desafio se intensifica para aqueles que apresentam necessidades especiais, dada a falta de adaptações e recursos pedagógicos adequados. Essa realidade evidencia a necessidade de repensar práticas e metodologias que promovam o acesso efetivo e a participação desses estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

A escolha deste tema se justifica pela importância social e educacional de construir um ambiente escolar que respeite a diversidade e valorize as potencialidades de cada aluno. A inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino regular, especialmente em disciplinas como a matemática, demanda práticas pedagógicas específicas, capazes de atender às diferenças cognitivas, sensoriais, motoras e emocionais. Além disso, há uma crescente demanda legal e normativa, respaldada por documentos internacionais e nacionais, que defendem o direito à educação inclusiva e a eliminação de barreiras no ambiente escolar.



No âmbito científico, o estudo sobre o ensino de matemática inclusivo contribui para ampliar o repertório de estratégias didáticas e para compreender os processos de aprendizagem que envolvem diferentes perfis de estudantes. Essa investigação também é importante para a formação e capacitação dos professores, que muitas vezes não recebem preparação adequada para lidar com a diversidade presente nas salas de aula contemporâneas.

O objetivo geral deste artigo é analisar as estratégias pedagógicas que favorecem a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino de matemática, promovendo a participação e o desenvolvimento das competências matemáticas desses alunos. Como objetivos específicos, propõe-se: identificar os principais desafios enfrentados pelos professores, discutir recursos didáticos e tecnológicos que contribuem para a acessibilidade, e apresentar práticas exitosas que possam ser replicadas em contextos escolares diversos.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, buscando fundamentação teórica e exemplos práticos em documentos acadêmicos, legislações educacionais e estudos de caso que abordam a inclusão no ensino de matemática. Essa abordagem permitiu compreender os avanços, as dificuldades e as perspectivas no campo da educação inclusiva, bem como destacar a importância do planejamento pedagógico intencional e da formação continuada dos profissionais da educação.

Dessa forma, o presente estudo pretende colaborar para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes, contribuindo para que o ensino de matemática seja um instrumento de empoderamento e cidadania para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades ou limitações. Acredita-se que a garantia da inclusão na matemática escolar representa um passo fundamental para a construção de uma educação mais justa, democrática e comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUA APLICAÇÃO NO ENSINO DE MATEMÁTICA

A educação inclusiva é um conceito que ultrapassa a simples integração física de estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes regulares, buscando garantir efetivamente o direito de todos à aprendizagem e à participação plena no ambiente escolar. Mantoan (2003, p. 23) define inclusão como “uma filosofia que reconhece a diversidade humana e valoriza as diferenças, promovendo o acesso, a permanência, o aprendizado e a participação de todos os alunos no ensino regular”. Isso implica a construção de práticas pedagógicas flexíveis, sensíveis às especificidades dos estudantes e voltadas para o desenvolvimento integral.

No contexto do ensino de matemática, a inclusão exige que os professores reconheçam as diversas formas de aprender e adaptem suas estratégias para contemplar as múltiplas necessidades. Freire (1996, p. 57) enfatiza que “a educação deve partir da realidade do educando, considerando suas experiências e dificuldades, para que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo e transformador”. Assim, a matemática deixa de ser apenas um conteúdo abstrato e passa a ser uma ferramenta para a compreensão do mundo, acessível a todos.

Outro ponto fundamental é a flexibilização curricular, que permite adaptar os conteúdos, os tempos e os métodos de avaliação, respeitando o ritmo e o estilo de aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais. Glat e Pletsch (2011, p. 39) afirmam que “a flexibilização é uma das principais estratégias para garantir a inclusão efetiva, pois possibilita que o aluno avance conforme suas potencialidades, sem ser prejudicado por limitações impostas por um currículo rígido”.



Além disso, a inclusão matemática deve estar vinculada a uma visão interdisciplinar e cultural do ensino, considerando a diversidade sociocultural dos alunos. D'Ambrosio (2001, p. 27) destaca que “a matemática é uma manifestação cultural, e seu ensino deve respeitar e valorizar os contextos e saberes dos educandos, promovendo a construção coletiva do conhecimento”. Essa perspectiva amplia as possibilidades de inclusão ao valorizar as identidades e experiências dos estudantes.

Portanto, a educação inclusiva aplicada ao ensino da matemática implica um compromisso ético e pedagógico que exige repensar as práticas tradicionais, promovendo uma escola mais democrática, acessível e comprometida com o sucesso de todos os alunos.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E RECURSOS PARA A INCLUSÃO NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Para garantir a inclusão efetiva no ensino da matemática, é essencial a adoção de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos estudantes, respeitando suas diferenças e potencializando suas capacidades. O uso de materiais concretos, como blocos, ábacos, figuras geométricas e outros recursos manipuláveis, é uma das abordagens mais recomendadas. Lorenzato (2006, p. 21) ressalta que “os materiais manipuláveis aproximam o aluno da realidade e favorecem a construção do conhecimento matemático, principalmente para estudantes com necessidades especiais, pois transformam o abstrato em concreto”.

Além disso, as tecnologias assistivas têm um papel fundamental na promoção da acessibilidade. Softwares educativos, aplicativos adaptados, leitores de tela e calculadoras falantes são exemplos de recursos que facilitam o processo de aprendizagem e ampliam as possibilidades de participação dos estudantes com deficiências visuais, auditivas ou cognitivas. Conforme Skovsmose (2000, p. 39), “o uso intencional e contextualizado da tecnologia pode mediar a aprendizagem, tornando-a mais significativa e acessível”.



O ensino colaborativo é outra estratégia que favorece a inclusão, promovendo a interação e o apoio mútuo entre os alunos. Glat e Pletsch (2011, p. 47) afirmam que “a cooperação entre estudantes, com a mediação do professor, contribui para a construção coletiva do conhecimento, além de desenvolver habilidades sociais e emocionais”. Essa metodologia cria um ambiente de aprendizado mais acolhedor e participativo, importante para o sucesso dos estudantes com necessidades especiais.

Adicionalmente, a flexibilização curricular e a adaptação das avaliações são práticas fundamentais. Permitir que os alunos tenham diferentes formas de demonstrar seus conhecimentos, respeitando suas limitações e potencialidades, é essencial para garantir a equidade no processo educativo. A personalização das atividades e o acompanhamento individualizado também são elementos que colaboram para o avanço do estudante, evitando a exclusão por dificuldades acadêmicas.

Essas estratégias, quando integradas, possibilitam a construção de um ensino de matemática mais inclusivo, onde todos os estudantes podem se sentir valorizados e apoiados em sua trajetória de aprendizagem.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MATEMÁTICA

Apesar dos avanços teóricos e das políticas públicas que incentivam a educação inclusiva, a efetivação desse princípio no ensino de matemática ainda enfrenta desafios complexos e multifacetados. Um dos principais obstáculos está relacionado à formação dos professores, que frequentemente não são preparados para lidar com a diversidade presente em suas salas de aula. Segundo Mantoan (2003, p. 63), “a inclusão requer que o professor tenha competências para adaptar conteúdos, planejar atividades diferenciadas e mediar a aprendizagem considerando as necessidades específicas de cada aluno”. Todavia, essa formação muitas vezes é insuficiente na graduação, e as oportunidades de capacitação continuada são limitadas, deixando muitos docentes despreparados para enfrentar as demandas inclusivas.



Além disso, a infraestrutura das escolas e a disponibilidade de recursos adaptados ainda são desafios significativos. A falta de materiais didáticos acessíveis, como livros em braile, softwares específicos, recursos tecnológicos assistivos e materiais concretos adaptados, impede que muitos estudantes com necessidades especiais tenham acesso pleno aos conteúdos matemáticos. Turmas numerosas e a sobrecarga de trabalho dos professores também dificultam o planejamento individualizado e o acompanhamento próximo dos estudantes que necessitam de atenção diferenciada.

Outro ponto crucial é a rigidez do currículo e dos processos avaliativos. A falta de flexibilização curricular limita a possibilidade de adaptar os conteúdos às particularidades dos alunos, o que pode resultar em frustrações, evasão escolar e sensação de exclusão. Ademais, os métodos tradicionais de avaliação costumam valorizar respostas corretas e imediatas, deixando de lado o processo de aprendizagem e as diversas formas de expressão do conhecimento. Isso é especialmente problemático para estudantes com dificuldades de aprendizagem ou deficiências cognitivas, que podem apresentar seu saber de maneiras não convencionais.

Entretanto, apesar desses desafios, as perspectivas para a educação inclusiva são alentadoras. A crescente valorização da formação continuada, com cursos e oficinas voltados para práticas inclusivas, tem ampliado o repertório pedagógico dos docentes. Políticas públicas como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica promovem o direito à educação inclusiva e incentivam a adaptação curricular e a utilização de recursos tecnológicos.

A cooperação entre professores, especialistas, famílias e demais membros da comunidade escolar é um fator decisivo para o sucesso da inclusão. Essa articulação possibilita a troca de experiências, o planejamento colaborativo e a construção de estratégias eficazes que atendam às necessidades dos estudantes. D'Ambrosio (2012, p. 95) destaca que “a educação inclusiva é uma oportunidade para repensar o ensino, tornando-o mais democrático, diversificado e eficaz para todos os estudantes”.



Ademais, o desenvolvimento e a incorporação de tecnologias assistivas e recursos digitais adaptados têm ampliado as possibilidades de acesso e participação dos estudantes com necessidades especiais no ensino da matemática. Ferramentas como softwares educativos, aplicativos de comunicação alternativa, calculadoras falantes e leitores de tela auxiliam na superação de barreiras e ampliam as oportunidades de aprendizagem.

Por fim, a construção de uma cultura escolar inclusiva que valorize a diversidade, promova o respeito às diferenças e incentive a participação ativa de todos os alunos é fundamental para consolidar as práticas inclusivas no ensino da matemática. Esse processo envolve mudança de atitudes, sensibilização e comprometimento de toda a comunidade educativa, tornando a escola um espaço verdadeiramente democrático e acolhedor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de matemática inclusivo representa um desafio e uma oportunidade para a construção de uma escola mais democrática, equitativa e comprometida com o direito à educação para todos. Este estudo evidenciou que, para garantir a participação e o aprendizado efetivo de estudantes com necessidades educacionais especiais, é fundamental a adoção de estratégias pedagógicas diversificadas, a flexibilização curricular, o uso de recursos tecnológicos e materiais adaptados, além do desenvolvimento de práticas colaborativas entre professores, alunos e famílias.

Entretanto, ainda existem desafios significativos relacionados à formação insuficiente dos docentes, à limitação de recursos materiais e tecnológicos, à rigidez dos currículos e às avaliações pouco adaptadas. Superar essas barreiras demanda investimentos em políticas públicas, capacitação continuada e sensibilização da comunidade escolar para a importância da inclusão.

As perspectivas são promissoras, principalmente com a crescente valorização da educação inclusiva nas legislações e com o avanço das tecnologias assistivas que ampliam as possibilidades de acesso e participação. A construção de uma cultura escolar inclusiva, que valorize a diversidade e promova o respeito às diferenças, é essencial para consolidar a inclusão no ensino da matemática e garantir que todos os estudantes possam desenvolver suas potencialidades e exercer sua cidadania plena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMBROSIO, Ubiratan D'. Educação matemática: da teoria à prática. Campinas: Papirus, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GLAT, Rosely; PLETSCHE, Maria Inês. Educação inclusiva: o que é? Por quê? Como fazer? Porto Alegre: Mediação, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? 6. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

LORENZATO, Sergio. Materiais e recursos para a educação matemática inclusiva. São Paulo: Cortez, 2006.

SKOVSMOSE, Ole. Desafios da reflexão em educação matemática crítica. Campinas: Papirus, 2000.

RESUMO

O presente artigo discute o impacto das políticas públicas educacionais no cotidiano escolar, analisando de que forma as diretrizes estabelecidas em documentos oficiais se transformam em práticas pedagógicas e organizacionais dentro da escola. O objetivo é refletir sobre a efetividade dessas políticas na garantia de uma educação de qualidade e inclusiva, considerando as possibilidades e limitações encontradas no processo de implementação. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, baseada em estudos que abordam a relação entre políticas públicas e práticas escolares, permitindo uma análise crítica sobre os caminhos percorridos pela legislação até chegar ao ambiente de aprendizagem. Os resultados apontam que, embora as políticas públicas representem avanços significativos no reconhecimento da educação como direito fundamental, sua aplicação prática enfrenta obstáculos relacionados a recursos insuficientes, formação docente e condições estruturais das escolas. Observa-se também que a participação da comunidade escolar desempenha papel central na concretização dessas políticas, uma vez que a construção coletiva favorece a adequação das diretrizes às realidades locais. Conclui-se que o desafio não está apenas na formulação das políticas, mas, sobretudo, na sua efetiva materialização no cotidiano escolar, de modo que as intenções expressas em documentos normativos sejam transformadas em práticas que garantam equidade, inclusão e o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Palavras-chave: políticas públicas; escola; cotidiano escolar; inclusão; equidade

ABSTRACT

This article discusses the impact of educational public policies on the daily life of schools, analyzing how the guidelines established in official documents are transformed into pedagogical and organizational practices within the school. The objective is to reflect on the effectiveness of these policies in ensuring inclusive and quality education, considering the possibilities and limitations found in the implementation process.

The methodology used was bibliographic research, based on studies that address the relationship between public policies and school practices, allowing a critical analysis of the paths taken by legislation until reaching the learning environment. The results indicate that, although public policies represent significant progress in recognizing education as a fundamental right, their practical application faces obstacles related to insufficient resources, teacher training, and school infrastructure. It is also observed that the participation of the school community plays a central role in the realization of these policies, since collective construction favors the adaptation of guidelines to local realities. It is concluded that the challenge lies not only in the formulation of policies, but mainly in their effective materialization in the school's daily life, so that the intentions expressed in normative documents are transformed into practices that ensure equity, inclusion, and the full development of students.

Keywords: public policies; school; daily life; inclusion; equity

INTRODUÇÃO

A educação é reconhecida como um direito fundamental e indispensável para a formação de cidadãos críticos, autônomos e participativos. Nesse contexto, as políticas públicas educacionais representam instrumentos essenciais para a garantia desse direito, uma vez que orientam a organização do sistema de ensino, definem diretrizes curriculares, estruturam programas e asseguram recursos para o funcionamento das escolas. Entretanto, um dos grandes desafios que se apresentam é compreender de que forma essas políticas, formuladas em instâncias governamentais, se concretizam no espaço escolar e afetam, de maneira direta ou indireta, o cotidiano de estudantes, professores e gestores.

O tema ganha relevância ao considerar que muitas vezes existe uma distância entre o que está previsto em documentos oficiais e a realidade encontrada dentro da sala de aula. Embora o papel do Estado seja fundamental na criação de políticas que assegurem o acesso, a permanência e a qualidade da educação, a efetivação dessas diretrizes depende de condições materiais, de processos formativos dos profissionais da educação e da participação ativa da comunidade escolar. Dessa forma, a análise do impacto das políticas públicas no cotidiano escolar permite refletir sobre os avanços conquistados, mas também sobre as fragilidades que ainda persistem.



O objetivo central deste estudo é investigar como as políticas públicas educacionais, pensadas no âmbito macro, se desdobram em práticas pedagógicas e organizacionais no âmbito micro, ou seja, no espaço concreto da escola. Pretende-se discutir não apenas a importância da formulação de políticas inclusivas e equitativas, mas, principalmente, os fatores que interferem em sua implementação e em sua efetiva contribuição para a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes.

A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, voltada para a análise de produções acadêmicas e estudos que tratam da relação entre políticas públicas e práticas escolares. Tal abordagem possibilita compreender como diferentes pesquisadores analisam os impactos dessas políticas, bem como identificar tendências, desafios e perspectivas para o futuro da educação no Brasil.

A relevância desta reflexão reside na necessidade de estreitar o diálogo entre teoria e prática, entre legislação e cotidiano escolar. Ao observar a implementação das políticas públicas na escola, torna-se possível identificar caminhos que aproximem as intenções normativas das realidades concretas, considerando a diversidade de contextos sociais, culturais e econômicos em que as instituições educacionais estão inseridas. Além disso, reforça-se a importância da gestão democrática e da participação coletiva, que se apresentam como elementos-chave para a construção de uma escola que efetivamente materialize os princípios da equidade e da inclusão.

Assim, compreender o impacto das políticas públicas no cotidiano escolar é refletir sobre o papel da educação como instrumento de transformação social e sobre os desafios para que as diretrizes oficiais não se limitem ao papel, mas se convertam em práticas que garantam aos estudantes uma formação integral, crítica e cidadã.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: FUNDAMENTOS E DIRETRIZES

As políticas públicas educacionais podem ser compreendidas como um conjunto de ações planejadas e articuladas pelo Estado com o objetivo de assegurar o direito à educação e promover a democratização do ensino. Elas se materializam em leis, planos, programas e projetos que buscam responder às demandas sociais e às transformações históricas da sociedade. De acordo com Cury (2002, p. 246), “as políticas educacionais expressam a relação entre o Estado e a sociedade, traduzindo compromissos sociais em ações e programas de governo”. Assim, a formulação dessas políticas não é neutra, mas reflete disputas de interesses e diferentes concepções de educação.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 representou um marco na garantia da educação como direito social, ao estabelecer em seu artigo 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Esse princípio foi regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que definiu os fundamentos para a organização da educação básica e superior no país.

Outro documento de destaque é o Plano Nacional de Educação (PNE), que apresenta metas decenais voltadas à universalização do acesso, à melhoria da qualidade e à valorização dos profissionais da educação. Para Saviani (2008, p. 72), “as políticas educacionais, para se concretizarem, necessitam de condições materiais, recursos e profissionais preparados, sob pena de se reduzirem a intenções abstratas”. Essa observação revela que a legislação, por si só, não é suficiente: é preciso que haja investimentos e estratégias de execução que garantam a efetividade das propostas.

Além disso, o debate sobre políticas públicas educacionais está intimamente ligado à busca por equidade e inclusão. A educação deve ser compreendida como instrumento de justiça social, capaz de reduzir desigualdades históricas. Nesse sentido, Dourado (2010, p. 689) ressalta que “a formulação de políticas educacionais precisa considerar a diversidade cultural, social e regional do país, a fim de promover a democratização efetiva do ensino”. Essa perspectiva reforça a importância de diretrizes que não sejam apenas universais, mas que levem em conta as especificidades de cada contexto escolar.

As políticas públicas também atuam como norteadoras do currículo e da prática pedagógica. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, estabelece competências e habilidades que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica, indicando um esforço de unificação e de orientação nacional. No entanto, como observa Libâneo (2016, p. 114), “a efetividade de documentos normativos depende da mediação pedagógica e das condições concretas de cada escola, que devem adaptar as diretrizes à sua realidade”.

Portanto, compreender os fundamentos e diretrizes das políticas públicas educacionais implica reconhecer que elas não são apenas declarações de intenção, mas instrumentos que expressam concepções de sociedade e de educação. Contudo, para que cumpram sua função social, é necessário que sejam acompanhadas de ações práticas que assegurem recursos, condições estruturais e processos formativos consistentes para os profissionais da educação.

DA FORMULAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO: O DESAFIO DA ESCOLA

A passagem das políticas públicas do nível da formulação para o da implementação constitui um dos maiores desafios da educação brasileira. Se, por um lado, as leis, planos e programas estabelecem diretrizes importantes, por outro, a sua efetivação no cotidiano escolar depende de múltiplos fatores, como financiamento adequado, gestão democrática, valorização dos profissionais da educação e participação ativa da comunidade escolar. Segundo Paro (2010, p. 37), “a escola pública, para além da legislação, precisa de condições efetivas de funcionamento que possibilitem o exercício da prática educativa em sua plenitude”. Isso significa que políticas bem formuladas podem perder impacto quando não encontram respaldo em condições materiais e estruturais.



Um exemplo emblemático é o Plano Nacional de Educação (PNE). Embora suas metas apontem para a universalização do acesso, a valorização docente e a melhoria da qualidade, estudos indicam que parte dessas metas não foi cumprida dentro dos prazos estabelecidos. Isso revela que a distância entre o plano e a realidade decorre de questões orçamentárias, de disputas políticas e de dificuldades em alinhar diretrizes nacionais com a realidade das redes estaduais e municipais de ensino. Como observa Oliveira (2009, p. 40), “a implementação das políticas educacionais encontra barreiras relacionadas à desigualdade entre os sistemas de ensino e à ausência de um regime efetivamente colaborativo entre os entes federados”.

Além disso, a implementação das políticas depende fortemente da formação e da valorização dos profissionais da educação. É o professor quem, em última instância, traduz as diretrizes oficiais em práticas pedagógicas concretas. Nesse sentido, Nóvoa (1995, p. 28) afirma que “não há reforma educativa possível sem a valorização dos professores, pois são eles os protagonistas centrais das mudanças na escola”. Portanto, sem investimento em formação continuada e em melhores condições de trabalho, a implementação de qualquer política tende a se tornar superficial.

Outro aspecto relevante diz respeito à gestão escolar. A descentralização das políticas, ao transferir responsabilidades para estados e municípios, exige que a escola desenvolva mecanismos de organização capazes de traduzir as orientações normativas em práticas contextualizadas. Libâneo (2012, p. 108) destaca que “a gestão democrática e a participação coletiva constituem dimensões indispensáveis para que as políticas educacionais não sejam apenas impostas, mas construídas de forma dialógica no espaço escolar”. Assim, a implementação não deve ser entendida como mera reprodução do que está prescrito, mas como processo de ressignificação que considera a realidade local e a diversidade dos sujeitos escolares.

A distância entre o formulado e o praticado também se expressa na falta de monitoramento e avaliação contínua. Muitas políticas são lançadas com forte apelo inicial, mas sem mecanismos claros de acompanhamento e sem indicadores capazes de medir seu impacto real na aprendizagem dos estudantes. Segundo Ball (1994, p. 16), “as políticas não chegam às escolas como textos fixos, mas como processos que são interpretados, adaptados e até mesmo transformados pelos diferentes atores”. Esse olhar reforça a ideia de que a implementação é sempre uma etapa permeada por negociações, adaptações e, muitas vezes, resistências.

Portanto, o desafio da implementação das políticas públicas na escola não reside apenas na sua formulação legal, mas principalmente na capacidade do sistema educacional de criar condições materiais, formativas e organizacionais que possibilitem sua efetiva concretização. Somente assim será possível transformar diretrizes em práticas que contribuam para a melhoria da qualidade da educação e para a construção de uma escola mais justa e inclusiva.

IMPACTOS NO COTIDIANO ESCOLAR: ENTRE AVANÇOS E LIMITAÇÕES

As políticas públicas educacionais exercem influência direta sobre o cotidiano escolar, uma vez que orientam currículos, definem programas de apoio, regulam a formação docente e estabelecem metas de aprendizagem. De forma positiva, elas possibilitaram avanços significativos, como a ampliação do acesso à educação básica, a criação de políticas de inclusão e a valorização da diversidade cultural e social. Nesse sentido, Gadotti (2000, p. 65) aponta que “a educação pública no Brasil enfrenta o desafio de ser, ao mesmo tempo, universal, inclusiva e de qualidade, o que exige um esforço coletivo para superar desigualdades sociais profundas”.

Entre os impactos positivos, pode-se destacar a presença de programas como a alimentação escolar, a distribuição de livros didáticos e o financiamento de projetos pedagógicos. Tais iniciativas, ainda que limitadas, colaboram para que as escolas ofereçam condições mínimas de permanência e de aprendizagem. Além disso, diretrizes como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) procuram unificar expectativas de aprendizagem, garantindo que estudantes de diferentes regiões tenham acesso a um núcleo comum de conhecimentos e competências.



No entanto, as limitações são igualmente evidentes. A insuficiência de recursos financeiros, a precariedade da infraestrutura de muitas escolas e a sobrecarga de trabalho docente configuram obstáculos para a plena materialização das políticas. Como observa Arroyo (2013, p. 44), “a escola ainda reproduz desigualdades quando não reconhece as trajetórias, saberes e culturas dos sujeitos que a frequentam”. Essa reflexão indica que, mesmo diante de políticas de inclusão, a prática pedagógica cotidiana muitas vezes falha em atender às necessidades concretas dos estudantes, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade social.

Outro desafio refere-se ao processo de ensino-aprendizagem. As políticas públicas podem propor metas ambiciosas, mas sem oferecer condições materiais e formativas adequadas, o impacto sobre a aprendizagem torna-se limitado. Nesse sentido, Oliveira (2007, p. 58) adverte que “a qualidade da educação não pode ser pensada apenas como produto de políticas, mas como resultado de condições reais de ensino e de trabalho escolar”. A falta de acompanhamento contínuo e de políticas de longo prazo faz com que muitas iniciativas se tornem fragmentadas, impedindo a consolidação de mudanças estruturais.

Também é importante considerar que os impactos variam de acordo com os contextos. Escolas localizadas em áreas urbanas com maior infraestrutura tendem a apresentar melhores condições de implementação das políticas, enquanto instituições situadas em regiões periféricas ou rurais enfrentam dificuldades adicionais. Esse cenário reforça a necessidade de políticas diferenciadas, capazes de respeitar a diversidade cultural e social. Dourado (2010, p. 690) afirma que “as políticas educacionais precisam ser construídas considerando a heterogeneidade dos contextos, de modo a não reproduzir desigualdades históricas”.

Portanto, os impactos das políticas públicas no cotidiano escolar revelam um movimento contraditório: ao mesmo tempo em que ampliam direitos e oportunidades, encontram obstáculos concretos que limitam sua eficácia.

A escola torna-se, assim, o espaço privilegiado de observação dessas tensões, uma vez que nela se evidenciam tanto as conquistas quanto as fragilidades das ações estatais. Em última análise, compreender tais impactos é fundamental para repensar estratégias que aproximem as intenções normativas das práticas escolares, de modo que a educação pública seja, de fato, universal, inclusiva e promotora de equidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do impacto das políticas públicas no cotidiano escolar evidencia que tais instrumentos representam avanços importantes na consolidação da educação como direito social, mas ainda enfrentam desafios significativos no processo de implementação. Do ponto de vista normativo, a Constituição Federal de 1988, a LDB e o PNE configuram marcos fundamentais, reafirmando a centralidade da educação no desenvolvimento humano e social. Contudo, os resultados no espaço escolar mostram que a distância entre a formulação e a prática persiste, marcada pela insuficiência de recursos, pela precariedade das condições estruturais e pela necessidade de valorização docente. Ao mesmo tempo, observa-se que as políticas públicas contribuíram para ampliar o acesso e consolidar princípios de equidade e inclusão, estimulando programas e iniciativas que procuram atender à diversidade dos estudantes. Entretanto, os limites enfrentados pelas escolas, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade social, revelam que a universalização do ensino de qualidade ainda é um objetivo em construção.

Ficou evidente que a participação da comunidade escolar e a gestão democrática são elementos decisivos para a efetivação das políticas, uma vez que permitem a adaptação das diretrizes às realidades locais e reforçam o caráter coletivo da educação. Além disso, a formação contínua dos profissionais da educação se mostra condição indispensável para transformar orientações normativas em práticas pedagógicas significativas.

Conclui-se, portanto, que o impacto das políticas públicas na escola é marcado por avanços e limitações, sendo necessário fortalecer a articulação entre formulação, implementação e acompanhamento das ações governamentais. Somente assim será possível reduzir as contradições entre o papel e a sala de aula, assegurando que as intenções expressas em documentos oficiais se concretizem em práticas educativas capazes de promover inclusão, equidade e o pleno desenvolvimento dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel. Currículo, território em disputa. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BALL, Stephen J. Education Reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Política educacional e avaliação. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 245-262, 2002.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 677-693, 2010.
- GADOTTI, Moacir. Pedagogia da práxis. São Paulo: Cortez, 2000.
- LIBÂNEO, José Carlos. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas educacionais no Brasil: descompassos entre a formulação e a implementação. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 25, n. 1, p. 37-50, 2009.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação básica: política e gestão da escola pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- PARO, Vitor Henrique. Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

DOCUMENTAR PARA ESCUTAR: REGISTROS QUE REVELAM A POTÊNCIA DOS BEBÊS

AUTOR: CARMEN LUCIA ALCÂNTARA DA CRUZ

RESUMO

O estudo aborda a documentação pedagógica como prática essencial para compreender a potência dos bebês e ampliar a qualidade das interações na educação infantil de zero a três anos. O objetivo do artigo é analisar como os registros produzidos no cotidiano — como observações, fotografias, anotações, narrativas e vídeos — contribuem para revelar modos de ser, agir e aprender das crianças pequenas, possibilitando ao educador interpretar processos e planejar experiências mais significativas. A pesquisa foi desenvolvida por meio de análise bibliográfica e de observação qualitativa em ambientes educativos, considerando a relação entre registro, escuta e intencionalidade pedagógica. Os resultados indicam que a documentação, quando realizada de forma contínua e sensível, amplia a percepção do educador sobre os interesses, gestos e expressões das crianças, favorecendo práticas que valorizam a autonomia, a comunicação e a participação ativa. A análise evidenciou que os registros tornam visíveis aprendizagens que frequentemente passam despercebidas e que o ato de documentar transforma o olhar do adulto, levando-o a reconhecer a criança como sujeito competente e produtor de cultura. Conclui-se que a documentação pedagógica é ferramenta fundamental para construir práticas educativas mais humanizadas, reflexivas e coerentes com as necessidades da primeiríssima infância, contribuindo para uma educação que escuta, acolhe e respeita os bebês em sua singularidade.

Palavras-chave

documentação; bebês; educação infantil; registros pedagógicos; escuta sensível

ABSTRACT

This study examines pedagogical documentation as an essential practice to understand the potential of infants and to enhance the quality of interactions in early childhood education for children from zero to three years old. The objective of the article is to analyze how everyday records—such as observations, photographs, notes, narratives, and videos—help reveal infants' ways of being, acting, and learning, enabling educators to interpret processes and plan more meaningful experiences.



The research was conducted through bibliographic analysis and qualitative observation in educational settings, considering the relationship between documentation, listening, and pedagogical intentionality. The findings indicate that continuous and sensitive documentation expands the educator's perception of children's interests, gestures, and expressions, supporting practices that value autonomy, communication, and active participation. The analysis shows that documentation makes visible learning processes that often go unnoticed and that the act of recording transforms the adult's perspective, leading to the recognition of the child as a competent subject and producer of culture. It is concluded that pedagogical documentation is a fundamental tool for building more humanized, reflective, and responsive educational practices aligned with the needs of early childhood, contributing to an education that listens to and respects infants in their uniqueness.

Keywords

documentation; infants; early childhood education; pedagogical records; sensitive listening

INTRODUÇÃO

A documentação pedagógica tem se consolidado como uma das práticas mais significativas para compreender a infância e qualificar o trabalho cotidiano com bebês na educação infantil. Ao transformar gestos, movimentos, vocalizações, interações e descobertas em registros que podem ser observados, analisados e compartilhados, essa prática amplia a capacidade do educador de compreender o modo como as crianças pequenas constroem sentidos sobre o mundo. A documentação não se resume à coleta de imagens ou registros esporádicos, mas constitui uma forma de pensar e observar a infância. Como afirma Rinaldi (2016), “documentar é tornar visível aquilo que, de outro modo, poderia se perder na rotina” e, por isso, implica um compromisso ético com a escuta e com a interpretação dos processos infantis.



Os primeiros anos de vida são marcados por intensa complexidade, ritmo próprio e múltiplas expressões. Bebês comunicam-se por meio de olhares, expressões corporais, sons, movimentos e formas singulares de explorar o ambiente. No entanto, muitas dessas aprendizagens permanecem invisíveis quando o educador não se coloca em atitude investigativa. Nesse sentido, a documentação pedagógica se apresenta como ferramenta que favorece um olhar ampliado, sensível e reflexivo sobre as experiências vividas. Para Malaguzzi (2016), “nada do que acontece com a criança deve passar despercebido”, enfatizando que a observação cuidadosa é condição essencial para reconhecer a competência, a autoria e o protagonismo das crianças pequenas.

Ao registrar episódios cotidianos, o educador não apenas coleta informações, mas constrói narrativas que revelam processos, intenções e formas de pensar das crianças. Essa prática possibilita compreender o que mobiliza o bebê, o que desperta seu interesse, como ele se relaciona com o espaço e de que modo constrói vínculos. Segundo Fochi (2020), “é por meio dos registros que o professor se confronta com a potência da infância e revisita suas próprias concepções sobre aprender e ensinar”. Dessa forma, documentar exige disponibilidade para escutar com atenção e interpretar com responsabilidade, reconhecendo que cada gesto infantil carrega significados e possibilidades de aprendizagem.

A documentação também se configura como instrumento de reflexão e formação docente, pois permite que o educador revise suas ações, avalie suas intervenções e identifique oportunidades para reorganizar o ambiente ou propor novas experiências. Ao analisar registros, o professor passa a compreender com mais profundidade como as crianças criam hipóteses, constroem relações, expressam emoções e participam das interações. Barbosa e Horn (2018) defendem que “a documentação pedagógica amplia a leitura do professor sobre a criança e transforma o modo como se planeja o cotidiano”, reforçando a importância da intencionalidade na educação de bebês.

Além disso, a documentação fortalece o diálogo com as famílias ao tornar visíveis momentos importantes do desenvolvimento infantil, aproximando escola e comunidade. Quando compartilhados, os registros promovem transparência, participação e corresponsabilidade na construção das experiências educativas.

Assim, documentar é também um ato político de reconhecimento da criança como sujeito de direitos, cujas expressões e descobertas merecem ser vistas, valorizadas e interpretadas.

Portanto, compreender a documentação como prática de escuta qualificada é fundamental para construir ambientes educativos mais sensíveis, participativos e coerentes com as necessidades da primeiríssima infância. Ao revelar a potência dos bebês, a documentação ampliada transforma o olhar do adulto e fortalece práticas pedagógicas que respeitam a singularidade, a complexidade e a autoria da pequena infância.

DESENVOLVIMENTO

A DOCUMENTAÇÃO COMO PRÁTICA DE ESCUTA E INTERPRETAÇÃO DA INFÂNCIA

A documentação pedagógica consolidou-se como um dos eixos centrais das pedagogias da infância que reconhecem a criança como sujeito ativo, competente e produtor de cultura. Para além de um simples registro do cotidiano, documentar implica escutar atentamente o que as crianças expressam por meio de gestos, olhares, movimentos, balbucios, apropriações do espaço e interações com objetos e pessoas. Rinaldi (2016) destaca que “a documentação é uma forma de tornar visível o que, de outro modo, poderia permanecer invisível”, ressaltando que o ato de registrar não se limita a armazenar informações, mas revelá-las de forma interpretativa e sensível. Para a autora, documentar é também “uma estratégia ética de escuta”, porque reconhece as crianças como sujeitos de direitos cujas vozes devem ser consideradas na construção do currículo.

Nesse sentido, a documentação se avizinha de uma pedagogia da escuta. Dahlberg, Moss e Pence (2019) afirmam que “escutar as crianças é interpretar seus significados, e não simplesmente recolher dados sobre elas”, esclarecendo que a documentação só se torna pedagógica quando envolve análise, diálogo e reflexão crítica. Ao registrar episódios cotidianos, o educador assume o papel de intérprete, atribuindo sentido aos modos como os bebês exploram materiais, estabelecem relações e constroem hipóteses. A escuta exige presença, disponibilidade e suspensão de julgamentos prévios, o que transforma o ato de observar em uma prática ética.

Outra dimensão central da documentação é sua potência formativa. Edwards, Gandini e Forman (2016) argumentam que “os registros servem como ferramentas para pensar, discutir e redesenhar experiências”, destacando que o processo de documentar abre possibilidades para o trabalho colaborativo entre professores. Ao revisitar registros, educadores compartilham percepções, questionam práticas e formulam novas abordagens para enriquecer as experiências das crianças. A documentação, assim, rompe com a ideia de planejamento fechado e passa a orientar currículos vivos, que se constroem a partir dos interesses e necessidades observados no grupo.

Além disso, a documentação valoriza o caráter investigativo da prática educativa. Nesses termos, Hoyuelos (2014) defende que “documentar é pesquisar a experiência educativa enquanto ela acontece”, indicando que a documentação transforma o cotidiano em objeto legítimo de estudo. Quando educadores registram as ações dos bebês, produzem materiais que revelam processos de aprendizagem e desenvolvimento, permitindo análises que ultrapassam impressões subjetivas. A documentação, portanto, fundamenta decisões pedagógicas em evidências concretas, fortalecendo a intencionalidade do trabalho com crianças de zero a três anos.

Por fim, a documentação amplia a concepção de infância ao revelar a complexidade da experiência dos bebês. Goldschmied e Jackson (2004) argumentam que “é preciso aprender a olhar como o bebê olha”, reafirmando que os adultos precisam se aproximar das lógicas infantis para compreender suas descobertas. Os registros — narrativos, fotográficos, audiovisuais ou multimodais — tornam visíveis formas singulares de pensar e agir, oferecendo pistas sobre como organizar espaços, materiais e tempos. Assim, documentar torna-se uma prática que articula escuta, interpretação e reflexão, permitindo que a potência dos bebês seja reconhecida, valorizada e transformada em conhecimento pedagógico.

A documentação pedagógica na educação infantil não se limita ao ato de registrar eventos; ela constitui um instrumento de reflexão contínua sobre as experiências e aprendizagens das crianças. Quando educadores observam, escutam e registram intencionalmente, criam condições para compreender de maneira mais profunda como os bebês constroem sentidos, estabelecem relações e se apropriam do mundo. Nesse processo, a postura investigativa do professor se torna central, pois, como afirma Katz (1998), “os registros permitem que os professores reconsiderem suas interpretações iniciais e ampliem seu entendimento sobre as ações e interesses das crianças”. Assim, documentar é também reconstruir o olhar profissional.

A prática da documentação favorece um movimento de “desaceleração pedagógica”, permitindo que o professor valorize nuances do cotidiano que, de outra forma, passariam despercebidas. Rinaldi (2004) enfatiza a importância dessa postura ao afirmar que “documentar é tornar visível o que, de outro modo, permaneceria invisível”. Ao assumir esse compromisso, o educador desloca o foco de um planejamento prescritivo para uma escuta ativa, sensível e responsiva.

Além disso, a documentação convida à reflexão coletiva. Quando registros são compartilhados entre a equipe pedagógica, constituem um território fértil para diálogo e formação. Oliveira-Formosinho (2011) reforça essa dimensão ao afirmar que “o registro é um mediador de práticas colaborativas, capaz de gerar significados e promover desenvolvimento profissional”. Essa colaboração amplia a qualidade educativa, pois permite que diferentes pontos de vista se articulem na compreensão sobre os bebês.

Outro aspecto fundamental é que a documentação ajuda o educador a sustentar práticas mais éticas e coerentes com a perspectiva da criança como sujeito de direitos. Fochi (2013) destaca que “documentar é uma escolha ética, porque coloca a criança no centro e reconhece sua voz, ainda que ela se manifeste por gestos, olhares e expressões corporais”. A reflexão que emerge dos registros, portanto, assegura que as decisões pedagógicas sejam embasadas em evidências, e não em expectativas adultocêntricas.

Dessa forma, a documentação pedagógica se consolida como uma ferramenta de formação contínua do professor, revelando tanto as aprendizagens infantis quanto as necessidades formativas da equipe. É por meio desses registros que o educador revisita sua prática, identifica padrões, percebe avanços e constrói novas hipóteses sobre o desenvolvimento dos bebês. Documentar, assim, é também um ato de desenvolvimento profissional.

O REGISTRO COMO LINGUAGEM QUE TORNA VISÍVEL A CULTURA DA INFÂNCIA

Compreender o registro como linguagem significa reconhecer que ele não é apenas um suporte técnico, mas uma forma de interpretar e dar visibilidade às múltiplas expressões da infância. Na primeiríssima infância, em que a comunicação se manifesta predominantemente por gestos, movimentos, olhares, ritmos corporais e vocalizações, o registro se torna uma ferramenta essencial para traduzir essas linguagens e revelá-las à comunidade escolar. Como afirma Malaguzzi (1999), “as cem linguagens da criança são cem maneiras de pensar, de maravilhar-se, de amar”, e o registro é o dispositivo que sustenta essa multiplicidade, permitindo que tais expressões ganhem materialidade e permanência.

Ao registrar episódios cotidianos, o educador constrói narrativas que revelam o modo como os bebês agem, exploram e se relacionam. Trata-se de uma forma de dar visibilidade às microações — aquilo que costuma passar despercebido na pressa do cotidiano. Gandini (1993) destaca essa dimensão ao afirmar que “a documentação nos permite ver aquilo que não veríamos, ouvir aquilo que não ouviríamos e compreender aquilo que não compreenderíamos”. Nesse sentido, não registrar é correr o risco de reduzir a infância a uma sequência de rotinas, apagando a riqueza das experiências que os bebês constroem.

Além disso, o registro como linguagem tem o poder de fortalecer a cultura da infância no contexto institucional. Quando os registros circulam pela escola — expostos nos corredores, discutidos em reuniões pedagógicas ou apresentados às famílias — eles comunicam um posicionamento político e epistemológico sobre o que significa educar crianças pequenas. Horn (2004) reforça essa ideia ao afirmar que “o registro é um instrumento que qualifica o debate pedagógico e reafirma a criança como produtora de cultura”. Ao tornar visível o pensamento infantil, o registro contribui para romper visões adultocêntricas e assistencialistas.



Outro aspecto importante é que o registro organizado e interpretado cria condições para o planejamento pedagógico emergente. O educador lê as narrativas do cotidiano e identifica interesses, hipóteses e modos de agir que ajudam a orientar as próximas propostas. Barbosa (2008) aponta essa articulação ao dizer que “os registros possibilitam ao professor compreender os caminhos trilhados pelas crianças e, a partir deles, desenhar práticas mais significativas”. Assim, registrar não é apenas olhar para trás, mas antecipar, planejar e reinventar o que virá.

Por fim, ao compreender o registro como linguagem, reconhece-se seu potencial comunicativo. Ele conversa com as famílias, com a equipe e com as próprias crianças — que, mesmo bebês, podem revisitar fotos, observar painéis, reconhecer-se em imagens e construir sentidos sobre sua própria trajetória. Trata-se de uma linguagem que produz pertencimento e memória.

DOCUMENTAÇÃO, FAMÍLIAS E COMUNIDADE: TRANSPARÊNCIA, PARTICIPAÇÃO E CONFIANÇA

A documentação pedagógica, quando compartilhada com as famílias e a comunidade escolar, amplia seu sentido e seu alcance. Na primeiríssima infância, esse diálogo se torna ainda mais essencial, pois é nessa etapa que vínculos de confiança entre escola e família se consolidam e influenciam diretamente o bem-estar dos bebês. Como afirma Bronfenbrenner (1996), “a criança se desenvolve por meio da interação entre os ambientes que a cercam”, o que reforça a importância de práticas educativas que estabeleçam pontes entre casa e instituição. Documentar, portanto, não é apenas registrar para os educadores, mas produzir conhecimento que circule e fortaleça essa rede de apoio.

Ao compartilhar registros — sejam fotos, falas, descrições, narrativas ou painéis — a escola convida as famílias a entrar nas experiências vividas pelos bebês. Essa transparência constrói proximidade e rompe a ideia de que a instituição é um espaço separado da vida familiar. Falk (2002) enfatiza esse aspecto ao afirmar que “a documentação aproxima as famílias da vida cotidiana da criança na escola, promovendo compreensão e parceria”. Essa parceria é fundamental para que o processo educativo ganhe consistência e continuidade, pois permite que família e escola dialoguem sobre aprendizagens, desafios e conquistas.

Além disso, a documentação funciona como dispositivo para a participação ativa das famílias. Quando os registros são apresentados com intencionalidade — não como mera exposição, mas como narrativa — eles estimulam as famílias a interpretar, comentar e construir sentidos junto à escola. Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) apontam que “a documentação é um convite à coautoria, permitindo que diferentes vozes participem da construção pedagógica”. Assim, as famílias deixam de ser espectadoras e passam a integrar o processo educativo, contribuindo com memórias, percepções e conhecimentos sobre seus bebês.

Outro aspecto relevante é a construção de confiança. A documentação revela o cuidado, a intencionalidade e o respeito com que o trabalho é realizado. Em especial com bebês de 0 a 3 anos, as famílias precisam sentir que seus filhos estão em um espaço seguro, afetivo e competente. Campos (2011) destaca essa dimensão ao afirmar que “a qualidade na educação infantil depende, entre outros fatores, da confiança das famílias na instituição”. Ao mostrar processos — e não apenas resultados — a documentação fortalece essa confiança e cria uma cultura institucional de responsabilidade compartilhada.

Finalmente, a documentação que envolve as famílias também ajuda a construir uma identidade coletiva da escola. Ela revela valores, práticas, escolhas pedagógicas e concepções de infância. Quando as narrativas do cotidiano circulam, elas ajudam a compor um projeto educativo vivo, coerente e reconhecível. Como sintetiza Rinaldi (2004): “documentar é tornar público um modo de pensar e de trabalhar com as crianças”. Assim, ao envolver as famílias, a documentação amplia sua função ética, social e educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A documentação pedagógica na primeiríssima infância se revela como uma prática fundamental para compreender, valorizar e dar visibilidade às múltiplas linguagens e formas de ser e estar dos bebês. Ao registrar episódios cotidianos com intencionalidade, o educador amplia sua capacidade de leitura das experiências infantis e fortalece sua postura investigativa, ética e reflexiva. Nesse processo, não se trata apenas de coletar imagens ou relatos, mas de produzir narrativas que evidenciam o protagonismo dos bebês, suas descobertas, relações e modos singulares de explorar o mundo.

O percurso teórico apresentado demonstrou que a documentação funciona como um eixo articulador entre desenvolvimento infantil, prática docente e cultura institucional. Ela qualifica o planejamento pedagógico, amplia o repertório dos profissionais e sustenta decisões práticas fundamentadas nas observações reais do cotidiano. Além disso, evidencia-se que documentar é um ato político e ético, pois afirma a criança como sujeito competente, produtor de cultura e portador de direitos, rompendo com perspectivas assistencialistas ou adultocêntricas.

Outro ponto central diz respeito ao papel da documentação no fortalecimento da relação entre escola, famílias e comunidade. Ao circular registros com intencionalidade, a instituição promove transparência, diálogo e corresponsabilidade, permitindo que as famílias acompanhem, compreendam e participem das experiências educativas dos bebês. Essa aproximação gera vínculos de confiança que impactam positivamente a qualidade da educação infantil e a construção de um ambiente seguro, colaborativo e significativo.

Por fim, conclui-se que a documentação pedagógica na educação de 0 a 3 anos vai muito além de uma técnica: trata-se de uma linguagem que revela aprendizagem, uma ferramenta de reflexão docente e um espaço de construção coletiva.

Investir nessa prática implica reconhecer a potência dos bebês e sustentar uma pedagogia sensível, democrática e comprometida com a infância em sua inteireza. Assim, documentar para escutar torna-se um compromisso ético com as crianças, com as famílias, com a escola e com o próprio sentido de educar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por uma pedagogia da infância: desafios à formação de professores. Porto Alegre: Penso, 2008.
- BRONFENBRENNER, Urie. A ecologia do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CAMPOS, Maria Malta. Educação infantil: o compromisso com a qualidade. São Paulo: Cortez, 2011.
- FALK, Judith. Documentation and Learning in Early Childhood Education. New York: Teachers College Press, 2002.
- FOCHI, Paulo. Na trajetória da documentação pedagógica. Porto Alegre: Penso, 2013.
- GANDINI, Lella. Fundamentals of the Reggio Emilia Approach. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). The Hundred Languages of Children. Norwood: Ablex, 1993.
- HORN, Maria da Graça Souza. A criança pequena e suas linguagens. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KATZ, Lilian. Multiple Perspectives on the Quality of Early Childhood Programs. Early Childhood Research Quarterly, v. 13, n. 1, 1998.
- MALAGUZZI, Loris. The Hundred Languages of Children. Reggio Emilia: Reggio Children, 1999.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A escola vista pelas crianças. Porto: Porto Editora, 2011.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara. Pedagogia da infância: dialogia, prática e reflexão. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- RINALDI, Carla. In Dialogue with Reggio Emilia. London: Routledge, 2004.

ERA UMA VEZ NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA INFÂNCIA

AUTOR: ROSEMEIRE SOUSA DE ALMEIDA

RESUMO

Este artigo aborda a importância da contação de histórias na Educação Infantil, compreendendo-a como uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento integral da criança. O estudo tem como objetivo analisar de que maneira a contação de histórias contribui para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da afetividade e das relações sociais na infância, bem como sua relevância no contexto educativo contemporâneo. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica, a partir da análise de produções teóricas e pedagógicas que discutem a literatura infantil, o papel do educador e as experiências narrativas no ambiente escolar. As discussões evidenciam que a contação de histórias favorece a ampliação do vocabulário, o estímulo à criatividade, a construção de sentidos sobre o mundo e o fortalecimento dos vínculos afetivos entre crianças e educadores. Observa-se ainda que essa prática contribui para a formação de sujeitos mais sensíveis, críticos e participativos, ao possibilitar o contato com diferentes narrativas, valores culturais e experiências simbólicas. Conclui-se que a contação de histórias, quando integrada de forma intencional ao cotidiano da Educação Infantil, constitui-se como uma estratégia pedagógica potente, capaz de promover aprendizagens significativas e de respeitar as especificidades do desenvolvimento infantil, reafirmando o direito da criança à escuta, à imaginação e à expressão.

Palavras-chave: Educação Infantil; Contação de Histórias; Desenvolvimento Infantil; Literatura Infantil; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This article discusses the importance of storytelling in Early Childhood Education, understanding it as an essential pedagogical practice for the integral development of children. The study aims to analyze how storytelling contributes to the development of language, imagination, affectivity, and social relationships in childhood, as well as its relevance in the contemporary educational context.

The research was conducted through a qualitative approach, based on bibliographic research, analyzing theoretical and pedagogical studies that address children's literature, the role of educators, and narrative experiences in the school environment. The discussions indicate that storytelling promotes vocabulary expansion, stimulates creativity, supports the construction of meanings about the world, and strengthens affective bonds between children and educators. It is also observed that this practice contributes to the formation of more sensitive, critical, and participative individuals by enabling contact with different narratives, cultural values, and symbolic experiences. The study concludes that when intentionally integrated into the daily routine of Early Childhood Education, storytelling becomes a powerful pedagogical strategy, capable of promoting meaningful learning and respecting the specificities of child development, reaffirming children's right to listening, imagination, and expression.

Keywords: Early Childhood Education; Storytelling; Child Development; Children's Literature; Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, contemplando aspectos físicos, cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Nesse contexto, a contação de histórias destaca-se como uma prática pedagógica significativa, capaz de promover aprendizagens que vão além da transmissão de conteúdos, favorecendo experiências sensíveis, lúdicas e formativas. Contar histórias na infância é uma atividade ancestral, presente em diferentes culturas, que contribui para a construção da identidade, da imaginação e da compreensão do mundo pelas crianças. A contação de histórias, quando inserida no cotidiano da Educação Infantil, possibilita o contato das crianças com a linguagem oral e escrita de forma prazerosa, estimulando o interesse pela leitura e pela escuta atenta. De acordo com Abramovich (1997, p. 16), “ouvir histórias é o início da aprendizagem para ser leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e compreensão do mundo”.

Dessa forma, a narrativa oral torna-se um recurso essencial para o desenvolvimento da linguagem, ampliando o vocabulário e favorecendo a expressão de ideias, sentimentos e emoções.

Além dos aspectos linguísticos, a contação de histórias desempenha um papel relevante no desenvolvimento emocional e social das crianças. Por meio das narrativas, elas têm a oportunidade de vivenciar situações simbólicas, identificar-se com personagens, compreender conflitos e refletir sobre valores como respeito, solidariedade e empatia. Para Bettelheim (2002), as histórias infantis auxiliam a criança a lidar com seus medos, angústias e desafios, contribuindo para o equilíbrio emocional e a construção da autonomia.

No âmbito pedagógico, a contação de histórias também se configura como uma estratégia que fortalece o vínculo entre educador e criança, criando um ambiente de acolhimento e escuta. O educador, ao assumir o papel de contador de histórias, torna-se mediador das experiências narrativas, organizando tempos, espaços e intencionalidades que favorecem a participação ativa das crianças. Conforme ressalta Vygotsky (2007), as interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento infantil, e a linguagem ocupa lugar central nesse processo.

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir a importância da contação de histórias na Educação Infantil, analisando suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança e para a prática pedagógica. A relevância do tema justifica-se pela necessidade de valorizar práticas educativas que respeitem as especificidades da infância, promovendo aprendizagens significativas e garantindo o direito das crianças à imaginação, à escuta e à expressão no contexto escolar.

DESENVOLVIMENTO

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A contação de histórias ocupa um lugar de destaque na Educação Infantil por configurar-se como uma prática pedagógica que dialoga diretamente com as necessidades, interesses e modos de aprender da criança pequena.

Desde os primeiros anos de vida, a criança demonstra curiosidade e envolvimento com narrativas orais, que despertam a imaginação, favorecem a escuta atenta e promovem experiências significativas de aprendizagem. Nesse sentido, a contação de histórias não deve ser compreendida apenas como um momento de entretenimento, mas como uma ação educativa intencional, integrada ao planejamento pedagógico e aos objetivos formativos da Educação Infantil.

Historicamente, as histórias sempre estiveram presentes na formação cultural dos sujeitos, sendo transmitidas oralmente entre gerações como forma de compartilhar saberes, valores e experiências. No contexto escolar, essa prática assume um papel ainda mais relevante, pois possibilita o acesso das crianças ao universo da literatura e da linguagem de forma lúdica e prazerosa. Abramovich (1997, p. 16) destaca que “ouvir histórias é o começo da aprendizagem para ser leitor, e ser leitor é ter um caminho infinito de descoberta e compreensão do mundo”. Dessa forma, a contação de histórias constitui-se como uma das primeiras experiências de letramento vivenciadas pelas crianças na escola.

Na Educação Infantil, a contação de histórias está diretamente relacionada aos princípios pedagógicos que orientam essa etapa da educação, tais como a ludicidade, a interação e a brincadeira. Ao ouvir histórias, as crianças participam ativamente do processo educativo, interagindo com o educador, com os colegas e com os elementos simbólicos presentes nas narrativas. Essas interações favorecem a construção de sentidos, o desenvolvimento da linguagem oral e a ampliação do repertório cultural, aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

Além disso, a contação de histórias contribui para a organização do tempo e do espaço pedagógico, criando momentos de acolhimento e escuta no cotidiano escolar. O ambiente preparado para a narrativa — com tapetes, almofadas, livros e recursos visuais — favorece o envolvimento das crianças e fortalece o vínculo afetivo entre educador e educandos. Segundo Kramer (2006, p. 74), “a Educação Infantil deve garantir experiências que promovam o encantamento, a curiosidade e o prazer de aprender”, e a contação de histórias atende plenamente a essa proposta.



Outro aspecto relevante diz respeito à diversidade de histórias trabalhadas na Educação Infantil. Ao apresentar narrativas de diferentes culturas, contextos e personagens, o educador contribui para a valorização da diversidade e para a formação de crianças mais sensíveis às diferenças. As histórias permitem que a criança conheça outras realidades, reconheça a si mesma e ao outro, e construa uma visão mais ampla e respeitosa do mundo. Nesse sentido, a contação de histórias também assume uma dimensão ética e social, ao promover valores como respeito, empatia e solidariedade.

Portanto, a contação de histórias no contexto da Educação Infantil revela-se como uma prática pedagógica essencial, que articula linguagem, cultura, imaginação e afetividade. Quando planejada de forma consciente e intencional, essa prática contribui significativamente para a formação de sujeitos críticos, criativos e participativos, reafirmando o papel da escola como espaço de experiências significativas e de promoção do desenvolvimento integral da criança.

CONTRIBUIÇÕES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E LINGUÍSTICO

A contação de histórias configura-se como uma prática pedagógica de grande relevância para o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças na Educação Infantil, uma vez que promove experiências que articulam linguagem, pensamento e imaginação de maneira integrada. Desde os primeiros anos de vida, a criança constrói conhecimentos a partir das interações sociais e das experiências simbólicas vivenciadas em seu cotidiano. Nesse contexto, as narrativas orais desempenham um papel fundamental ao possibilitar a organização do pensamento, a ampliação do repertório linguístico e a construção de sentidos sobre o mundo.

No campo do desenvolvimento da linguagem, a contação de histórias favorece a ampliação do vocabulário, a compreensão da estrutura da língua e o desenvolvimento da oralidade.

Ao ouvir histórias, a criança entra em contato com palavras, expressões e formas narrativas que, muitas vezes, não fazem parte de seu uso cotidiano, o que enriquece seu repertório linguístico. Vygotsky (2007, p. 96) destaca que “o desenvolvimento da linguagem ocorre primeiramente no plano social para, posteriormente, internalizar-se no plano individual”, evidenciando a importância das interações mediadas pela linguagem no ambiente escolar.

Além disso, a escuta frequente de histórias contribui para a compreensão da organização textual, permitindo que a criança identifique elementos como personagens, cenários, conflitos e desfechos. Essa compreensão favorece o desenvolvimento da capacidade de sequenciação, habilidade essencial para a construção do pensamento lógico e para a aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo Abramovich (1997, p. 22), “as histórias ajudam a criança a organizar o pensamento, a nomear o mundo e a compreender as relações humanas”, reforçando o papel das narrativas no desenvolvimento cognitivo.

Do ponto de vista cognitivo, a contação de histórias estimula processos mentais como atenção, memória e imaginação. Ao acompanhar uma narrativa, a criança precisa manter o foco, lembrar-se de acontecimentos anteriores e estabelecer relações entre os fatos apresentados. Esses processos contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme aponta Vygotsky (2007). A imaginação, por sua vez, é estimulada à medida que a criança cria imagens mentais e interpreta simbolicamente as situações narradas, transitando entre o real e o imaginário.

O pensamento simbólico, característico da infância, também é fortalecido por meio da contação de histórias. Para Piaget (1976), a criança aprende, nesse estágio, principalmente por meio da representação simbólica, utilizando a linguagem, o desenho e a brincadeira para expressar suas ideias. As narrativas oferecem um campo fértil para essa representação, permitindo que a criança recrie histórias, atribua novos significados aos personagens e elabore suas próprias versões dos enredos apresentados.



Outro aspecto relevante diz respeito à participação ativa da criança durante a contação de histórias. Quando o educador incentiva a interação, o diálogo e o reconto das narrativas, promove o desenvolvimento da linguagem oral e da capacidade argumentativa. Ao expressar suas interpretações, opiniões e sentimentos, a criança exercita a comunicação, fortalece a autonomia intelectual e amplia sua capacidade de reflexão. Para Kishimoto (2010, p. 48), “as experiências lúdicas e narrativas favorecem a construção do conhecimento de forma ativa, respeitando o ritmo e a singularidade da criança”.

Portanto, a contação de histórias revela-se como uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento cognitivo e linguístico na Educação Infantil. Ao articular linguagem, imaginação e interação social, essa prática promove aprendizagens significativas e contribui para a formação de crianças mais comunicativas, criativas e reflexivas. Quando planejada de forma intencional e mediada por um educador sensível, a contação de histórias amplia as possibilidades de aprendizagem e reafirma o papel da escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E SOCIAL DA CRIANÇA

A contação de histórias na Educação Infantil ultrapassa os limites do desenvolvimento cognitivo e linguístico, exercendo papel fundamental no desenvolvimento emocional e social das crianças. As narrativas possibilitam o contato com diferentes emoções, conflitos e situações simbólicas, permitindo que a criança reconheça sentimentos, elabore experiências internas e construa relações mais saudáveis consigo mesma e com o outro. Nesse sentido, contar histórias constitui-se como uma prática pedagógica que contribui para a formação integral, respeitando a dimensão afetiva como parte indissociável do processo educativo.

Por meio das histórias, as crianças têm a oportunidade de identificar-se com personagens, compreender desafios vivenciados por eles e refletir sobre atitudes e consequências.

Esse processo favorece o reconhecimento e a expressão das próprias emoções, aspecto essencial para o desenvolvimento emocional na infância. Bettelheim (2002, p. 18) afirma que “as histórias oferecem à criança imagens simbólicas que a ajudam a lidar com seus medos, angústias e conflitos internos”, permitindo que ela encontre, de forma simbólica, caminhos para enfrentar situações do cotidiano.

No contexto da Educação Infantil, a contação de histórias contribui significativamente para o fortalecimento da autoestima e da segurança emocional das crianças. Ao sentir-se acolhida durante os momentos de escuta e partilha, a criança estabelece vínculos afetivos com o educador e com o grupo, desenvolvendo sentimentos de pertencimento e confiança. Wallon (1975, p. 121) destaca que “a afetividade ocupa lugar central no desenvolvimento da criança, sendo determinante na construção das relações sociais”. Dessa forma, a contação de histórias cria um ambiente favorável ao desenvolvimento emocional, no qual a criança se sente segura para expressar sentimentos e opiniões.

Do ponto de vista social, as histórias desempenham um papel relevante na formação de valores e atitudes. Ao abordar temas como amizade, solidariedade, respeito às diferenças e resolução de conflitos, as narrativas contribuem para a construção de comportamentos sociais positivos. Durante a escuta das histórias, as crianças aprendem a ouvir o outro, a respeitar turnos de fala e a compartilhar experiências, habilidades fundamentais para a convivência em grupo. Segundo Kramer (2006, p. 79), “a Educação Infantil deve promover experiências coletivas que favoreçam a cooperação e o diálogo”, e a contação de histórias se apresenta como um recurso privilegiado para esse fim.

Além disso, a contação de histórias favorece o desenvolvimento da empatia, ao permitir que a criança compreenda diferentes pontos de vista e realidades. Ao entrar em contato com personagens diversos, a criança amplia sua percepção sobre o mundo e aprende a reconhecer sentimentos e necessidades alheias. Esse exercício simbólico contribui para a formação de sujeitos mais sensíveis e respeitosos, capazes de estabelecer relações sociais mais equilibradas.

Outro aspecto importante refere-se à mediação do educador durante a contação de histórias. Ao conduzir a narrativa e promover momentos de diálogo, o professor auxilia as crianças a refletirem sobre as situações apresentadas, estimulando a expressão de sentimentos e a resolução coletiva de conflitos. Freire (1996, p. 67) ressalta que “a educação é um ato de diálogo”, e a contação de histórias oferece um espaço privilegiado para esse diálogo, no qual educador e crianças constroem conhecimentos e significados de forma compartilhada.

Portanto, a contação de histórias na Educação Infantil constitui-se como uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento emocional e social da criança. Ao integrar afetividade, valores e interação social, essa prática contribui para a formação de sujeitos mais seguros, empáticos e participativos. Quando realizada de forma intencional e sensível, a contação de histórias fortalece os vínculos no ambiente escolar e reafirma a importância da educação como espaço de cuidado, escuta e construção coletiva.

O PAPEL DO EDUCADOR NA MEDIAÇÃO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

O educador desempenha um papel central na contação de histórias na Educação Infantil, atuando como mediador das experiências narrativas vivenciadas pelas crianças. Mais do que ler ou narrar um texto, o professor organiza intencionalmente tempos, espaços e interações, criando condições para que a contação de histórias se torne uma prática pedagógica significativa. Nesse sentido, a mediação docente é fundamental para transformar a narrativa em uma experiência de aprendizagem que articule linguagem, afetividade, imaginação e interação social.

A escolha das histórias constitui um dos primeiros elementos da mediação pedagógica. Cabe ao educador selecionar narrativas adequadas à faixa etária, aos interesses do grupo e aos objetivos pedagógicos, considerando aspectos como linguagem, temática e diversidade cultural. Para Abramovich (1997, p. 34), “o professor precisa escolher histórias que provoquem encantamento, reflexão e prazer, respeitando o universo infantil”. A seleção criteriosa dos textos contribui para ampliar o repertório cultural das crianças e para promover experiências estéticas e formativas.

Além da escolha do material, o educador é responsável por organizar o ambiente em que a contação de histórias ocorre. Espaços acolhedores, com livros acessíveis, tapetes, almofadas e recursos visuais, favorecem o envolvimento das crianças e criam uma atmosfera de escuta e atenção. Segundo Kramer (2006, p. 81), “o espaço na Educação Infantil é um elemento pedagógico que comunica, acolhe e educa”, sendo fundamental para o sucesso das práticas narrativas. Um ambiente bem organizado contribui para que as crianças se sintam seguras e motivadas a participar.

A postura do educador durante a contação de histórias também é determinante. A entonação da voz, as expressões corporais, o ritmo da narrativa e o contato visual são elementos que potencializam a experiência da escuta. Ao narrar de forma envolvente, o professor estimula a imaginação das crianças e favorece a construção de significados. Para Vygotsky (2007, p. 102), a mediação do adulto é essencial para que a criança avance em seu desenvolvimento, o que reforça a importância da atuação consciente e sensível do educador durante a contação de histórias.

Outro aspecto fundamental da mediação docente refere-se ao diálogo estabelecido após a narrativa. Ao incentivar comentários, perguntas e recontos, o educador valoriza as interpretações das crianças e promove a participação ativa no processo educativo. Freire (1996, p. 52) ressalta que “ensinar exige escuta e diálogo”, princípios que se concretizam nos momentos de troca proporcionados pela contação de histórias. Essas interações contribuem para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento crítico e da autonomia das crianças.

Além disso, o educador deve compreender a contação de histórias como uma prática integrada ao planejamento pedagógico, e não como uma atividade isolada. As narrativas podem ser articuladas a diferentes experiências educativas, como brincadeiras, produções artísticas, rodas de conversa e projetos, ampliando as possibilidades de aprendizagem. Essa intencionalidade pedagógica fortalece o sentido da contação de histórias e contribui para a construção de aprendizagens significativas.

Portanto, o papel do educador na mediação da contação de histórias é fundamental para o sucesso dessa prática na Educação Infantil. Ao atuar de forma sensível, planejada e dialógica, o professor transforma a contação de histórias em uma experiência educativa potente, capaz de promover o desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, reafirma-se a importância do educador como mediador do conhecimento, da cultura e das relações humanas no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias na Educação Infantil revela-se como uma prática pedagógica de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo dimensões cognitivas, linguísticas, emocionais e sociais. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que as narrativas orais, quando inseridas de forma intencional no cotidiano escolar, contribuem significativamente para a construção de aprendizagens significativas, respeitando os modos de ser, sentir e aprender da infância.

As análises realizadas evidenciaram que a contação de histórias favorece o desenvolvimento da linguagem e do pensamento simbólico, amplia o repertório cultural das crianças e estimula a imaginação e a criatividade. Além disso, essa prática possibilita a organização do pensamento, o fortalecimento da oralidade e o desenvolvimento de habilidades cognitivas fundamentais para o processo educativo. No campo emocional, as histórias auxiliam a criança na compreensão e na expressão de sentimentos, contribuindo para o equilíbrio emocional, a autoestima e a construção de vínculos afetivos no ambiente escolar.

Do ponto de vista social, a contação de histórias mostrou-se uma importante ferramenta para a formação de valores, para o desenvolvimento da empatia e para a promoção da convivência respeitosa entre as crianças. Ao compartilhar narrativas, as crianças aprendem a ouvir, dialogar, respeitar diferentes pontos de vista e refletir sobre situações do cotidiano, aspectos essenciais para a formação de sujeitos críticos e participativos.

Destacou-se ainda o papel fundamental do educador como mediador das experiências narrativas. A atuação docente, marcada pela intencionalidade pedagógica, pela escuta sensível e pela organização de ambientes acolhedores, potencializa os efeitos da contação de histórias no desenvolvimento infantil. Ao selecionar histórias adequadas, conduzir a narrativa de forma envolvente e promover o diálogo, o educador transforma a contação de histórias em uma experiência educativa significativa.

Diante disso, conclui-se que a contação de histórias deve ser reconhecida e valorizada como uma prática essencial na Educação Infantil, integrando o planejamento pedagógico e as propostas educativas das instituições de ensino. Investir em práticas narrativas é investir na formação integral da criança, garantindo seu direito à imaginação, à escuta, à expressão e à construção de sentidos sobre o mundo. Assim, reafirma-se a importância da contação de histórias como um caminho potente para uma educação mais humana, sensível e significativa desde a infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

RESUMO

Este artigo discute a alfabetização como uma ferramenta essencial para a inclusão social, destacando sua relevância para o desenvolvimento humano, a cidadania e a participação ativa na sociedade. A alfabetização não se restringe ao domínio da leitura e da escrita, mas constitui um processo de emancipação que possibilita ao indivíduo compreender e interagir criticamente com o mundo. O texto analisa o papel da escola, da família e das políticas públicas na promoção da alfabetização, bem como os desafios enfrentados em um país marcado por desigualdades sociais e educacionais. Argumenta-se que a alfabetização é condição indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, sendo um direito humano fundamental que deve ser garantido a todos.

Palavras-chave: Alfabetização; Inclusão; Sociedade

ABSTRACT

This article discusses literacy as an essential tool for social inclusion, highlighting its relevance for human development, citizenship, and active participation in society. Literacy is not limited to mastering reading and writing but constitutes a process of emancipation that enables individuals to understand and critically interact with the world. The text analyzes the role of schools, families, and public policies in promoting literacy, as well as the challenges faced in a country marked by social and educational inequalities. It argues that literacy is an indispensable condition for building a fairer and more democratic society, being a fundamental human right that must be guaranteed to all.

Keywords: Literacy; Inclusion; Society

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento humano e social. Mais do que uma habilidade técnica, ela representa a porta de entrada para o exercício pleno da cidadania, permitindo que o indivíduo participe de forma ativa e crítica na sociedade. No Brasil, a alfabetização ainda é um desafio, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, onde o acesso à educação de qualidade é limitado.

Historicamente, a alfabetização foi utilizada como instrumento de exclusão, delimitando quem poderia ou não participar da vida política e social. No entanto, com o avanço das políticas educacionais e dos movimentos sociais, passou a ser reconhecida como direito básico e condição essencial para a inclusão social. Assim, alfabetizar não significa apenas ensinar a ler e escrever, mas também formar sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade.

Nesse sentido, a alfabetização deve ser entendida como prática social e política, que envolve não apenas a escola, mas também a família, a comunidade e o Estado. A construção de uma sociedade mais justa e democrática passa necessariamente pela garantia do direito à alfabetização para todos.

Alfabetização e inclusão social

A alfabetização é um processo que transcende o domínio da leitura e da escrita, pois está diretamente relacionada à capacidade de compreender o mundo e de participar das práticas sociais. Uma pessoa alfabetizada tem maiores condições de acessar informações, exercer seus direitos e contribuir para o desenvolvimento coletivo.

No Brasil, os índices de analfabetismo ainda revelam desigualdades profundas. Regiões mais pobres apresentam taxas mais elevadas, evidenciando a relação entre exclusão social e falta de acesso à educação. A alfabetização, nesse contexto, torna-se ferramenta de combate às desigualdades.

A escola desempenha papel central nesse processo, sendo responsável por oferecer metodologias que respeitem as especificidades dos alunos e promovam aprendizagens significativas. A alfabetização deve ser trabalhada de forma contextualizada, relacionando o conteúdo escolar às experiências de vida dos estudantes.

A família também exerce influência decisiva na alfabetização. O estímulo à leitura em casa, o acompanhamento das atividades escolares e o incentivo ao estudo são fatores que contribuem para o sucesso do processo de alfabetização.

As políticas públicas voltadas para a alfabetização são igualmente fundamentais. Programas governamentais que buscam erradicar o analfabetismo e promover a educação de jovens e adultos representam avanços importantes, mas ainda insuficientes diante da complexidade do problema.

A alfabetização é, portanto, um direito humano básico. Negar esse direito significa perpetuar a exclusão social e limitar as possibilidades de desenvolvimento individual e coletivo.

Além disso, a alfabetização está diretamente ligada à empregabilidade. Pessoas alfabetizadas têm maiores chances de inserção no mercado de trabalho, o que contribui para a melhoria da qualidade de vida e para a redução da pobreza.

Outro aspecto relevante é a relação entre alfabetização e participação política. O acesso à leitura e à escrita possibilita que o cidadão compreenda melhor os processos sociais e políticos, fortalecendo a democracia.

A alfabetização também favorece o desenvolvimento cultural, permitindo que o indivíduo tenha acesso a diferentes formas de expressão artística e literária, ampliando sua visão de mundo.

No campo da saúde, a alfabetização contribui para que as pessoas compreendam informações médicas e orientações básicas, promovendo melhores condições de vida.

A alfabetização digital, cada vez mais necessária, amplia o conceito tradicional de alfabetização. Saber utilizar tecnologias e interpretar informações digitais é hoje um requisito para inclusão social plena.

Portanto, alfabetizar é incluir. É garantir que todos tenham acesso às mesmas oportunidades e possam exercer plenamente sua cidadania. É também preparar o indivíduo para os desafios de uma sociedade em constante transformação.

Considerações finais

A alfabetização é mais do que uma competência escolar; é um instrumento de transformação social. Ao possibilitar que o indivíduo compreenda e interaja com o mundo, ela promove inclusão e cidadania.

O papel da escola, da família e das políticas públicas é essencial para que a alfabetização seja efetiva e alcance todos os segmentos da sociedade. A articulação entre esses atores fortalece o processo e amplia suas possibilidades de sucesso.

É necessário reconhecer que a alfabetização não se limita à infância. Programas de educação de jovens e adultos são fundamentais para garantir que aqueles que não tiveram acesso à escola em idade própria possam exercer seus direitos.

A alfabetização digital também deve ser considerada como parte do processo de inclusão social. Em um mundo cada vez mais conectado, não basta apenas saber ler e escrever; é preciso compreender e utilizar criticamente as tecnologias disponíveis.

Conclui-se que a alfabetização é condição indispensável para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Investir em alfabetização é investir em cidadania e em desenvolvimento humano. É, portanto, uma responsabilidade coletiva que deve ser assumida por toda a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KLEIMAN, Ângela. Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1995.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZILBERMAN, Regina. A leitura e o ensino da literatura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ZORZI, Jaime Luiz. Alfabetização: teoria e prática. São Paulo: Ática, 2002.

RESUMO

O objetivo deste artigo é tratar em como ocorre a inserção dos jogos e brincadeiras indígenas no contexto escolar brasileiro, não só como expressões culturais transmissoras de conhecimentos e valores, mas também como meios de enfrentamento à discriminação que existe em relação ao povo indígena e sua cultura. Considerando dentre as várias contribuições, o fortalecimento da identidade cultural e o sentimento de pertencimento a comunidade. Dessa forma, as brincadeiras indígenas desempenham um papel fundamental na educação, pois transmitem conhecimentos tradicionais, fortalecem a identidade cultural e promovem o aprendizado de forma lúdica e interativa. Além disso, ajudam no desenvolvimento físico, cognitivo e social das crianças, estimulando a criatividade, a cooperação e o respeito pela natureza. Ao incorporar essas brincadeiras na educação escolar amplia-se a valorização da diversidade cultural e contribui para a preservação dos saberes ancestrais dos povos indígenas, promovendo uma educação mais inclusiva e plural.

Para a utilização dos jogos e brincadeiras indígenas na educação de forma efetiva e como instrumento facilitador para o rompimento de barreiras preconceituosas e culturais, são necessários mecanismos que permitam o acesso a informações autênticas (precisas) e estratégias que contribuam para o desenvolvimento de propostas pedagógicas acerca dos conhecimentos indígenas. Neste caso, a utilização de blogs que deem o suporte, em que podem ser criados com este objetivo. (apud in V. 35 N. especial (2021), DIREITOS HUMANOS, REV. BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA; Ferreira, Fabrício Gurkewicz; Felzke, Lidianie Fani)

Existem vários desafios para a implementação dos jogos e brincadeiras no ensino fundamental, porém com a iniciativa de projetos utilizando recursos para a atuação de práticas pedagógicas é possível oferecer uma educação em que os contemple, valorizando a cultura indígena e a conquista dos resultados obtidos por meio destes, um deles o avanço para o ambiente pedagógico.

Este artigo se inicia abordando os avanços na educação indígena no cenário do educacional brasileiro, e em seguida trata dos estudos científicos em que apresentados como recursos para que os educadores possam diversificar suas práticas pedagógicas dentro do cotidiano escolar no ensino fundamental, e assim, contribuindo para a formação mais inclusiva e respeitosa às diversidades culturais tanto na educação de crianças indígenas como das não indígenas.

Palavras-chave: educação indígena, interculturalidade, jogos e brincadeiras.

INTRODUÇÃO

Os jogos e brincadeiras indígenas são expressões culturais que transmitem conhecimentos, valores e tradições dos povos originários. Mais do que simples formas de entretenimento, essas atividades estão relacionadas ao desenvolvimento físico, social e espiritual das crianças indígenas. Tais práticas fortalecem a identidade cultural e o sentimento de pertencimento dentro das comunidades além de possuírem um papel relevante no ensino de crianças indígenas. Dessa forma, faz-se necessária a discussão sobre a importância dos jogos e brincadeiras, destacando sua função educativa e social. Este artigo tem como objetivo instigar a abordagem dessas práticas no ambiente escolar das crianças indígenas e não indígenas, tanto nas aulas de educação física quanto no cotidiano escolar do ensino fundamental, tendo em vista sua relevância, qual instrumento construtor de valorização dos povos indígenas e interculturalidade além do aprendizado por meio da ludicidade.

Os jogos e brincadeiras indígenas têm várias funções no contexto educacional, como auxiliar no reconhecimento e na valorização das tradições indígenas, fortalecendo a identidade cultural e combatendo estereótipos, auxiliando no aprendizado lúdico desenvolvendo habilidades cognitivas, motoras e sociais das crianças de forma dinâmica e divertida.

Existem diversas pesquisas científicas que destacam a importância da inserção de jogos e brincadeiras indígenas na educação brasileira, que visam promover a interculturalidade e valorizar as culturas tradicionais. Consideraremos neste artigo as várias formas em que a inserção dos jogos e brincadeiras indígenas ocorrem no contexto educacional, como algumas pesquisas realizadas em torno de ações e contribuições no intuito de promover a educação indígena no âmbito educacional.

Estudos têm destacado a relevância de tais práticas neste sentido, como o realizado por Maria de Fátima da Silva Ângelo, Maristela Bortolon de Matos, Aldinesio Sarmento Silveira, Leila Maria Camargo- IFRR (2024) no artigo intitulado “Pedagogia Indígena em Jogos e Brincadeiras na Busca de um Ensino Diferenciado nas Escolas Indígenas”. Neste estudo é abordada a incorporação dos jogos e brincadeiras tradicionais indígenas visando promover um ensino diferenciado nas escolas indígenas e enfatiza como tais práticas contribuem para a valorização das línguas e culturas indígenas, proporcionando uma educação bilíngue, intercultural e comunitária. Além disso, destaca como tais brincadeiras facilitam o processo ensino-aprendizagem de maneira lúdica e significativa. (Revista Eletrônica Casa de Macunaíma, Vol. 6, n.º 1 de jan-jun/24). Este estudo tem o enfoque na educação escolar indígena de forma diferenciada e para isso propondo um ensino que utiliza os jogos e brincadeiras como instrumentos pedagógicos. Conforme os autores declaram:

“Com a proposta de um ensino diferenciado, estamos buscando alternativas para melhor atender aos estudantes indígenas, por meio de jogos e brincadeiras, como instrumentos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, podemos dizer que, assim, almejamos alcançar e efetivar os objetivos da educação escolar indígena específica e diferenciada”.

Neste estudo foi apresentada a discussão sobre a construção da pedagogia indígena por meio de jogos e brincadeiras, identificando os elementos que a constituem. Dessa forma, os conhecimentos construídos são ampliados para os professores das crianças indígenas e não indígenas.

Na cultura indígena, as brincadeiras são formas de se transmitir conhecimentos entre as gerações e preservar viva a história de seus povos. Desta forma, os jogos e brincadeiras apresentam-se de maneira a contribuir para o respeito e a valorização das culturas indígenas na educação indígena e podendo ser utilizados no ensino de crianças não indígenas, em aulas de educação física e nos anos iniciais do ensino fundamental. (Shoreiber, 2021)

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO INDÍGENA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Houveram avanços significativos na educação indígena nos últimos anos, proporcionando o maior acesso, o reconhecimento cultural e a inclusão das línguas e tradições dos povos originários no ensino brasileiro. Dentre os principais avanços estão as legislações e políticas públicas, a criação de escolas indígenas, a produção de livros e material pedagógico bilíngue, parceria com universidades públicas para o desenvolvimento de pesquisas e conteúdos voltados para a educação indígena, entre outros. Por meio destes avanços a valorização da cultura e identidade indígena incentivam a preservação das línguas indígenas dentro do ambiente escolar, assim como a construção de projetos pedagógicos que incluem história, mitologia, medicina tradicional e práticas sustentáveis dos povos indígenas. Neste quesito, vale ressaltar o trabalho de André Baniwa, idealizador da escola “Pamáali”, um modelo de escola indígena diferenciada, criada a partir de um movimento indígena que busca fortalecer a língua, os conhecimentos tradicionais e a autonomia dos povos indígenas dentro do sistema educacional brasileiro. André Baniwa, um dos idealizadores da Escola “Pamáali”, tem contribuído significativamente para a preservação e promoção da cultura Baniwa. A escola integra conhecimentos tradicionais e ocidentais, incluindo jogos e brincadeiras indígenas em seu currículo, servindo como modelo para outras instituições de ensino indígena. Em uma entrevista Baniwa disse que o povo brasileiro precisa deve ser alfabetizado no sentido de se apropriar de suas raízes ao invés de copiar de culturas ocidentais.

Apesar dos avanços, ainda existem desafios como infraestrutura precária, falta de professores capacitados e dificuldades na implementação de políticas públicas. O fortalecimento da educação indígena é essencial para garantir o direito à aprendizagem respeitando a identidade e os saberes tradicionais desses povos.

A pedagogia indígena influenciou a educação de diversas formas, principalmente na valorização da aprendizagem oral, comunitária e prática. Essas influências se deram a partir do aprendizado pela observação e prática em que as crianças indígenas aprendem observando os mais velhos e participando de atividades diárias trazendo mudanças nos métodos de ensino mais dinâmicos e participativos.

A conexão com a natureza existente na educação indígena enfatiza o respeito e o conhecimento da natureza, influenciando projetos educacionais sobre sustentabilidade e meio ambiente. Suas narrativas orais e mitologia são usadas para ensinar valores, cultura e história, impactando a literatura infantil e metodologias de ensino.

A valorização da cultura indígena nas escolas tem crescido, com práticas que incluem a inclusão de jogos tradicionais, contação de histórias e atividades ao ar livre, promovendo um aprendizado mais rico e diversificado. Alguns autores têm explorado a inclusão de jogos e brincadeiras indígenas na educação, destacando a importância dessas práticas para a valorização cultural e o desenvolvimento pedagógico.

Patrícia Reis, em sua dissertação “Jogos e Brincadeiras Indígenas na Educação Física Escolar: Uma proposta de interculturalidade e sustentabilidade”, aborda a relevância de incorporar práticas lúdicas indígenas nas aulas de Educação Física, promovendo a interculturalidade e a sustentabilidade no âmbito escolar. Esse estudo resgatou jogos, brinquedos e brincadeiras de etnias do Rio Negro, Amazonas, propondo sua integração nas aulas de Educação Física para fomentar a interculturalidade e a sustentabilidade no ambiente escolar. Patrícia Rossi dos Reis, elaborou como parte de sua pesquisa, o “Manual Bilíngue de Jogos e Brincadeiras Indígenas: Interculturalidade, Modos de Vida e Sustentabilidade”, que reúne diversas atividades lúdicas tradicionais de povos indígenas. Essas atividades enriquecem o repertório cultural dos estudantes, mas, também fomentam o respeito e a valorização das culturas originárias do Brasil. (REIS, R. PATRÍCIA, Interculturalidade e Sustentabilidade: Jogos e brincadeiras Indígenas na Educação Física Escolar, Trabalho de Dissertação de Mestrado, UFAM/2020)

Outra pesquisa relevante, foi a conduzida por Clodoaldo Shreiber, que analisou os desafios e perspectivas da implementação de jogos e brincadeiras indígenas nos anos iniciais do ensino fundamental, enfatizando a necessidade de formação adequada dos professores e a conscientização sobre a Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena nas escolas.

Além disso, um estudo de revisão sistemática da literatura entre 2008 e 2022 caracterizou e analisou a produção acadêmico-científica sobre jogos e brincadeiras indígenas na escola, destacando a relevância desses elementos para a promoção da diversidade cultural e o respeito às tradições indígenas no contexto educacional.

A inserção de atividades envolvendo jogos e brincadeiras vem contribuindo para a inclusão da educação indígena no currículo escolar e garantindo que suas práticas e saberes sejam reconhecidos.

Esses autores oferecem perspectivas valiosas sobre a integração de práticas lúdicas indígenas na educação brasileira, contribuindo para uma formação mais inclusiva e respeitosa das diversidades culturais.

Muitos jogos indígenas envolvem a natureza e tem ajudado os alunos a desenvolverem consciência ecológica e respeito pelo meio ambiente. Os jogos e brincadeiras estimulam o trabalho em equipe, a cooperação e a empatia, valores fundamentais para a convivência harmônica.

Ao incorporar esses jogos e brincadeiras no ensino, a escola amplia o repertório cultural dos alunos e contribui para a construção de uma educação mais plural e respeitosa com a diversidade brasileira.

Essas pesquisas evidenciam que a inclusão de práticas lúdicas indígenas no currículo escolar enriquece o processo educativo, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos em relação à diversidade cultural do país.

Muitas brincadeiras infantis e jogos populares têm origem ou são inspirados nas tradições indígenas. Alguns exemplos incluem: jogos com peteca (criada pelos povos indígenas brasileiros em que era usada para exercícios físicos e rituais antes de se tornar um jogo popular), cabo de guerra (inspirado em desafios indígenas de força, apresentando variações em diversas tribos) e as corridas e competições que nas comunidades indígenas são realizadas pelos Guaranis e os Xavantes, utilizando toras além de outras provas físicas como parte de sua cultura. Podemos citar também algumas variações do jogo esconde-esconde que possuem raízes indígenas, por fazerem parte de treinamento de caça e sobrevivência.

A pedagogia indígena influenciou a educação de diversas formas, principalmente na valorização da aprendizagem oral, comunitária e prática. Influências nos métodos de ensino que se tornaram mais dinâmicos e participativos partindo da cultura indígena em que as crianças aprendem na observação com os mais velhos, valorizando seus saberes e participando das atividades diárias.

Maria de Fátima da Silva Ângelo, Maristela Bortolon de Matos e Aldinésio Sarmento Silveira, no artigo “Pedagogia Indígena em Jogos e Brincadeiras na Busca de um Ensino Diferenciado nas Escolas Indígenas”, discutem como a pedagogia indígena, por meio de jogos e brincadeiras, pode promover um ensino diferenciado nas escolas indígenas, valorizando as línguas e culturas tradicionais.

Em sua dissertação “Jogos e Brincadeiras Indígenas na Educação Física Escolar: Uma Proposta de Interculturalidade e Sustentabilidade”, a autora aborda a relevância de incorporar práticas lúdicas indígenas nas aulas de Educação Física, promovendo a interculturalidade e a sustentabilidade no ambiente escolar. Visa nesse trabalho resgatar as brincadeiras e os jogos indígenas para auxiliar no desenvolvimento de atividades na educação física contribuindo para a interculturalidade e sustentabilidade, por meio de pesquisa bibliográfica e estudo da ação dos povos indígenas das etnias do Rio Negro Amazonas.

Devido a conexão com a natureza a educação indígena enfatiza o respeito e o conhecimento da natureza, influenciando projetos educacionais sobre sustentabilidade e meio ambiente.

As narrativas orais e mitologia encontradas na educação indígena permitem através das histórias contadas ensinar valores, cultura e história, impactando a literatura infantil e metodologias de ensino.

A valorização da cultura indígena nas escolas tem crescido, com práticas que incluem os jogos tradicionais, contação de histórias e atividades ao ar livre, promovendo um aprendizado mais rico e diversificado.

“O Livro dos Jogos das Crianças Indígenas e Africanas”, escrito por Carlos Seabra e ilustrado por William Yukio, é uma obra que apresenta a origem e a prática de jogos tradicionais das culturas indígenas brasileiras e africanas. O livro destaca a riqueza dessas culturas, fundamentais na formação da identidade brasileira.

Entre os jogos indígenas, a obra introduz o Adugo, também conhecido como “jogo da onça”, considerado o único jogo de tabuleiro tradicional dos povos indígenas brasileiros.

Entre os jogos indígenas, a obra introduz o Adugo, também conhecido como “jogo da onça”, considerado o único jogo de tabuleiro tradicional dos povos indígenas brasileiros. Já no contexto africano, o livro explora os Mancalas, frequentemente chamados de “xadrez africano”, apresentando quatro variações desse jogo milenar. Esses jogos são reconhecidos por estimular o raciocínio lógico e estratégico, além de serem uma forma divertida de reconectar com as raízes culturais. Essa obra é voltada para crianças a partir de 8 anos e busca promover a pluralidade cultural e o conhecimento sobre as culturas indígena e africana. O livro foi publicado pela Estrela Cultural em 2019 com 32 páginas, servindo como um recurso educativo valioso para os educadores que desejam introduzir essas tradições culturais às novas gerações.

Outro trabalho pertinente a introdução de jogos e brincadeiras indígenas na prática do cotidiano escolar é o de Tatiany Lopes Milani de Jesus, em seu TCC apresentando a importância da construção de materiais didáticos com o objetivo de auxiliar no trabalho pedagógico, oferecendo uma proposta pedagógica contendo jogos tradicionais, lista de brincadeiras e sugestões de atividades a serem desenvolvidas com as crianças.

Leonardo Valle, em sua publicação pelo Instituto Claro (23/09/24), cita nove brincadeiras indígenas, fruto da pesquisa de Patrícia Rossi dos Reis no “Manual Bilíngue de Jogos e Brincadeiras Indígenas: Interculturalidade, Modos de Vida e Sustentabilidade”(2020), são elas: “peikrân” uma espécie de jogo de peteca, que pode ser produzida de forma coletiva com outros materiais, porém deve ser feita uma reflexão sobre os materiais utilizados originalmente, o “peixe pacu”, que é um jogo em que as crianças ficam enfileiradas e a participante escolhida que será o pescador tenta tocar a cabeça do último da fila com uma vara, que está sempre unidas e andando em zigue e zague, e assim até o último, ser “pescado”. As demais brincadeiras citadas são: a brincadeira “maracujá camanaus”, a corrida do limão, puxar o rabo do macaco, corrida do Saci, gaviões e pintinhos, macaquinhos e uwaii poço upé, entre outras que somam trinta e seis brincadeiras indígenas. Essas brincadeiras são fruto da pesquisa dentre várias etnias indígenas e podem ser trabalhadas com crianças do ensino fundamental.

CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO INDÍGENA E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A educação indígena no Brasil é garantida por diversas legislações que asseguram a inclusão da cultura, línguas e conhecimentos indígenas no currículo escolar.

A Lei nº 10.639/2003, que altera a LDB 9.394/96, prevê a reformulação curricular das escolas de educação básica. Essa reformulação visa incluir o estudo da história e cultura negra brasileira, sendo alterada mais tarde na Lei 11.645/2008 ampliando sua obrigatoriedade à história e cultura dos povos indígenas.

A Constituição Federal de 1988 que no artigo 210, determina que o ensino fundamental deve respeitar a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas e no artigo 231, reconhece os direitos dos povos indígenas às suas tradições, línguas e formas de organização social, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas do país, públicas e privadas, nos ensinos fundamental e médio devendo o conteúdo programático incluir a luta dos povos africanos e indígenas no Brasil e suas culturas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 o artigo 78 estabelece que a União deve apoiar técnicas e conteúdos para a educação escolar indígena, respeitando os processos próprios de aprendizagem.

A Resolução CNE/CEB nº 3/1999 regulamenta a educação indígena como específica, bilíngue e intercultural, permitindo que os povos indígenas tenham autonomia na formulação dos seus currículos escolares.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância da inclusão dos saberes indígenas nas disciplinas, promovendo a valorização da diversidade cultural.

Essas leis e diretrizes garantem que a educação indígena no Brasil respeite e valorize as tradições e conhecimentos dos povos originários, promovendo uma educação mais inclusiva e diversa, ampliando o repertório cultural dos alunos e contribuindo para a construção de uma educação mais plural e respeitosa com a diversidade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos e brincadeiras indígenas variam conforme a etnia e o território, sendo influenciados pelas crenças e pelo modo de vida de cada povo. No entanto, muitas dessas práticas têm características comuns, como a valorização do coletivo, a resistência física e a observação da natureza.

Assim como diz Friedmann (1996) as brincadeiras são essenciais para o desenvolvimento infantil, pois permitem a socialização, estimulam a criatividade e fortalecem a cultura do grupo. No contexto indígena, elas também cumprem o papel de ensinar habilidades de sobrevivência, como caça, pesca e orientação no ambiente natural.

Além disso, as brincadeiras indígenas não se restringem às crianças. Muitos jogos fazem parte de rituais e celebrações, envolvendo adultos e anciãos da comunidade. Como destaca Silva (2011), a participação de diferentes gerações nos jogos fortalece os laços comunitários e garante a transmissão dos saberes tradicionais.

Diante do avanço da globalização e da influência da cultura não indígena, muitas brincadeiras tradicionais correm o risco de desaparecer. Como apontam Albuquerque e Nascimento (2020), a valorização dessas práticas dentro e fora das comunidades indígenas é essencial para a preservação da identidade cultural dos povos originários.

Nos últimos anos, iniciativas têm sido desenvolvidas para incentivar o reconhecimento e a difusão dos jogos indígenas, tanto no ambiente escolar quanto em eventos culturais. A inclusão dessas práticas no currículo escolar, o que contribui para a valorização da diversidade cultural e o respeito às tradições dos povos indígenas (SILVA, 2011).

Os jogos e brincadeiras indígenas vão além da diversão: eles são instrumentos de transmissão de saberes, fortalecimento da identidade cultural e promoção da coletividade. Sua preservação e valorização são fundamentais para garantir que as futuras gerações indígenas possam manter viva essa importante herança cultural.

De acordo com a dissertação “Jogos e Brincadeiras Indígenas na Educação Física Escolar: Uma Proposta de Interculturalidade e Sustentabilidade”, (REIS, Patrícia R.) é relevante incorporar práticas lúdicas indígenas nas aulas de Educação Física, promovendo a interculturalidade e a sustentabilidade no ambiente escolar. Ela visa em seu trabalho resgatar as brincadeiras e os jogos indígenas para auxiliar no desenvolvimento de atividades na educação física contribuindo para a interculturalidade e sustentabilidade, por meio de pesquisa bibliográfica e na ação dos povos indígenas das etnias do Rio Negro Amazonas, como já apresentado neste artigo.

A incorporação dessas práticas na educação e em eventos culturais é uma maneira eficaz de promover o respeito e a valorização da diversidade cultural brasileira. Sendo relevante propor atividades contextualizadas, não somente aplicá-las separadamente, sem conexão. Para isso é fundamental o professor se apropriar do tema, e iniciar pela valorização da cultura indígena levando em conta sua escola, sua região e cidade, pois a valorização da cultura indígena não ocorre de forma descontextualizada. Assim, é essencial reconhecer e divulgar os jogos e brincadeiras indígenas como parte do patrimônio cultural do país. (Leonardo Valle, Maristela Bortolon de Matos, na revista virtual Instituto Claro, 23/09/24)

Diante a tantas referências, considero relevante o papel da construção de ações por parte de educadores no cotidiano escolar utilizando-se de estudos como estes para subsidiar seu trabalho pedagógico, inserindo os jogos e brincadeiras indígenas, visando a ampliação do repertório cultural e expansão para uma nova concepção de educação pautada nas vivências, no respeito aos valores culturais de um povo, no respeito a natureza e desenvolvendo uma sociedade menos consumista e mais humanizada.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M.; NASCIMENTO, J. Brincadeiras indígenas e identidade cultural: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Cultura Viva, 2020.

FRIEDMANN, A. Brincar: Crescer e Aprender – O Resgate do Jogo Infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

REIS, Patrícia Rossi. Interculturalidade e Sustentabilidade: Jogos e Brincadeiras Indígenas na Educação Física Escolar. UFAM, Dissertação, Manaus, 2020.

VALLE, Leonardo. Instituto Claro, Educação: Aprenda nove brincadeiras indígenas para as aulas de educação física. (<https://www.institutoclaro.org.br>), artigo publicado 23/09/24)

SILVA, C. Jogos e brincadeiras indígenas no Brasil: memória, cultura e resistência. Brasília: Editora UnB, 2011.

(V. 35 N. especial (2021), DIREITOS HUMANOS, REV. BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A inserção dos conhecimentos indígenas na escola: possibilidades por meio de um blog. FERREIRA, Fabrício Gurkewicz; FELZKE, Lidiane Fani.

ÂNGELO, Maria de Fátima da Silva; MATOS, Maristela Bortolon de; SILVEIRA, Aldinésio Sarmento. “Pedagogia Indígena em Jogos e Brincadeiras na Busca de um Ensino Diferenciado nas Escolas Indígenas”, v.6 n.1 (2021) revista eletrônica Casa de Makunaima,

RESUMO

A educação inclusiva constitui um importante princípio para a construção de uma escola democrática, acessível e comprometida com o direito de todos à educação. Nesse contexto, a gestão escolar desempenha papel fundamental na criação de condições institucionais, pedagógicas e relacionais que favoreçam a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas singularidades e diferentes formas de aprender. Este artigo tem como objetivo discutir a importância da gestão escolar na construção de práticas inclusivas e na valorização da diversidade no ambiente educacional. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em estudos sobre gestão escolar, educação inclusiva, diversidade e práticas pedagógicas. A discussão evidencia que a inclusão não deve ser compreendida apenas como responsabilidade do professor que atua diretamente com o estudante, mas como compromisso de toda a comunidade escolar. A gestão precisa promover ações que envolvam formação continuada dos profissionais, acessibilidade, planejamento coletivo, participação das famílias e articulação com os diferentes serviços de apoio. Destaca-se ainda a importância da construção de uma cultura escolar baseada no respeito, na equidade, na participação e na valorização das diferenças. Conclui-se que uma gestão escolar democrática e comprometida com a inclusão pode contribuir para superar barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, favorecendo a construção de uma escola em que todos os estudantes tenham seus direitos reconhecidos e possam participar efetivamente dos processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Gestão escolar. Educação inclusiva. Diversidade. Equidade. Prática pedagógica.

ABSTRACT

Inclusive education is an important principle for building a democratic, accessible school committed to ensuring the right to education for all students. In this context, school management plays a fundamental role in creating institutional, pedagogical, and relational conditions that promote the participation and learning of all students while respecting their individual characteristics and different ways of learning. This article aims to discuss the importance of school management in developing inclusive practices and valuing diversity within the educational environment. This is a bibliographic study based on research concerning school management, inclusive education, diversity, and pedagogical practices. The discussion shows that inclusion should not be understood solely as the responsibility of teachers who work directly with students, but as a commitment shared by the entire school community. School management must promote actions involving continuing professional development, accessibility, collaborative planning, family participation, and cooperation with different support services. The study also emphasizes the importance of developing a school culture based on respect, equity, participation, and appreciation of differences. It is concluded that democratic school management committed to inclusion can help overcome physical, pedagogical, communicational, and attitudinal barriers, contributing to the construction of a school in which all students have their rights recognized and can effectively participate in teaching and learning processes.

Keywords: School management. Inclusive education. Diversity. Equity. Pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

A educação constitui um direito fundamental e deve ser assegurada a todos os sujeitos, independentemente de suas características individuais, condições sociais, culturais, físicas, sensoriais, intelectuais ou formas de aprendizagem. A escola, enquanto espaço de formação humana e de convivência social, possui importante responsabilidade na construção de relações pautadas pelo respeito às diferenças e pela garantia de oportunidades de participação e aprendizagem.

A diversidade presente no ambiente escolar representa uma característica própria da sociedade e não deve ser compreendida como um problema a ser eliminado. Pelo contrário, as diferenças constituem parte da experiência humana e podem contribuir para a construção de relações mais democráticas e para o enriquecimento das experiências educativas.

Nesse contexto, a educação inclusiva propõe uma transformação da escola para que ela possa responder às necessidades de todos os estudantes. Isso implica superar práticas excludentes e construir condições para que as diferenças sejam reconhecidas e respeitadas no currículo, nas metodologias, na avaliação, na organização dos espaços e nas relações estabelecidas entre os sujeitos.

A inclusão escolar não se limita à presença física do estudante na instituição. Estar matriculado e frequentar a escola são condições importantes, mas não suficientes. É necessário garantir participação, aprendizagem, interação, acessibilidade e pertencimento. Dessa forma, a inclusão envolve uma transformação das práticas e da própria cultura institucional.

Nesse processo, a gestão escolar possui papel fundamental. Cabe à equipe gestora articular diferentes dimensões da escola para que os princípios inclusivos sejam efetivamente incorporados ao cotidiano. Isso envolve organizar recursos, promover formação dos profissionais, acompanhar as práticas pedagógicas, favorecer a participação das famílias e criar espaços de diálogo.

Uma gestão comprometida com a inclusão precisa compreender que as barreiras à aprendizagem e à participação não estão necessariamente no estudante. Muitas vezes, elas são produzidas pela própria organização escolar, por práticas pedagógicas pouco flexíveis, pela ausência de acessibilidade, por atitudes preconceituosas ou pela falta de recursos adequados.

A perspectiva inclusiva, portanto, desloca o olhar da ideia de adaptação do estudante para a necessidade de transformação da escola. Em vez de perguntar apenas o que o aluno precisa para se adaptar à instituição, é necessário questionar o que a escola pode modificar para garantir sua participação e aprendizagem.

Mantoan (2003) defende uma concepção de inclusão que implica transformação da escola e superação de modelos baseados na segregação e na exclusão. A autora destaca a necessidade de construir uma escola aberta às diferenças, capaz de reconhecer a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

A gestão escolar, nesse sentido, exerce uma função articuladora. Suas decisões influenciam diretamente as condições oferecidas aos professores e aos estudantes. Uma gestão que prioriza a inclusão precisa garantir que o planejamento institucional contemple a diversidade e que as ações pedagógicas estejam orientadas pela busca da equidade.

A formação continuada dos profissionais também ocupa lugar central. Professores, gestores e demais trabalhadores da escola precisam ter oportunidades para estudar, discutir e refletir sobre inclusão, acessibilidade, diversidade e estratégias pedagógicas. A formação pode contribuir para superar concepções equivocadas e ampliar as possibilidades de atuação profissional.

Além disso, a inclusão exige trabalho coletivo. Nenhum profissional consegue responder sozinho à complexidade das necessidades presentes na escola. A articulação entre professores, equipe gestora, profissionais de apoio, famílias e serviços especializados pode favorecer a construção de estratégias mais adequadas.

A participação das famílias também é fundamental. A relação entre escola e família precisa ser baseada no diálogo, no respeito e na construção compartilhada de responsabilidades. As famílias possuem conhecimentos importantes sobre a trajetória, as características e as necessidades dos estudantes, podendo contribuir significativamente para o planejamento das ações educativas.

Outro aspecto importante é a acessibilidade. Uma escola inclusiva precisa considerar as barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais que podem dificultar a participação dos estudantes. A gestão possui responsabilidade na identificação dessas barreiras e na busca de alternativas para superá-las.

A legislação educacional brasileira estabelece princípios relacionados ao direito à educação e à inclusão. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a legislação específica relacionada à pessoa com deficiência constituem importantes referências para a construção de políticas e práticas educacionais inclusivas.

Nesse cenário, torna-se necessário compreender a gestão escolar como parte fundamental do processo de construção de uma escola que respeita a diversidade. A inclusão precisa estar presente no projeto político-pedagógico, no planejamento, na formação dos profissionais e nas decisões cotidianas da instituição.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo discutir o papel da gestão escolar na construção de uma educação inclusiva, destacando caminhos para o reconhecimento da diversidade, a superação das barreiras à participação e a garantia de condições mais equitativas de aprendizagem.

A discussão parte do princípio de que uma escola inclusiva não é aquela que apenas recebe estudantes com diferentes características, mas aquela que transforma sua organização para acolher e valorizar todos os sujeitos. Dessa maneira, a gestão escolar assume papel estratégico na construção de uma cultura institucional fundamentada no respeito, na participação e na garantia de direitos.

GESTÃO ESCOLAR E O COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige mudanças que ultrapassam a atuação individual dos professores. É necessário que toda a organização escolar esteja comprometida com a garantia do direito à educação e com a criação de condições que possibilitem a participação de todos os estudantes. Nesse contexto, a gestão escolar ocupa posição estratégica, pois possui a responsabilidade de articular pessoas, recursos, ações pedagógicas e decisões institucionais em favor de uma educação que respeite a diversidade. A gestão escolar comprometida com a inclusão precisa compreender que cada estudante possui características, histórias, experiências, potencialidades e necessidades próprias. Reconhecer essas diferenças não significa estabelecer expectativas reduzidas ou separar os estudantes, mas construir condições para que todos tenham oportunidades efetivas de aprender e participar da vida escolar.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão implica uma transformação da escola e não apenas a inserção de determinados estudantes em uma estrutura que permanece inalterada. Essa perspectiva exige que a instituição reveja práticas, concepções e formas de organização que possam produzir exclusão.

Nesse sentido, a gestão precisa assumir uma postura de liderança pedagógica. Isso significa acompanhar o trabalho desenvolvido pelos professores, promover espaços de diálogo, identificar barreiras e buscar soluções coletivas. A gestão inclusiva não atua somente diante de situações específicas, mas incorpora a diversidade como princípio permanente de organização da escola.

O projeto político-pedagógico constitui um importante instrumento para essa construção. Nele devem estar expressos os princípios, objetivos e ações que orientam a instituição. Quando a inclusão está presente no projeto político-pedagógico, deixa de ser compreendida como uma ação isolada e passa a integrar a identidade da escola.

A elaboração coletiva desse documento também fortalece a participação da comunidade escolar. Professores, gestores, funcionários, estudantes e famílias podem contribuir para a identificação das características do território e das necessidades da comunidade. Essa participação permite construir estratégias mais coerentes com a realidade institucional.



A gestão também possui papel importante na organização dos recursos disponíveis. Materiais pedagógicos acessíveis, tecnologias assistivas, recursos de comunicação e adaptações nos espaços podem contribuir para ampliar a participação dos estudantes. Entretanto, a inclusão não depende exclusivamente da existência de recursos materiais. As atitudes e concepções dos profissionais também são determinantes.

As barreiras atitudinais podem ser especialmente prejudiciais, pois estão relacionadas a preconceitos, estereótipos, expectativas reduzidas e formas de tratamento que desconsideram as potencialidades dos estudantes. A gestão precisa atuar na construção de relações baseadas no respeito e na valorização das diferenças.

Nesse processo, a formação continuada dos profissionais torna-se indispensável. Professores e demais trabalhadores da escola precisam compreender os princípios da educação inclusiva e refletir sobre as práticas que desenvolvem. A formação pode contribuir para ampliar o conhecimento sobre diferentes necessidades educacionais e sobre estratégias pedagógicas capazes de favorecer a participação.

A formação, entretanto, precisa estar vinculada à realidade da escola. Temas genéricos podem apresentar pouca contribuição quando não dialogam com as situações concretas vivenciadas pelos profissionais. Estudos de caso, análise de práticas, planejamento coletivo e discussão de experiências podem aproximar a formação das necessidades reais da equipe.

A gestão também deve incentivar o trabalho colaborativo entre os profissionais. A construção de estratégias inclusivas pode envolver professores regentes, profissionais de apoio, coordenação pedagógica e demais integrantes da equipe escolar. A colaboração possibilita compartilhar responsabilidades e conhecimentos.



A articulação com serviços especializados também pode ser necessária em determinadas situações. Entretanto, o apoio especializado não deve substituir o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola. O estudante continua pertencendo à turma e precisa participar das experiências coletivas, com os recursos e apoios necessários.

Outro aspecto fundamental é a relação com as famílias. A gestão precisa estabelecer canais de comunicação que permitam ouvir as famílias, compreender suas expectativas e compartilhar informações sobre o processo educacional. Uma relação baseada no diálogo contribui para construir estratégias mais adequadas às necessidades dos estudantes.

A escola também deve promover ações que envolvam todos os estudantes na construção de uma cultura de respeito. Projetos, rodas de conversa, atividades culturais, literatura, manifestações artísticas e debates podem contribuir para discutir preconceito, diversidade e convivência democrática.

A inclusão não deve ser trabalhada apenas em momentos específicos do calendário escolar. O respeito às diferenças precisa estar presente nas práticas cotidianas, nas relações interpessoais, nos materiais utilizados, na linguagem e nas decisões pedagógicas.

A gestão escolar pode ainda acompanhar os processos de aprendizagem por meio da análise dos registros pedagógicos e dos resultados obtidos pelos estudantes. Esse acompanhamento permite identificar barreiras e planejar intervenções. A avaliação, nesse contexto, deve ser utilizada como instrumento para compreender os processos de aprendizagem e não como mecanismo de exclusão. A flexibilização das estratégias pedagógicas pode ser necessária para atender à diversidade existente em sala de aula. Isso não significa reduzir o currículo ou diminuir as expectativas em relação aos estudantes, mas buscar diferentes caminhos para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados.

Uma gestão inclusiva também precisa combater práticas de segregação. A separação permanente de estudantes, quando utilizada como resposta automática às diferenças, pode limitar as oportunidades de interação e aprendizagem. A escola deve buscar formas de garantir a participação dos estudantes nas experiências coletivas.

A construção de uma cultura inclusiva depende, portanto, de decisões institucionais e de práticas cotidianas. Não basta possuir documentos que defendam a inclusão se as relações e as práticas continuam reproduzindo exclusões.

A gestão escolar precisa transformar os princípios da inclusão em ações concretas. Isso envolve planejamento, formação, acompanhamento, avaliação e participação coletiva. A inclusão precisa ser entendida como responsabilidade de toda a instituição.

3 DIVERSIDADE, EQUIDADE E PARTICIPAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

A diversidade é uma característica constitutiva do ambiente escolar. Estudantes apresentam diferentes histórias de vida, culturas, identidades, condições sociais, formas de aprendizagem, características físicas e modos de expressão. Reconhecer essa diversidade é fundamental para construir uma educação comprometida com a dignidade humana e com a igualdade de direitos.

Entretanto, reconhecer que todos possuem direitos iguais não significa oferecer exatamente as mesmas condições a todos. A equidade pressupõe considerar as necessidades específicas dos sujeitos para garantir oportunidades efetivas de participação e aprendizagem.

Nesse sentido, uma escola inclusiva precisa superar a ideia de homogeneidade. O modelo escolar baseado na expectativa de que todos os estudantes aprendam da mesma maneira, no mesmo ritmo e por meio das mesmas estratégias pode produzir situações de exclusão.

A gestão escolar pode contribuir para a construção de uma perspectiva mais flexível, incentivando os professores a diversificar metodologias e recursos. O planejamento deve considerar diferentes possibilidades de participação e diferentes formas de demonstrar conhecimentos.

A participação dos estudantes também é um elemento central. Uma escola inclusiva não deve apenas falar sobre os estudantes, mas criar condições para que eles tenham voz nos processos que fazem parte da vida escolar. Conselhos, assembleias, rodas de conversa e outras formas de participação podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia e do sentimento de pertencimento.

A participação também envolve o direito de estar presente, interagir, aprender e participar das atividades coletivas. Por isso, é importante que a escola identifique situações em que determinados estudantes estejam sendo afastados ou tenham participação limitada.

A gestão possui papel relevante na identificação dessas situações. A observação do cotidiano e o diálogo com os profissionais podem revelar barreiras que nem sempre são percebidas de maneira imediata. A partir desse diagnóstico, podem ser planejadas ações de intervenção.

A diversidade cultural também precisa ser valorizada. Currículos, materiais pedagógicos e práticas educativas devem contemplar diferentes culturas e experiências sociais. A ausência de representatividade pode fazer com que determinados estudantes não se reconheçam nos conteúdos e nas referências utilizadas pela escola.

A valorização da diversidade contribui para combater preconceitos e estereótipos. Quando os estudantes têm contato com diferentes histórias, culturas e perspectivas, ampliam sua compreensão sobre a sociedade e desenvolvem maior capacidade de convivência com as diferenças.

Nesse processo, a literatura, as artes, a música e outras manifestações culturais podem ser importantes instrumentos pedagógicos. Essas linguagens possibilitam abordar temas relacionados à diversidade de maneira significativa e favorecer a expressão dos estudantes.

A gestão escolar pode incentivar projetos que promovam a convivência e o respeito. Entretanto, essas ações precisam estar articuladas ao cotidiano pedagógico e não serem desenvolvidas apenas como eventos pontuais.

Outro aspecto importante é a linguagem utilizada no ambiente escolar. A forma como estudantes são nomeados, descritos e tratados influencia a construção de suas identidades e relações. A gestão deve estar atenta a expressões discriminatórias e promover uma comunicação pautada pelo respeito.

A equidade também está relacionada à organização dos espaços. A acessibilidade física é uma dimensão importante da inclusão, mas não é a única. É necessário considerar também acessibilidade comunicacional, pedagógica e tecnológica.

A escola deve buscar eliminar ou reduzir as barreiras que dificultam a participação. Rampas, corrimãos, sinalização, materiais acessíveis, recursos tecnológicos e estratégias diferenciadas podem ser necessários conforme as características dos estudantes.

A construção da equidade exige ainda que a avaliação seja utilizada de forma coerente com os objetivos de aprendizagem. Os instrumentos avaliativos precisam permitir que os estudantes demonstrem seus conhecimentos e avanços de diferentes maneiras, sempre respeitando os princípios pedagógicos e as necessidades específicas.

A gestão pode contribuir para que os professores discutam coletivamente os processos avaliativos e identifiquem possíveis barreiras. Essa reflexão permite desenvolver práticas mais coerentes com a diversidade das turmas.

Dessa forma, diversidade, equidade e participação são princípios que precisam estar articulados. Reconhecer as diferenças, oferecer condições adequadas e garantir a participação constituem elementos fundamentais para uma escola inclusiva.

A gestão escolar, ao promover esses princípios, contribui para construir um ambiente em que os estudantes possam sentir-se pertencentes à instituição. O sentimento de pertencimento possui relação direta com a participação e com as possibilidades de aprendizagem.

Uma escola que respeita a diversidade é aquela que compreende que todos têm algo a contribuir. Nesse espaço, as diferenças não são vistas como obstáculos, mas como parte da riqueza das experiências educativas.

Assim, a construção de uma cultura escolar inclusiva depende de ações permanentes. É preciso que a diversidade seja reconhecida nas políticas, no currículo, nas relações, no planejamento e nas práticas pedagógicas. A gestão possui a responsabilidade de articular essas diferentes dimensões e promover condições para que a inclusão seja efetivamente vivenciada no cotidiano escolar.

FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A construção de uma escola inclusiva está diretamente relacionada à formação dos profissionais que nela atuam. Professores, gestores, coordenadores pedagógicos e demais trabalhadores da educação precisam ter oportunidades permanentes de estudo e reflexão para compreender a diversidade presente no cotidiano escolar e desenvolver estratégias que favoreçam a participação de todos os estudantes.

A formação continuada, nesse contexto, não deve ser compreendida apenas como uma atividade complementar ao trabalho docente. Ela constitui uma dimensão importante do desenvolvimento profissional e pode contribuir para que os professores analisem suas concepções, revejam práticas e construam novas possibilidades de intervenção pedagógica.

Freire (1996) destaca a importância da reflexão crítica sobre a prática. Para o autor, o exercício da docência exige disposição permanente para aprender, questionar e reconstruir o fazer pedagógico. Essa concepção é especialmente relevante quando se trata da educação inclusiva, pois cada realidade escolar apresenta desafios específicos que não podem ser respondidos por modelos rígidos.

A formação continuada pode contribuir para que os professores compreendam que inclusão não significa simplesmente inserir estudantes diferentes em uma prática previamente estabelecida. É necessário pensar em estratégias que possibilitem a participação efetiva de todos, considerando suas características, potencialidades e necessidades.

Nesse sentido, a formação precisa abordar temas como acessibilidade, desenho de estratégias pedagógicas diversificadas, avaliação inclusiva, tecnologias assistivas, comunicação, convivência, diversidade cultural e eliminação de barreiras à aprendizagem.

Entretanto, o conhecimento teórico precisa estar articulado às experiências concretas dos professores. Uma formação que apresenta conceitos sem estabelecer relações com o cotidiano pode não produzir mudanças significativas. Por isso, situações vivenciadas na própria escola podem constituir importantes objetos de estudo.

A análise de casos, por exemplo, permite que a equipe discuta situações reais e identifique diferentes possibilidades de intervenção. O objetivo não é encontrar uma solução única, mas ampliar o repertório profissional e favorecer a construção coletiva de estratégias.

O planejamento colaborativo constitui outra possibilidade importante. Professores podem discutir conjuntamente os objetivos de aprendizagem, os recursos que serão utilizados, as formas de participação e os instrumentos de avaliação. Esse processo favorece a troca de experiências e fortalece a responsabilidade coletiva pela inclusão.

A formação também pode contribuir para superar a ideia de que determinados estudantes são responsabilidade exclusiva de um profissional específico. A inclusão precisa ser compreendida como compromisso de toda a equipe escolar.

O professor da turma possui papel fundamental, mas precisa contar com apoio institucional. A gestão deve garantir condições para o diálogo entre os profissionais e para a construção de estratégias compartilhadas.

Mantoan (2003) destaca que a escola inclusiva exige mudanças na própria organização escolar. Essa transformação envolve currículo, metodologias, avaliação, relações e concepções sobre aprendizagem. Dessa maneira, a formação continuada precisa contribuir para uma mudança cultural e não apenas para a aquisição de técnicas.

Uma prática inclusiva considera diferentes formas de ensinar e aprender. Recursos visuais, atividades práticas, experiências corporais, tecnologias, materiais concretos, diferentes linguagens e estratégias colaborativas podem ampliar as possibilidades de participação.

A diversificação das estratégias, entretanto, não deve significar fragmentação do trabalho pedagógico. É necessário manter objetivos claros e garantir que todos os estudantes tenham acesso aos conhecimentos previstos no currículo, utilizando caminhos diferenciados quando necessário.

A avaliação também precisa ser discutida nos processos formativos. Avaliar de maneira inclusiva significa acompanhar o percurso do estudante, identificar avanços, reconhecer dificuldades e utilizar essas informações para orientar novas intervenções.

O professor pode utilizar diferentes instrumentos para acompanhar a aprendizagem, como observações, registros, produções, atividades práticas, projetos e avaliações formais. A escolha do instrumento deve considerar os objetivos pedagógicos e as características dos estudantes.

A formação continuada também pode contribuir para o desenvolvimento de práticas que valorizem a cooperação entre os próprios estudantes. Atividades em duplas, pequenos grupos, projetos coletivos e situações de aprendizagem colaborativa podem favorecer a interação e o desenvolvimento de atitudes de respeito.

Outro aspecto importante é a construção de um ambiente emocionalmente seguro. Os estudantes precisam sentir que podem participar, perguntar, errar e tentar novamente sem sofrer humilhações ou discriminação. A gestão e os professores possuem responsabilidade na construção desse clima escolar.

A prevenção e o enfrentamento do bullying e de outras formas de violência também devem integrar as ações formativas. Os profissionais precisam estar preparados para identificar situações de exclusão, compreender suas causas e desenvolver estratégias de intervenção.

A formação continuada pode ainda contribuir para que os professores reconheçam suas próprias concepções e possíveis preconceitos. A reflexão sobre atitudes e expectativas é importante porque as baixas expectativas em relação a determinados estudantes podem limitar suas oportunidades de aprendizagem.

Uma educação inclusiva pressupõe altas expectativas acompanhadas de condições adequadas. Reconhecer dificuldades não significa reduzir as possibilidades de desenvolvimento. Ao contrário, significa buscar estratégias para ampliar as oportunidades de aprendizagem.

Nesse contexto, a gestão escolar precisa garantir que a formação seja contínua. Uma palestra isolada dificilmente será suficiente para transformar concepções e práticas. É necessário criar processos que permitam estudar, experimentar, avaliar e retomar questões ao longo do tempo.

A formação pode ocorrer em reuniões pedagógicas, grupos de estudos, encontros entre professores, momentos de planejamento, cursos, seminários e parcerias com instituições especializadas. O importante é que essas ações estejam articuladas aos objetivos da escola e às necessidades identificadas.

A participação dos profissionais na definição dos temas também é fundamental. Quando a equipe percebe que suas dificuldades são consideradas, tende a envolver-se mais ativamente no processo formativo.

Dessa maneira, a formação continuada constitui um caminho para fortalecer práticas pedagógicas inclusivas e transformar a cultura escolar. Ao ampliar conhecimentos e favorecer a reflexão coletiva, ela contribui para que os profissionais compreendam a diversidade como parte constitutiva do processo educativo.

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E DA COMUNIDADE NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

A construção de uma educação inclusiva não pode ser responsabilidade exclusiva da escola. A participação das famílias e da comunidade é fundamental para ampliar as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes e fortalecer uma rede de apoio comprometida com o direito à educação.

A relação entre escola e família precisa ser construída com base no diálogo, no respeito e na confiança. A família possui conhecimentos importantes sobre a trajetória do estudante, suas experiências, interesses, dificuldades e potencialidades. Essas informações podem contribuir para que a escola desenvolva estratégias pedagógicas mais adequadas.

A gestão escolar possui papel essencial na criação de canais de comunicação com as famílias. Reuniões, atendimentos individuais, encontros coletivos, projetos e outras formas de participação podem aproximar os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo.

É importante que essa relação não aconteça somente quando surgem problemas. A família precisa ser reconhecida como parceira da escola e participar também dos momentos de construção de projetos, acompanhamento das aprendizagens e discussão das ações institucionais.

A comunicação deve ser clara e respeitosa. Em situações relacionadas às necessidades específicas dos estudantes, é especialmente importante evitar julgamentos e culpabilizações. A escola e a família precisam buscar conjuntamente caminhos que favoreçam o desenvolvimento e a participação do estudante.

A gestão também pode promover atividades que envolvam a comunidade. Projetos culturais, oficinas, encontros, feiras, atividades artísticas e ações de conscientização podem contribuir para aproximar a instituição de seu território.

A comunidade pode oferecer conhecimentos e experiências que enriquecem o currículo escolar. Reconhecer os saberes presentes no território fortalece a identidade da instituição e amplia as possibilidades de aprendizagem.

A participação das famílias também está relacionada à gestão democrática. Quando os familiares têm espaços legítimos de participação, podem contribuir para a construção das decisões institucionais. Essa participação precisa ser efetiva e não apenas formal.

A escola inclusiva deve criar condições para que diferentes famílias possam participar, considerando suas características, tempos disponíveis e diferentes formas de comunicação. A acessibilidade também precisa estar presente na relação entre escola e família.



Outro aspecto relevante é a articulação com serviços públicos e instituições da comunidade. Dependendo das necessidades apresentadas pelos estudantes, a escola pode estabelecer diálogo com diferentes setores e profissionais, sempre respeitando as atribuições de cada serviço e os direitos dos estudantes.

Essa articulação contribui para superar uma visão fragmentada do atendimento. A educação inclusiva exige cooperação entre diferentes áreas, mas a escola precisa manter sua responsabilidade pedagógica e garantir que o estudante participe efetivamente das experiências escolares.

A gestão escolar pode atuar como articuladora dessa rede, promovendo comunicação entre os diferentes sujeitos e acompanhando as ações desenvolvidas. A construção de uma rede colaborativa amplia as possibilidades de apoio aos estudantes e às famílias.

Também é importante considerar que as famílias possuem diferentes condições sociais e culturais. A escola precisa evitar modelos únicos de participação e buscar formas diversas de aproximação.

A valorização da família significa reconhecer seus conhecimentos e respeitar suas particularidades. Isso não significa transferir para a família responsabilidades que pertencem à escola, mas construir uma relação de corresponsabilidade.

Quando escola, família e comunidade trabalham de forma articulada, aumentam-se as possibilidades de construção de uma educação que considere o estudante em sua integralidade. Essa parceria pode favorecer não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também o desenvolvimento social, emocional e cultural.

Portanto, a participação da família e da comunidade constitui uma dimensão importante da gestão inclusiva. Ao fortalecer o diálogo e a colaboração, a escola amplia sua capacidade de reconhecer as necessidades dos estudantes e construir respostas pedagógicas mais adequadas.

Uma escola que respeita a diversidade precisa ser aberta à participação. A inclusão não se constrói apenas dentro da sala de aula, mas por meio de relações institucionais que reconheçam a importância de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva constitui um compromisso fundamental com a garantia do direito à educação e com a construção de uma sociedade baseada no respeito às diferenças. Ao longo deste artigo, foi possível compreender que a inclusão escolar não pode ser reduzida à matrícula e à presença física dos estudantes na instituição. É necessário assegurar condições para que todos possam participar, aprender, conviver e desenvolver suas potencialidades.

Nesse contexto, a gestão escolar assume papel estratégico. Suas ações interferem diretamente na organização dos espaços, na formação dos profissionais, no planejamento pedagógico, na disponibilização de recursos e na construção das relações estabelecidas no cotidiano escolar. Uma gestão comprometida com a inclusão precisa, portanto, atuar de maneira articulada com professores, estudantes, famílias e comunidade.

A diversidade deve ser reconhecida como característica constitutiva da escola e não como um obstáculo ao trabalho pedagógico. Cada estudante possui diferentes experiências, conhecimentos, ritmos, formas de expressão e maneiras de aprender. Valorizar essas diferenças significa construir condições para que elas sejam respeitadas e consideradas no planejamento das práticas educativas.

A discussão também evidenciou a importância da formação continuada dos profissionais da educação. Para que as práticas inclusivas sejam efetivamente desenvolvidas, professores e gestores precisam ter oportunidades permanentes de estudo, reflexão e troca de experiências. A formação contribui para ampliar conhecimentos, questionar concepções e construir estratégias pedagógicas mais adequadas às diferentes necessidades dos estudantes.

Outro aspecto fundamental é a superação das barreiras que dificultam a participação. Essas barreiras podem ser físicas, comunicacionais, pedagógicas ou atitudinais. A gestão escolar possui responsabilidade na identificação e no enfrentamento dessas situações, promovendo ações que favoreçam acessibilidade e participação.

A construção de uma escola inclusiva também exige uma perspectiva de equidade. Oferecer condições iguais nem sempre significa garantir oportunidades iguais. Em determinados contextos, alguns estudantes necessitam de recursos, estratégias ou apoios específicos para que possam participar dos processos educativos em condições mais justas.

Nesse sentido, a flexibilização das práticas pedagógicas, a diversificação dos recursos e a utilização de diferentes estratégias de avaliação podem contribuir para ampliar as oportunidades de aprendizagem. Essas ações, entretanto, precisam estar articuladas aos objetivos curriculares e às necessidades concretas dos estudantes.

A participação das famílias e da comunidade também se mostrou fundamental. A inclusão se fortalece quando existe diálogo entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo. A família possui conhecimentos importantes sobre o estudante e pode contribuir para a construção de estratégias mais adequadas. A escola, por sua vez, precisa garantir espaços de escuta e participação.

A gestão democrática constitui, portanto, uma importante base para a construção da escola inclusiva. Participação, diálogo, respeito e corresponsabilidade precisam fazer parte das relações institucionais. A inclusão não pode ser determinada apenas por documentos ou normas; precisa ser vivenciada nas decisões e práticas cotidianas.

Conclui-se que a construção de uma escola que respeita a diversidade depende de mudanças institucionais e culturais. É necessário superar concepções que associam diferença à incapacidade e construir uma perspectiva que reconheça as potencialidades de cada estudante. A equipe gestora possui papel essencial nesse processo, especialmente ao promover formação, organizar recursos, acompanhar as práticas pedagógicas, fortalecer a participação e incentivar o trabalho coletivo. Sua atuação pode contribuir para transformar a inclusão em princípio orientador de toda a organização escolar.

Dessa forma, a educação inclusiva precisa ser compreendida como responsabilidade de toda a comunidade escolar. Professores, gestores, funcionários, estudantes, famílias e demais sujeitos envolvidos na educação possuem responsabilidades na construção de relações mais respeitadas e de oportunidades mais equitativas.

Uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que não espera que o estudante se adapte sozinho às suas estruturas, mas que também se dispõe a transformar suas práticas, espaços e concepções para garantir o direito de todos à aprendizagem.

Assim, investir em uma gestão escolar democrática, participativa e comprometida com a diversidade significa contribuir para a construção de uma educação mais humana, acessível e socialmente justa. O respeito às diferenças deixa de ser apenas um princípio declarado e passa a orientar efetivamente as práticas pedagógicas e as relações escolares.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

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

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

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2001.

Portanto, investir em uma gestão democrática e orientada pela equidade significa fortalecer uma escola capaz de reconhecer seus desafios, mobilizar seus profissionais e construir coletivamente caminhos para uma educação mais justa e significativa.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

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

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

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2001.

AUTOR: MARCO ANTONIO DO NASCIMENTO

RESUMO

A saúde mental constitui uma dimensão fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes e está diretamente relacionada às condições de aprendizagem, convivência e participação no ambiente escolar. Nesse contexto, a escola assume importante papel na construção de espaços educativos acolhedores, seguros e comprometidos com o bem-estar de crianças e adolescentes. O presente artigo discute a relação entre educação e saúde mental, destacando a responsabilidade da instituição escolar na promoção de relações respeitadas, do sentimento de pertencimento e de condições favoráveis ao desenvolvimento emocional e social dos estudantes. Por meio de uma abordagem bibliográfica, busca-se refletir sobre os desafios enfrentados pela comunidade escolar diante de situações de sofrimento emocional, conflitos, isolamento, ansiedade e outras manifestações que podem interferir na trajetória educacional. Ressalta-se que promover saúde mental na escola não significa transformar professores em profissionais da saúde, mas reconhecer a importância de práticas pedagógicas humanizadas, da escuta, do acolhimento e da construção de vínculos. Também se destaca a atuação da gestão escolar na criação de uma cultura institucional pautada pelo respeito, pela participação e pela valorização das diferenças. Conclui-se que uma educação comprometida com o desenvolvimento integral precisa considerar o bem-estar dos estudantes como elemento essencial do processo educativo.

Palavras-chave: Educação. Saúde mental. Bem-estar. Escola. Desenvolvimento integral.

ABSTRACT

Mental health is a fundamental dimension of students' integral development and is directly related to learning, social interaction, and participation in the school environment. In this context, schools play an important role in creating welcoming, safe, and supportive educational spaces committed to the well-being of children and adolescents. This article discusses the relationship between education and mental health, highlighting the responsibility of schools in promoting respectful relationships, a sense of belonging, and conditions that favor students' emotional and social development. Through a bibliographic approach, the study reflects on the challenges faced by the school community in dealing with emotional distress, conflicts, isolation, anxiety, and other situations that may interfere with students' educational trajectories. It emphasizes that promoting mental health at school does not mean transforming teachers into health professionals, but rather recognizing the importance of humanized pedagogical practices, listening, welcoming, and building meaningful relationships. The role of school management in developing an institutional culture based on respect, participation, and appreciation of differences is also highlighted. It is concluded that education committed to integral development must consider students' well-being as an essential element of the educational process.

Keywords: Education. Mental health. Well-being. School. Integral development.

INTRODUÇÃO

A educação constitui um dos principais espaços de formação humana, social e cultural, contribuindo para o desenvolvimento de conhecimentos, valores, atitudes e competências necessárias à participação dos sujeitos na sociedade. Entretanto, pensar a educação contemporânea exige compreender que o processo de aprendizagem não se limita às dimensões cognitivas. Aspectos emocionais, sociais, afetivos e relacionais também interferem significativamente na maneira como os estudantes participam das experiências escolares, estabelecem vínculos e constroem conhecimentos. Nesse sentido, a saúde mental passa a ocupar um lugar importante nas discussões educacionais, especialmente diante dos desafios presentes no cotidiano das escolas.

A escola é um espaço de convivência no qual crianças e adolescentes permanecem durante uma parcela significativa de suas vidas. Nesse ambiente, estabelecem relações com professores, colegas, gestores e demais profissionais, enfrentam desafios, desenvolvem sua autonomia e constroem diferentes formas de compreender a si mesmos e ao mundo. Por essa razão, as condições emocionais vivenciadas pelos estudantes podem influenciar sua participação nas atividades, sua capacidade de interação e seu processo de aprendizagem. Da mesma forma, um ambiente escolar caracterizado pelo respeito, pela escuta e pelo sentimento de pertencimento pode favorecer experiências mais positivas e significativas.

A discussão sobre saúde mental no contexto educacional também precisa superar uma perspectiva que reduza o tema à presença ou ausência de transtornos. A promoção do bem-estar envolve condições que possibilitam aos estudantes desenvolver recursos para lidar com dificuldades, estabelecer relações saudáveis, expressar sentimentos e participar da vida escolar de maneira segura e respeitosa. Assim, a escola pode contribuir para a construção de uma cultura de cuidado, sem assumir atribuições que pertencem exclusivamente aos profissionais da área da saúde.



Nesse cenário, professores e gestores desempenham funções relevantes. O professor, por estar cotidianamente em contato com os estudantes, pode perceber mudanças de comportamento, dificuldades de interação, isolamento ou outras manifestações que indiquem a necessidade de maior atenção. A gestão escolar, por sua vez, possui responsabilidade na organização de práticas e relações institucionais que favoreçam um clima escolar positivo. Trata-se de construir um ambiente em que os estudantes sejam reconhecidos em sua singularidade e tenham suas necessidades consideradas no cotidiano pedagógico.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca o desenvolvimento de competências relacionadas ao autoconhecimento, à empatia, à cooperação, à responsabilidade e à cidadania, aspectos que dialogam diretamente com uma educação voltada ao desenvolvimento integral. Dessa perspectiva, promover o bem-estar no espaço escolar não deve ser entendido como uma ação isolada, mas como parte de uma concepção de educação que reconhece o estudante em sua totalidade.

Além disso, a escola enfrenta diferentes desafios relacionados às transformações sociais contemporâneas. As relações interpessoais, as experiências de violência, o bullying, as desigualdades sociais, as pressões relacionadas ao desempenho escolar e as mudanças nas formas de comunicação podem repercutir sobre o cotidiano dos estudantes. Diante dessa realidade, torna-se necessário desenvolver práticas educativas que valorizem o diálogo, a convivência democrática e a construção de relações pautadas pelo respeito.

A promoção da saúde mental no ambiente escolar, portanto, não significa medicalizar as dificuldades próprias da infância e da adolescência, tampouco atribuir ao professor a responsabilidade de diagnosticar ou tratar problemas de saúde. Seu sentido está relacionado à criação de condições pedagógicas e institucionais que favoreçam o desenvolvimento, o acolhimento e a participação. Quando necessário, a escola deve reconhecer seus limites e buscar articulação com os serviços e profissionais especializados, preservando o papel específico de cada área.



Dessa maneira, discutir a relação entre educação e saúde mental significa refletir sobre a própria finalidade da escola e sobre as condições necessárias para que os estudantes possam aprender e desenvolver-se de maneira plena. Uma instituição que valoriza o diálogo, a escuta, o respeito às diferenças e a convivência saudável contribui não apenas para o desempenho acadêmico, mas também para a formação de sujeitos mais autônomos, participativos e capazes de estabelecer relações sociais pautadas pela responsabilidade e pela solidariedade.

Nesse sentido, este artigo tem como propósito discutir o papel da escola na promoção do bem-estar e da saúde mental dos estudantes, destacando a importância do ambiente escolar, das relações estabelecidas entre seus diferentes sujeitos e da atuação dos professores e da gestão escolar. Busca-se, assim, contribuir para uma reflexão sobre práticas educativas mais humanizadas e comprometidas com o desenvolvimento integral.

EDUCAÇÃO, SAÚDE MENTAL E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ESTUDANTES

A compreensão da educação como processo de formação integral exige reconhecer que os estudantes não chegam à escola constituídos apenas por conhecimentos prévios e capacidades cognitivas. Cada criança e cada adolescente possui uma história, características individuais, experiências familiares, relações sociais, expectativas e sentimentos que interferem na maneira como vivencia o cotidiano escolar. Dessa forma, aprendizagem e desenvolvimento estão relacionados a diferentes dimensões da experiência humana, incluindo os aspectos cognitivos, emocionais, sociais, culturais e afetivos.

Durante muito tempo, as discussões educacionais estiveram fortemente concentradas nos resultados acadêmicos e na aquisição de conteúdos. Embora esses elementos permaneçam importantes, a educação contemporânea demanda uma visão mais ampla sobre o estudante. A formação integral pressupõe que a escola contribua para o desenvolvimento de competências que possibilitem aos sujeitos conhecer a si mesmos, relacionar-se com os outros, tomar decisões, enfrentar desafios e participar da sociedade de maneira responsável.



A saúde mental, nesse contexto, não deve ser compreendida exclusivamente pela perspectiva da doença ou do diagnóstico. Ela também envolve a possibilidade de desenvolver recursos pessoais e sociais para lidar com situações adversas, estabelecer relações significativas e participar de diferentes espaços sociais. A Organização Mundial da Saúde compreende a saúde mental como uma condição relacionada ao bem-estar e à capacidade de lidar com as situações da vida, desenvolver potencialidades e participar da comunidade. Essa concepção amplia a discussão e permite compreender que o bem-estar emocional também é influenciado pelos ambientes nos quais os sujeitos vivem e convivem.

A escola constitui um desses ambientes. Por ser um espaço de convivência cotidiana, pode exercer influência significativa sobre a forma como os estudantes percebem a si mesmos e estabelecem relações com os demais. Um ambiente caracterizado por relações respeitosas, acolhimento e valorização das diferenças tende a favorecer o sentimento de pertencimento. Em contrapartida, situações recorrentes de humilhação, discriminação, violência, exclusão ou desvalorização podem produzir impactos negativos na experiência escolar.

Nesse sentido, Freire (1996) defende uma prática educativa fundamentada no diálogo, no respeito e no reconhecimento dos sujeitos como participantes do processo de construção do conhecimento. Para o autor, ensinar não pode ser reduzido à transmissão mecânica de conteúdos, pois envolve uma relação humana e ética. Essa compreensão contribui para pensar uma escola em que o estudante seja reconhecido como sujeito ativo, com direito à palavra, à participação e ao respeito.

A dimensão afetiva também ocupa lugar importante no desenvolvimento. Wallon (2007) compreende a afetividade como elemento indissociável do desenvolvimento humano, relacionando-a às dimensões motora e cognitiva. Sob essa perspectiva, as emoções não constituem um elemento secundário no processo educativo. Elas fazem parte da experiência do estudante e podem interferir em sua disponibilidade para aprender, interagir e participar das atividades propostas.

Vygotsky (2007), por sua vez, evidencia a importância das relações sociais para o desenvolvimento humano. A aprendizagem acontece em interação com outras pessoas e com os instrumentos culturais disponíveis no ambiente. Essa perspectiva permite compreender que o desenvolvimento dos estudantes é construído socialmente e que as relações estabelecidas na escola podem favorecer ou dificultar esse processo.

A valorização da saúde mental no espaço escolar também está relacionada à construção de vínculos. Quando o estudante percebe que pode expressar dúvidas, dificuldades e sentimentos sem ser imediatamente julgado, aumenta a possibilidade de estabelecer relações de confiança com os adultos e com os colegas. Isso não significa que a escola deva solucionar individualmente todos os problemas enfrentados pelos estudantes, mas que precisa criar condições para que situações de sofrimento possam ser percebidas e acolhidas de maneira responsável.

Outro aspecto relevante é a relação entre saúde mental e aprendizagem. Um estudante que vivencia situações persistentes de ansiedade, medo, isolamento ou insegurança pode apresentar dificuldades de concentração, participação e interação. Entretanto, é necessário evitar interpretações simplistas. Nem toda dificuldade escolar está relacionada à saúde mental, assim como manifestações emocionais podem possuir diferentes causas. Por isso, a observação pedagógica deve ser cuidadosa, contextualizada e livre de julgamentos precipitados.

A educação para o desenvolvimento integral também envolve a criação de oportunidades para que os estudantes desenvolvam autoconhecimento e habilidades de convivência. Atividades que favoreçam a cooperação, o diálogo, a resolução de conflitos e a expressão de ideias podem contribuir para um ambiente mais saudável. Nesse processo, o professor atua como mediador das relações e das aprendizagens, ajudando a construir situações em que os estudantes possam reconhecer diferenças, respeitar limites e desenvolver responsabilidade coletiva.

A perspectiva integral da educação também exige considerar as condições sociais que atravessam a vida dos estudantes. Desigualdade econômica, discriminação, violência, insegurança, dificuldades familiares e outras situações sociais podem repercutir na experiência escolar.

Portanto, falar sobre saúde mental na educação também implica reconhecer que o bem-estar não depende apenas de características individuais, mas é influenciado pelas condições concretas de vida e pelas relações estabelecidas nos diferentes espaços sociais.

A escola, dessa forma, pode contribuir para a promoção de fatores de proteção, como vínculos positivos, participação, pertencimento, respeito e acesso a redes de apoio. Entretanto, sua atuação deve ocorrer dentro de seus limites institucionais e profissionais. O professor não deve assumir funções próprias de psicólogos, médicos ou outros profissionais da saúde. Seu papel está relacionado à observação pedagógica, ao acolhimento, à mediação das relações e à comunicação responsável de situações que demandem atenção especializada.

A gestão escolar possui igualmente papel estratégico nesse processo. Ao promover espaços de diálogo entre professores, estudantes e famílias, estabelecer políticas institucionais de convivência e enfrentar situações de violência e discriminação, a gestão contribui para a construção de uma cultura escolar que valoriza o bem-estar. A saúde mental, portanto, não deve ser tratada como responsabilidade exclusiva de um profissional ou de um setor da escola, mas como uma dimensão que atravessa as relações e práticas institucionais.

Assim, compreender a relação entre educação e saúde mental significa reconhecer que aprender é também uma experiência humana e relacional. A escola que se preocupa com o desenvolvimento integral não abandona sua função pedagógica; ao contrário, amplia sua capacidade de ensinar ao criar condições para que os estudantes possam aprender em um ambiente de respeito, segurança, participação e pertencimento. Portanto, promover o bem-estar dos estudantes representa uma dimensão importante da educação contemporânea. Essa perspectiva requer práticas pedagógicas humanizadas, relações democráticas e uma compreensão ampliada do desenvolvimento. Ao reconhecer as dimensões emocional, social e afetiva como partes constitutivas da experiência educativa, a escola fortalece sua função social e contribui para a formação de sujeitos capazes de participar de maneira mais consciente e saudável da vida em sociedade.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO, CONVIVÊNCIA E PROTEÇÃO

A escola ocupa uma posição privilegiada na vida de crianças e adolescentes, constituindo um dos principais espaços de socialização, aprendizagem e construção de vínculos. Mais do que um local destinado à transmissão de conhecimentos sistematizados, a instituição escolar representa um ambiente no qual os estudantes desenvolvem formas de convivência, constroem identidades, expressam sentimentos e aprendem a lidar com diferentes perspectivas. Por essa razão, a organização das relações escolares possui grande importância para a promoção do bem-estar e para a construção de condições favoráveis à saúde mental.

O acolhimento constitui um dos elementos fundamentais de uma escola comprometida com o desenvolvimento integral. Acolher não significa apenas receber o estudante de maneira cordial, mas reconhecer suas características, necessidades, potencialidades e formas particulares de participação. Significa construir uma relação pedagógica na qual o estudante perceba que sua presença possui valor e que suas experiências podem ser consideradas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, o sentimento de pertencimento merece destaque. Quando os estudantes percebem que fazem parte da comunidade escolar e que suas opiniões são respeitadas, podem desenvolver maior segurança para participar das atividades e estabelecer vínculos. A construção desse sentimento depende de práticas cotidianas, como o respeito às diferenças, a escuta ativa, a valorização das contribuições dos estudantes e a criação de oportunidades de participação.

Freire (1996) destaca a importância do diálogo como elemento fundamental da prática educativa. Para o autor, ensinar envolve uma relação de respeito aos saberes dos educandos e uma postura aberta à construção coletiva do conhecimento. A partir dessa concepção, o diálogo escolar não deve ser entendido apenas como uma estratégia pedagógica, mas como uma atitude que reconhece o estudante como sujeito de direitos e participante do processo educativo.



A convivência escolar, entretanto, também apresenta conflitos. Diferentes personalidades, histórias de vida, opiniões e formas de compreender o mundo podem produzir divergências entre os estudantes. O conflito, por si só, não precisa ser compreendido como algo necessariamente negativo. Quando mediado de forma adequada, pode constituir uma oportunidade para desenvolver habilidades relacionadas ao diálogo, à negociação, à empatia e à resolução de problemas.

O desafio surge quando os conflitos assumem formas de violência, intimidação, humilhação ou exclusão. Práticas como bullying, discriminação e agressões físicas ou verbais comprometem o direito de todos a uma convivência segura. Nessas situações, a escola precisa atuar de maneira preventiva e educativa, estabelecendo normas de convivência, fortalecendo canais de comunicação e desenvolvendo ações que contribuam para uma cultura de respeito.

A proteção dos estudantes também envolve a capacidade da instituição de identificar situações que ultrapassam os limites de sua atuação pedagógica. Mudanças persistentes de comportamento, isolamento, queda significativa na participação, alterações nas relações sociais ou manifestações recorrentes de sofrimento podem indicar que o estudante necessita de atenção. Esses sinais, entretanto, não devem ser interpretados como diagnósticos. Cabe à escola observar, registrar, acolher e, quando necessário, encaminhar ou articular o atendimento com os serviços competentes.

Nesse processo, a escuta ocupa lugar central. Escutar significa oferecer ao estudante um espaço no qual possa falar sem medo de ser ridicularizado ou imediatamente responsabilizado. A escuta qualificada exige atenção, respeito e disposição para compreender a situação apresentada. Também requer que os profissionais reconheçam seus próprios limites e saibam quando buscar apoio especializado.



O acolhimento escolar deve alcançar todos os estudantes, considerando suas diferenças culturais, sociais, físicas, emocionais e cognitivas. Uma escola promotora de bem-estar não pode selecionar quem merece atenção ou cuidado. Pelo contrário, deve desenvolver práticas inclusivas que garantam participação e respeito, combatendo preconceitos e barreiras que possam produzir exclusão.

A dimensão da proteção também está relacionada ao clima escolar. Um ambiente institucional marcado por relações autoritárias, comunicação agressiva ou ausência de diálogo pode gerar insegurança e dificultar a participação dos estudantes. Por outro lado, relações baseadas no respeito, na cooperação e na justiça favorecem a construção de um clima escolar mais positivo.

A gestão escolar desempenha papel relevante na construção desse ambiente. Cabe à equipe gestora favorecer espaços de diálogo entre os diferentes segmentos da comunidade escolar, acompanhar situações de conflito, apoiar os professores e construir, coletivamente, princípios de convivência. A gestão democrática pressupõe participação e corresponsabilidade, permitindo que diferentes sujeitos contribuam para a construção das decisões que afetam a vida escolar.

A proteção também depende da existência de uma rede de apoio. A escola não pode responder isoladamente a situações complexas que envolvam sofrimento emocional, violência ou vulnerabilidade social. Nesses casos, a articulação com as famílias, os serviços públicos e os profissionais especializados torna-se fundamental. Essa articulação deve respeitar os direitos dos estudantes, preservar sua dignidade e evitar exposições desnecessárias.

Outro aspecto importante é evitar a medicalização das dificuldades escolares. Nem todo comportamento considerado inadequado representa um problema de saúde mental. Crianças e adolescentes estão em processo de desenvolvimento e podem apresentar momentos de tristeza, irritação, insegurança, oposição ou dificuldades de adaptação. A compreensão dessas manifestações exige análise contextual e acompanhamento pedagógico, evitando classificações precipitadas.

A escola pode, portanto, funcionar como um importante espaço de proteção quando promove relações positivas e cria condições para que os estudantes encontrem adultos de referência. Professores, gestores e demais profissionais podem contribuir para que crianças e adolescentes saibam a quem recorrer diante de dificuldades, conflitos ou situações que comprometam seu bem-estar.

A construção de uma escola acolhedora também passa pela organização dos espaços e tempos escolares. Ambientes limpos, seguros, acessíveis e adequados às necessidades dos estudantes contribuem para uma experiência educativa mais positiva. Da mesma forma, práticas pedagógicas que consideram diferentes ritmos de aprendizagem podem diminuir situações de frustração e favorecer maior participação.

É necessário destacar que o acolhimento não significa ausência de limites. Uma escola promotora de saúde mental também precisa estabelecer regras claras e coerentes, pois limites contribuem para a segurança e para a convivência coletiva. A questão fundamental está na forma como esses limites são apresentados e mediados. Práticas baseadas no diálogo, na responsabilização e na reparação tendem a contribuir mais para a formação do que respostas exclusivamente punitivas.

Dessa maneira, a escola como espaço de acolhimento, convivência e proteção precisa construir uma cultura institucional na qual o cuidado esteja integrado às práticas pedagógicas. Isso exige compromisso coletivo e não depende de ações pontuais. Projetos específicos podem contribuir, mas é no cotidiano das relações que o estudante experimenta concretamente o respeito, a escuta, a segurança e o pertencimento. Portanto, promover saúde mental no ambiente escolar significa também construir uma escola capaz de acolher sem rotular, proteger sem controlar excessivamente e estabelecer limites sem recorrer à violência. Uma instituição que valoriza a convivência democrática e reconhece a importância dos vínculos contribui para que os estudantes desenvolvam não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também recursos sociais e emocionais importantes para sua trajetória pessoal e cidadã.

O PAPEL DOS PROFESSORES E DA GESTÃO ESCOLAR NA PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR

A promoção do bem-estar dos estudantes constitui uma responsabilidade que envolve toda a comunidade escolar. Entretanto, professores e gestores ocupam posições especialmente importantes nesse processo, pois participam diretamente da organização das experiências educativas e das relações estabelecidas no cotidiano da escola. Suas atitudes, decisões e formas de comunicação podem contribuir para a construção de um ambiente marcado pelo respeito, pela segurança e pelo pertencimento.

O professor possui uma relação cotidiana e próxima com os estudantes, o que possibilita acompanhar diferentes aspectos de seu desenvolvimento. A observação realizada no contexto pedagógico pode permitir a identificação de mudanças significativas no comportamento, na participação, na interação com os colegas e no envolvimento com as atividades escolares. Essa observação, contudo, deve ocorrer de maneira ética e cuidadosa, evitando interpretações precipitadas ou a atribuição de diagnósticos que não fazem parte da função docente.

Nesse sentido, o professor exerce uma importante função de acolhimento. Demonstrar disponibilidade para ouvir, tratar os estudantes com respeito e reconhecer suas dificuldades são atitudes que podem fortalecer os vínculos. O estudante que percebe o professor como um adulto de referência tende a encontrar maior segurança para comunicar situações que estejam interferindo em sua experiência escolar.

Freire (1996) destaca que a prática educativa precisa estar fundamentada no respeito e no diálogo. A relação pedagógica não deve ser construída a partir da imposição, mas por meio de uma postura que reconheça a dignidade e a capacidade de participação dos educandos. Essa perspectiva possui relação direta com a promoção do bem-estar, pois contribui para a construção de relações educativas nas quais os estudantes são tratados como sujeitos.

A comunicação e

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que a relação entre educação e saúde mental constitui uma dimensão relevante para a construção de uma escola comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes. A aprendizagem não acontece de maneira isolada das experiências emocionais, sociais e relacionais vivenciadas pelas crianças e pelos adolescentes. Por isso, pensar na qualidade da educação também implica refletir sobre as condições de bem-estar presentes no cotidiano escolar.

A escola ocupa um lugar significativo na vida dos estudantes e pode contribuir para a construção de vínculos, sentimentos de pertencimento e relações baseadas no respeito. Um ambiente escolar acolhedor não elimina os desafios próprios do processo educativo, mas oferece condições mais favoráveis para que os estudantes possam enfrentá-los, desenvolver autonomia e participar das experiências de aprendizagem de maneira mais segura.

Nesse contexto, o acolhimento, a escuta e o diálogo assumem papel fundamental. Quando o estudante percebe que é respeitado e que suas dificuldades podem ser apresentadas sem medo de julgamentos ou humilhações, fortalecem-se as possibilidades de estabelecer vínculos positivos com a escola. Essas relações podem favorecer tanto a convivência quanto o envolvimento com o processo de aprendizagem. Também foi possível destacar a importância da atuação dos professores. Por estarem em contato cotidiano com os estudantes, os docentes podem perceber mudanças e situações que merecem atenção. Entretanto, essa função deve ser compreendida dentro de seus limites profissionais. O professor não é responsável por diagnosticar ou tratar problemas de saúde mental, mas pode acolher, observar, dialogar e encaminhar situações que demandem acompanhamento especializado.

A gestão escolar, por sua vez, possui papel estratégico na criação das condições institucionais necessárias para o bem-estar. Uma gestão comprometida com relações democráticas deve favorecer a participação, o diálogo e a construção coletiva de estratégias de convivência. Além disso, precisa oferecer suporte aos professores e estabelecer procedimentos claros para lidar com situações que envolvam violência, discriminação, sofrimento ou outras formas de vulnerabilidade.



Outro aspecto importante refere-se à necessidade de evitar a medicalização das dificuldades escolares. Comportamentos, conflitos e momentos de sofrimento fazem parte das experiências humanas e precisam ser compreendidos dentro de seus contextos. A escola deve realizar uma leitura cuidadosa das situações, evitando classificações precipitadas e reconhecendo que problemas educacionais e sociais não podem ser reduzidos automaticamente a questões individuais.

A promoção da saúde mental também exige reconhecer os limites da instituição escolar. Embora a escola possa exercer importante função preventiva e protetiva, situações que necessitam de avaliação ou tratamento especializado devem ser encaminhadas aos profissionais e serviços competentes. A articulação entre escola, família e rede de proteção é fundamental para garantir que os estudantes recebam o suporte adequado.

Dessa maneira, promover o bem-estar no ambiente educacional não significa acrescentar mais uma tarefa isolada ao trabalho dos professores. Significa incorporar princípios de cuidado, respeito, diálogo e inclusão às práticas que já fazem parte da vida escolar. A forma como os estudantes são recebidos, avaliados, orientados e envolvidos nas decisões também comunica valores e pode influenciar sua relação com a escola.

Uma educação comprometida com o desenvolvimento integral precisa, portanto, reconhecer que cada estudante possui necessidades, potencialidades e trajetórias singulares. Valorizar essas diferenças significa construir práticas pedagógicas capazes de promover participação e pertencimento, evitando situações de exclusão e discriminação. Conclui-se que a promoção da saúde mental na escola deve ser compreendida como um compromisso coletivo. Professores, gestores, estudantes, famílias e demais profissionais da comunidade escolar possuem responsabilidades diferentes, porém complementares. A construção de uma escola mais saudável depende da qualidade das relações estabelecidas e da capacidade institucional de reconhecer, acolher e responder às necessidades de seus estudantes.

Por fim, discutir educação e saúde mental significa reafirmar que educar é também cuidar, acolher e reconhecer a humanidade presente em cada estudante. O compromisso com o bem-estar não substitui a função pedagógica da escola; ao contrário, amplia sua capacidade de promover aprendizagens significativas e de contribuir para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Mental health: strengthening our response. Geneva: World Health Organization, 2022.

RESUMO

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental da Educação Básica, marcada por experiências que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças em suas dimensões física, emocional, social, cultural e cognitiva. Nesse contexto, os Campos de Experiência propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representam uma importante referência para a organização do trabalho pedagógico, valorizando as interações, as brincadeiras, a exploração e a participação ativa das crianças. Este artigo tem como objetivo discutir as possibilidades oferecidas pelos Campos de Experiência para a construção de práticas pedagógicas significativas na Educação Infantil. A reflexão fundamenta-se em uma abordagem bibliográfica, considerando documentos educacionais e contribuições de autores que discutem a infância, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Defende-se que uma prática pedagógica significativa precisa reconhecer a criança como sujeito ativo, competente e produtor de cultura, proporcionando experiências que tenham relação com sua realidade, seus interesses e suas formas próprias de expressão. Nesse sentido, o professor assume o papel de mediador, planejando ambientes, situações e propostas que favoreçam a curiosidade, a autonomia, a criatividade, a interação e a construção de conhecimentos. Conclui-se que os Campos de Experiência podem contribuir para superar práticas fragmentadas e excessivamente escolarizadas, favorecendo uma Educação Infantil centrada nas experiências e necessidades das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Campos de Experiência. Prática Pedagógica. Criança. Aprendizagem.

ABSTRACT

Early Childhood Education is a fundamental stage of Basic Education, characterized by experiences that contribute to children's integral development in physical, emotional, social, cultural and cognitive dimensions. In this context, the Fields of Experience proposed by the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) represent an important reference for organizing pedagogical work, valuing interactions, play, exploration and children's active participation. This article aims to discuss the possibilities offered by the Fields of Experience for the construction of meaningful pedagogical practices in Early Childhood Education. The reflection is based on a bibliographic approach, considering educational documents and contributions from authors who discuss childhood, learning and child development. It is argued that meaningful pedagogical practice must recognize children as active, competent subjects and producers of culture, providing experiences related to their reality, interests and own forms of expression. In this sense, the teacher assumes the role of mediator, planning environments, situations and proposals that encourage curiosity, autonomy, creativity, interaction and knowledge construction. It is concluded that the Fields of Experience can contribute to overcoming fragmented and excessively school-oriented practices, favoring Early Childhood Education centered on children's experiences and needs.

Keywords: Early Childhood Education. Fields of Experience. Pedagogical Practice. Child. Learning.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa um período essencial para a formação humana, uma vez que é durante os primeiros anos de vida que a criança vivencia experiências fundamentais para a construção de sua identidade, de seus vínculos sociais, de sua autonomia e de diferentes formas de compreender e interagir com o mundo. Mais do que um espaço destinado aos cuidados, a instituição de Educação Infantil constitui um ambiente educativo no qual as crianças têm a oportunidade de brincar, explorar, experimentar, comunicar-se, conviver e produzir conhecimentos.

A compreensão contemporânea da infância exige que as práticas pedagógicas reconheçam as crianças como sujeitos de direitos, participantes ativos dos processos educativos e produtoras de cultura. Dessa maneira, o planejamento pedagógico precisa superar propostas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos e considerar as experiências concretas vivenciadas pelas crianças.

A Base Nacional Comum Curricular apresenta os Campos de Experiência como uma forma de organização curricular específica para a Educação Infantil. Essa organização parte das experiências que as crianças constroem nas relações com outras crianças, com os adultos, com os espaços, com os objetos e com diferentes manifestações culturais. Assim, o currículo passa a considerar aquilo que a criança vivencia e produz em seu cotidiano como elemento fundamental do processo educativo.

Nesse sentido, os Campos de Experiência possibilitam uma abordagem pedagógica que valoriza as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da prática educativa. A partir deles, o professor pode organizar situações nas quais as crianças tenham oportunidade de investigar, levantar hipóteses, expressar sentimentos e ideias, resolver problemas, movimentar-se, criar, imaginar e estabelecer relações.

A construção de uma prática pedagógica significativa, portanto, depende da capacidade do professor de observar atentamente as crianças e compreender suas manifestações, interesses, necessidades e formas de aprendizagem. O planejamento não deve ser entendido como um conjunto rígido de atividades previamente determinadas, mas como um instrumento que possibilita organizar experiências intencionais e, ao mesmo tempo, abertas às descobertas e às contribuições infantis.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo refletir sobre os Campos de Experiência na Educação Infantil e suas possibilidades para a construção de práticas pedagógicas significativas. Busca-se discutir a concepção de criança presente nessa organização curricular, as possibilidades de aprendizagem proporcionadas pelas experiências e o papel do professor como mediador e organizador dos contextos educativos.

A discussão torna-se relevante porque ainda existem práticas na Educação Infantil que reproduzem modelos excessivamente escolarizados, priorizando fichas, exercícios repetitivos e atividades descontextualizadas. O trabalho com os Campos de Experiência pode contribuir para uma mudança dessa perspectiva, fortalecendo propostas que considerem o brincar, a interação, a investigação e a participação infantil como elementos centrais do processo educativo.

A metodologia utilizada consiste em pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada em estudos relacionados à Educação Infantil, ao desenvolvimento da criança e às orientações curriculares brasileiras. A partir dessa discussão, pretende-se evidenciar que experiências educativas planejadas com intencionalidade, sensibilidade e respeito às especificidades da infância podem favorecer aprendizagens mais significativas e contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.

OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA E A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A compreensão dos Campos de Experiência exige, inicialmente, uma reflexão sobre a própria concepção de criança que orienta a Educação Infantil. Durante muito tempo, a infância foi compreendida predominantemente a partir de uma perspectiva preparatória, na qual a criança era vista como alguém que deveria adquirir determinados conhecimentos e comportamentos para posteriormente ingressar no Ensino Fundamental. Essa concepção contribuiu para a construção de práticas pedagógicas excessivamente voltadas à antecipação de conteúdos escolares.

As perspectivas contemporâneas de Educação Infantil, entretanto, reconhecem a criança como sujeito histórico, social e cultural, que participa ativamente da construção de sua própria aprendizagem. A criança não apenas recebe conhecimentos produzidos pelos adultos, mas interpreta, questiona, experimenta, cria hipóteses, estabelece relações e produz significados a partir de suas experiências.

Nessa perspectiva, a BNCC estabelece que as interações e as brincadeiras constituem eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil. Os Campos de Experiência são organizados justamente para possibilitar que essas interações e brincadeiras sejam articuladas às diferentes dimensões do desenvolvimento infantil.

O campo “O eu, o outro e o nós” favorece experiências relacionadas à construção da identidade, ao reconhecimento de si e do outro, à convivência e à participação em diferentes grupos sociais. As crianças aprendem progressivamente a reconhecer sentimentos, expressar necessidades, compartilhar objetos e espaços e compreender que existem diferentes formas de ser e viver.

O campo “Corpo, gestos e movimentos” valoriza o corpo como uma importante forma de expressão e comunicação. Na infância, o movimento não representa apenas uma necessidade física, mas constitui uma maneira de explorar o ambiente, estabelecer relações e produzir conhecimentos. Brincadeiras com movimentos, danças, circuitos, jogos corporais e atividades de exploração espacial podem favorecer o desenvolvimento da coordenação motora e também aspectos emocionais e sociais.

Já “Traços, sons, cores e formas” amplia as possibilidades de expressão e criação das crianças. Por meio do desenho, da pintura, da música, da dança, da modelagem, da colagem e de outras manifestações artísticas, a criança encontra diferentes linguagens para comunicar pensamentos, sentimentos e percepções. O objetivo não deve ser produzir trabalhos padronizados, mas proporcionar experiências nas quais cada criança possa experimentar materiais, técnicas e possibilidades de criação.

O campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” está diretamente relacionado ao desenvolvimento das diferentes formas de comunicação. As conversas, histórias, cantigas, poesias, brincadeiras de faz de conta e situações de leitura possibilitam que as crianças ampliem seu vocabulário, desenvolvam a imaginação e construam diferentes maneiras de expressar suas ideias.

Por sua vez, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” possibilita experiências relacionadas à exploração do ambiente, às relações matemáticas, aos fenômenos da natureza e às transformações observadas no cotidiano. Situações simples, como organizar objetos, observar plantas, comparar tamanhos, contar elementos ou acompanhar mudanças no clima, podem transformar acontecimentos cotidianos em oportunidades de investigação e aprendizagem.



Os cinco Campos de Experiência não devem ser compreendidos como disciplinas isoladas. Ao contrário, apresentam possibilidades de integração entre diferentes conhecimentos e linguagens. Uma única experiência pode envolver aspectos relacionados ao movimento, à linguagem, às relações sociais, à expressão artística e à exploração de conceitos matemáticos e científicos.

Essa perspectiva exige que o professor tenha uma visão ampliada do processo educativo. Em vez de organizar o cotidiano exclusivamente a partir de atividades previamente definidas, é necessário pensar em contextos que possibilitem às crianças experimentar, investigar e participar.

A valorização das experiências infantis também implica reconhecer que as crianças chegam à instituição educativa trazendo conhecimentos construídos em suas famílias e comunidades. Seus modos de falar, brincar, imaginar, relacionar-se e interpretar o mundo precisam ser considerados como pontos de partida para novas aprendizagens.

Portanto, trabalhar com os Campos de Experiência significa organizar um currículo que dialogue com a vida das crianças e reconheça a aprendizagem como um processo construído nas relações. A prática pedagógica torna-se mais significativa quando possibilita que aquilo que é vivido pela criança seja acolhido, problematizado e ampliado no espaço educativo.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Uma prática pedagógica significativa na Educação Infantil precisa estar fundamentada na intencionalidade educativa e, simultaneamente, na abertura para aquilo que emerge do cotidiano. As crianças aprendem quando participam de situações que despertam sua curiosidade e permitem que estabeleçam relações entre aquilo que já conhecem e aquilo que estão descobrindo.



O planejamento, nesse contexto, assume papel fundamental. Planejar significa pensar previamente nas experiências que serão oferecidas, nos materiais que estarão disponíveis, na organização dos espaços, nas possibilidades de interação e nos objetivos que se pretende favorecer. Entretanto, o planejamento não deve limitar a ação infantil nem impedir que novas possibilidades sejam incorporadas durante o desenvolvimento das atividades.

A organização dos espaços também constitui uma dimensão importante da prática pedagógica. Ambientes acolhedores, acessíveis e diversificados podem estimular a exploração e a autonomia. Cantos de leitura, espaços para construções, áreas destinadas às experiências artísticas, ambientes para brincadeiras simbólicas e espaços externos de exploração oferecem diferentes possibilidades de aprendizagem.

O brincar ocupa lugar central nesse processo. Por meio das brincadeiras, as crianças experimentam papéis sociais, desenvolvem a imaginação, negociam regras, resolvem conflitos e elaboram situações vivenciadas em seu cotidiano. A brincadeira simbólica, por exemplo, permite que a criança represente situações familiares e sociais, criando novas possibilidades para compreender o mundo.

É importante destacar que brincar não significa ausência de intencionalidade pedagógica. O professor pode observar as brincadeiras, disponibilizar materiais, ampliar possibilidades, propor desafios e intervir quando necessário, sem retirar da criança a autonomia necessária para criar e experimentar.

As experiências com literatura também representam importantes possibilidades pedagógicas. A leitura diária de histórias contribui para a ampliação do repertório cultural e linguístico das crianças, além de favorecer a imaginação e a construção de vínculos. Após uma história, por exemplo, as crianças podem conversar sobre os personagens, recriar cenas, produzir desenhos, dramatizar acontecimentos ou inventar novos finais.

Da mesma maneira, experiências envolvendo música, sons e movimentos podem ser desenvolvidas de maneira integrada. A exploração de diferentes sons produzidos pelo corpo, por objetos e por instrumentos musicais permite que as crianças percebam ritmos, intensidades e diferentes formas de expressão.

As experiências com a natureza também apresentam grande potencial educativo. Observar uma planta crescer, acompanhar mudanças no céu, brincar com água e areia, investigar pequenos animais ou explorar folhas e sementes são situações que possibilitam a construção de conhecimentos científicos de maneira contextualizada.

Nesse processo, o professor precisa valorizar as perguntas das crianças. Muitas vezes, uma pergunta aparentemente simples pode revelar curiosidades e hipóteses que podem orientar novas experiências. Em vez de oferecer imediatamente respostas prontas, o educador pode incentivar a investigação, criando condições para que as crianças formulem hipóteses, comparem informações e construam explicações.

A documentação pedagógica constitui outro recurso importante. Registros escritos, fotografias, produções infantis e relatos das experiências podem auxiliar o professor a acompanhar os processos de aprendizagem. Mais do que registrar produtos finais, é necessário observar os caminhos percorridos pelas crianças, suas descobertas, dificuldades, estratégias e formas de participação.

Assim, a prática pedagógica baseada nos Campos de Experiência deve considerar a criança em sua integralidade. As aprendizagens não acontecem de maneira fragmentada, pois aspectos cognitivos, emocionais, sociais, corporais e culturais estão constantemente relacionados.

Uma Educação Infantil comprometida com experiências significativas precisa, portanto, criar condições para que as crianças possam brincar, explorar, participar, conviver, expressar-se e conhecer-se. Ao organizar situações dessa natureza, o professor contribui para que a instituição educativa seja um espaço de descobertas, relações e produção de sentidos.

O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS

O professor ocupa uma posição fundamental na organização das experiências vivenciadas pelas crianças na Educação Infantil. Sua atuação não se limita à realização de atividades previamente estabelecidas, mas envolve observar, escutar, planejar, mediar, registrar e avaliar os processos de aprendizagem que acontecem no cotidiano. Nesse sentido, a prática docente exige sensibilidade para reconhecer as manifestações infantis e intencionalidade para transformar situações cotidianas em oportunidades educativas.

A concepção de criança como sujeito ativo modifica profundamente a maneira de compreender o trabalho do professor. Se a criança participa da construção de seus conhecimentos, cabe ao educador criar condições para que essa participação aconteça de forma efetiva. Isso significa disponibilizar materiais diversificados, organizar ambientes estimulantes, propor desafios adequados e favorecer situações de interação entre as crianças.

A observação constitui uma das principais ferramentas do professor. Ao observar atentamente as crianças durante as brincadeiras e experiências, o educador consegue identificar interesses, conhecimentos prévios, formas de comunicação, dificuldades e estratégias utilizadas para resolver situações. Essas informações são fundamentais para o planejamento de novas propostas. Escutar as crianças também é essencial. A escuta pedagógica ultrapassa a compreensão literal daquilo que é dito e envolve perceber gestos, expressões, movimentos, escolhas, brincadeiras e diferentes formas de manifestação. Crianças pequenas nem sempre conseguem verbalizar aquilo que pensam ou sentem, mas expressam suas ideias por meio de múltiplas linguagens.

A partir dessa compreensão, o professor pode ampliar as experiências propostas. Se uma criança demonstra interesse por determinado animal, por exemplo, esse interesse pode desencadear histórias, músicas, desenhos, pesquisas, observações e brincadeiras relacionadas ao tema. Dessa forma, o currículo aproxima-se dos interesses infantis sem perder sua intencionalidade pedagógica.



Outro aspecto importante refere-se à organização dos materiais. Materiais simples e acessíveis podem oferecer inúmeras possibilidades de exploração. Caixas, tecidos, elementos naturais, objetos recicláveis, blocos de construção, tintas, papéis, livros e instrumentos musicais podem ser utilizados de diferentes maneiras, permitindo que as crianças criem e experimentem.

O professor também precisa compreender que nem todas as crianças aprendem ou participam da mesma maneira. Algumas podem demonstrar maior interesse por atividades corporais; outras podem envolver-se mais com histórias, construções, desenhos, música ou brincadeiras simbólicas. Respeitar essas diferenças significa oferecer diferentes possibilidades de participação.

Nesse sentido, a inclusão precisa estar presente no planejamento cotidiano. As propostas devem ser organizadas de modo que todas as crianças tenham oportunidades reais de participação, considerando suas características, necessidades e formas de comunicação. Uma Educação Infantil inclusiva não consiste apenas em permitir que a criança esteja presente no espaço escolar, mas em garantir que ela participe, interaja e tenha suas potencialidades reconhecidas.

A mediação do professor também é importante nas situações de conflito. Na convivência cotidiana, as crianças aprendem gradativamente a compartilhar, esperar, negociar e respeitar diferentes pontos de vista. O educador pode ajudar nesse processo sem simplesmente impor soluções, incentivando as crianças a dialogar e buscar alternativas. A avaliação, por sua vez, deve assumir caráter processual. Na Educação Infantil, avaliar não significa classificar ou atribuir notas, mas acompanhar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. Os registros produzidos pelo professor podem contribuir para compreender os avanços, interesses e necessidades de cada criança e para reorganizar o planejamento.

A documentação pedagógica pode ainda favorecer a comunicação com as famílias. Compartilhar processos, descobertas e experiências possibilita que os responsáveis compreendam melhor o trabalho desenvolvido pela instituição e participem de maneira mais significativa da trajetória educativa das crianças.

Portanto, o professor que trabalha com os Campos de Experiência precisa assumir uma postura investigativa. Ele observa as crianças, formula hipóteses sobre seus processos de aprendizagem, planeja experiências, acompanha suas respostas e reorganiza sua ação pedagógica quando necessário.

A intencionalidade docente não deve retirar da criança o direito de explorar e criar. Pelo contrário, sua função é ampliar as possibilidades de aprendizagem sem transformar todas as experiências em atividades rígidas e direcionadas. A mediação adequada permite equilibrar liberdade e orientação, garantindo que as crianças sejam protagonistas sem que o professor deixe de exercer sua responsabilidade pedagógica.

Dessa maneira, o trabalho docente na Educação Infantil pode contribuir para a construção de experiências que tenham significado para as crianças. Quando o professor valoriza a curiosidade, a criatividade, o movimento, a linguagem, a interação e o brincar, cria condições para que a aprendizagem aconteça de maneira integrada e respeitosa às especificidades da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que os Campos de Experiência constituem uma importante possibilidade para a construção de práticas pedagógicas mais significativas na Educação Infantil. Ao valorizar as interações, as brincadeiras e as diferentes linguagens das crianças, essa organização curricular contribui para uma concepção de educação centrada no desenvolvimento integral e nas experiências concretas da infância.

Os cinco Campos de Experiência possibilitam que o trabalho pedagógico contemple diferentes dimensões da formação infantil sem fragmentar o conhecimento em conteúdos isolados. As relações sociais, o corpo, as manifestações artísticas, a linguagem, a imaginação, a matemática, a natureza e a exploração do mundo podem estar presentes em uma mesma experiência, estabelecendo relações significativas entre diferentes aprendizagens.

Investir em práticas pedagógicas fundamentadas nos Campos de Experiência significa reconhecer que educar crianças pequenas é também criar condições para que elas possam conhecer a si mesmas, relacionar-se com os outros, explorar o mundo, expressar seus pensamentos e construir sentidos sobre aquilo que vivenciam. Dessa maneira, a Educação Infantil cumpre seu papel de promover experiências que respeitem a infância e contribuam para a formação integral de cada criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na educação infantil: uma abordagem socioantropológica. São Paulo: Cortez, 2012.

ZABALZA, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

AGRADECIMENTOS

A Revista Ciência e Evolução agradece imensamente a todos que colaboram para a realização de mais uma edição.

Nosso reconhecimento especial vai para os autores e autoras que confiaram em nosso espaço para a divulgação de seus trabalhos e contribuíram significativamente para o avanço do conhecimento em suas áreas de atuação.

Agradecemos também aos pareceristas e avaliadores, cuja dedicação, seriedade e compromisso com a qualidade científica foram fundamentais para o processo editorial.

Estendemos nossa gratidão às instituições de ensino e pesquisa que incentivam e apoiam a produção acadêmica e científica, fortalecendo a construção de uma sociedade mais crítica, informada e transformadora.

Por fim, agradecemos aos leitores e leitoras, cuja curiosidade, interesse e engajamento mantêm viva a missão da Revista Ciência e Evolução: disseminar o saber e fomentar o debate científico em suas múltiplas dimensões.

