



Vol.3,Nº 24 MAIO DE 2025

ISSN: 2966-0734

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

:publicando o pensamento crítico



ISSN

INTERNATIONAL
STANDARD
SERIAL
NUMBER
BRAZIL

A&A
AUTORES & AUTORES
EDITORA

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

Vol.3,Nº 24 MAIO 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:

**FABIANA PAREDES GIATO,
JANDIRA PEREIRA 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: FABIANAPAREDES GIATO, JANDIRA PEREIRA SILVA

Editora Abreviada: A&A;

**Descrição extraída do Vol.3 n .24 MAIO DE 2026 Disponível em: <http://www.cienciaeevolucao.com.br>
ISSN 2966-0734**

1. Educação infantil — Equidade e Dignidade — Periódicos. 2. Educação Sensorial— Berçário II — Periódicos. 3. Teia — Periódicos. 4. Etnomatemática — Fundamental II — Periódicos. 5. Documentação Pedagógica — Práticas pedagógicas — Periódicos. 6. Arte na Educação Infantil — Educação infantil — Periódicos. Título.II Publicando o Pensamento Crítico. 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.3,Nº 24 MAIO DE 2025

ISSN: 2966-0734

APRESENTAÇÃO

REVISTA CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

A Revista Ciência & Evolução apresenta com entusiasmo sua edição de maio, reafirmando o compromisso com a divulgação do conhecimento científico e pedagógico voltado à transformação da educação. Nesta edição, reunimos reflexões, pesquisas e relatos de experiências que dialogam com os desafios contemporâneos da prática educativa, valorizando o papel do professor como agente fundamental na construção de uma escola mais crítica, inclusiva e democrática.

Os artigos selecionados abordam temáticas relevantes como a educação infantil, práticas pedagógicas inovadoras, inclusão escolar, desenvolvimento infantil, formação docente e estratégias que fortalecem o processo de ensino e aprendizagem. Cada texto foi elaborado com rigor acadêmico e sensibilidade pedagógica, evidenciando a importância da pesquisa educacional como instrumento de mudança social.

Acreditamos que compartilhar saberes é essencial para a evolução da educação. Por isso, esta edição traz contribuições de professores, pesquisadores e profissionais da área educacional que, por meio de suas produções, ampliam o debate e incentivam novas práticas nas escolas. As experiências apresentadas reforçam a necessidade de uma educação que valorize o diálogo, a autonomia e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Esperamos que esta edição inspire reflexões, contribua para a formação continuada e fortaleça o trabalho docente. Que cada leitura seja um convite à construção coletiva do conhecimento e ao aprimoramento das práticas pedagógicas.

Desejamos a todos uma excelente leitura e que o conhecimento aqui compartilhado contribua para a evolução constante da educação.

Equipe Editorial

Revista Ciência & Evolução

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

Vol.3,Nº 24 MAIO DE 2025

ISSN: 2966-0734

EDITORIAL

O mês de maio, marcado pelas reflexões sobre o Dia do Trabalhador, nos convida a valorizar o papel de todos os profissionais que constroem diariamente a sociedade, especialmente aqueles que atuam na educação. A Revista Ciência & Evolução dedica esta edição ao reconhecimento do trabalho docente e ao compromisso com a formação continuada como instrumento de valorização profissional e transformação social.

Ser educador é exercer uma função que vai além da transmissão de conhecimentos. Trata-se de um trabalho que envolve dedicação, sensibilidade, planejamento e constante atualização. Nesse contexto, os artigos apresentados nesta edição dialogam com práticas pedagógicas, inclusão, desenvolvimento infantil e inovação educacional, reafirmando a importância do professor como protagonista na construção de uma escola democrática e significativa.

Ao celebrar o mês do trabalhador, destacamos a relevância das pesquisas e experiências compartilhadas por profissionais que, por meio de suas práticas, contribuem para o avanço da educação. Cada texto publicado representa o esforço coletivo de educadores comprometidos com a melhoria da qualidade do ensino e com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Esta edição também reforça a importância da valorização do trabalho docente, da formação continuada e da construção de espaços educativos mais inclusivos e humanizados. Reconhecer o educador como trabalhador essencial é reconhecer que a educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento social.

Que esta edição de maio inspire reflexões, fortaleça o trabalho pedagógico e celebre o esforço de todos os profissionais da educação. Nosso reconhecimento e respeito a cada educador que, com dedicação e compromisso, contribui para a evolução da ciência e da educação.

Equipe Editorial

Revista Ciência & Evolução

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

SUMÁRIO

JUSTIÇA, EQUIDADE E DIGNIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM DIÁLOGO ENTRE A ÉTICA DE ARISTÓTELES E A PEDAGOGIA EMANCIPATÓRIA DE PAULO FREIRE
AUTOR: LAÍS VIEIRA VIAJANTE PG 07

EDUCAÇÃO SENSORIAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: EXPERIÊNCIAS QUE CONSTROEM O CONHECIMENTO
AUTOR: JOSELMA GERALDO DA SILVA PG 20

ETNOMATEMÁTICA URBANA: ORGANIZAÇÃO ESPACIAL, MOBILIDADE E LEITURA MATEMÁTICA DA CIDADE
AUTOR: FABIANO CORREIA DE SANTANA.....PG 28

EDUCAÇÃO PARA O BEM-ESTAR ANIMAL: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSCIENTIZAÇÃO, CONTROLE POPULACIONAL E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL
AUTOR: VIVIANI FELIX RIBEIRO.....PG 39

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA: INTERAÇÕES E MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS
AUTOR : EDILEUSA DOS SANTOS.....PG 56

ESTIMULAÇÃO SENSORIAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: EXPERIÊNCIAS QUE PROMOVEM APRENDIZAGEM
AUTOR: ALINE MARQUES.....PG 67

ARTE, EXPRESSÃO E APRENDIZAGEM: A LINGUAGEM ARTÍSTICA COMO MEDIADORA DA FORMAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I
AUTOR : CÍNTIA ANDRADE SERRA PG 76

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: PARTICIPAÇÃO, AUTONOMIA E CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO PEDAGÓGICO
AUTOR: SÉRGIO ALVES SOARES.....PG 86

AVALIAÇÃO FORMATIVA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA
AUTOR : SILVIO ALVES CAVALCANTE.....PG 96

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
AUTOR: BEATRIZ NONATTO.....PG 106

VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS E CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO
AUTOR: ADILSON DA SILVA PG 116

NEURODIVERSIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE O TDAH NO AMBIENTE ESCOLAR
AUTOR : LILIAN MARIA MUNIZ DOS SANTOS MOTA.....PG 127

AGRADECIMENTOS PG 136

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO



JUSTIÇA, EQUIDADE E DIGNIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM DIÁLOGO ENTRE A ÉTICA DE ARISTÓTELES E A PEDAGOGIA EMANCIPATÓRIA DE PAULO FREIRE

AUTOR: LAÍS VIEIRA VIAJANTE

RESUMO

O presente artigo propõe uma análise crítica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir do diálogo entre a concepção de justiça na ética de Aristóteles e a perspectiva emancipatória de Paulo Freire. Parte-se do pressuposto de que a EJA constitui um espaço educativo marcado por desigualdades históricas, exigindo práticas pedagógicas fundamentadas na equidade e na valorização da dignidade humana. Nesse sentido, o conceito aristotélico de justiça, especialmente em sua dimensão distributiva e na noção de equidade como correção das generalizações da lei, oferece elementos relevantes para refletir sobre a necessidade de tratamento diferenciado aos sujeitos em condições desiguais. Por outro lado, a pedagogia freireana contribui ao enfatizar a educação como prática de liberdade, centrada no reconhecimento dos saberes dos educandos e na construção da autonomia. A articulação entre esses referenciais possibilita compreender a EJA como um campo de tensões entre reprodução e transformação social, no qual a justiça não pode ser entendida apenas como igualdade formal, mas como compromisso ético com a inclusão e a emancipação. Metodologicamente, o estudo baseia-se em revisão bibliográfica de caráter qualitativo, dialogando com autores clássicos e contemporâneos da filosofia e da educação. Conclui-se que a promoção da dignidade na EJA demanda práticas pedagógicas que reconheçam as trajetórias de vida dos estudantes, rompendo com lógicas excludentes e afirmando a educação como direito fundamental e instrumento de justiça social.

Palavras-chave

Educação de Jovens e Adultos; Justiça; Equidade; Dignidade humana; Pedagogia crítica.

ABSTRACT

This article proposes a critical analysis of Youth and Adult Education (EJA) through a dialogue between the concept of justice in the ethics of Aristóteles and the emancipatory perspective of Paulo Freire. It assumes that EJA is an educational space marked by historical inequalities, requiring pedagogical practices grounded in equity and the recognition of human dignity. In this sense, the Aristotelian concept of justice, especially in its distributive dimension and in the notion of equity as a correction of general laws, provides important elements to reflect on the need for differentiated treatment for individuals in unequal conditions. On the other hand, Freirean pedagogy contributes by emphasizing education as a practice of freedom, centered on the recognition of learners' knowledge and the construction of autonomy. The articulation of these perspectives allows EJA to be understood as a field of tensions between social reproduction and transformation, in which justice cannot be reduced to formal equality, but must be understood as an ethical commitment to inclusion and emancipation. Methodologically, the study is based on a qualitative bibliographic review, engaging with classical and contemporary authors in philosophy and education. It concludes that promoting dignity in EJA requires pedagogical practices that recognize students' life trajectories, overcoming exclusionary logics and affirming education as a fundamental right and an instrument of social justice.

Keywords

Youth and Adult Education; Justice; Equity; Human dignity; Critical pedagogy.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se, no contexto brasileiro, como uma modalidade marcada por profundas desigualdades históricas, sociais e educacionais, refletindo processos de exclusão que atravessam gerações. Nesse cenário, pensar a EJA implica, necessariamente, discutir justiça, equidade e dignidade humana como fundamentos ético-políticos da prática educativa. Ao estabelecer um diálogo entre a filosofia de Aristóteles e a pedagogia crítica de Paulo Freire, este estudo busca compreender como diferentes concepções de justiça podem contribuir para a construção de práticas educativas mais inclusivas e emancipatórias.

Na obra *Ética a Nicômaco*, Aristóteles apresenta a justiça como uma virtude central da vida em sociedade, distinguindo-a em suas dimensões distributiva e corretiva. Para o filósofo, a justiça distributiva baseia-se na proporcionalidade, reconhecendo que os indivíduos devem receber de acordo com suas condições e méritos, o que já aponta para uma compreensão que ultrapassa a igualdade meramente formal. Nesse sentido, o autor afirma que “o justo é o proporcional” (ARISTÓTELES, 2001, p. 113), indicando que tratar igualmente os desiguais pode resultar em novas formas de injustiça. Tal reflexão oferece subsídios importantes para pensar a EJA, cujos sujeitos apresentam trajetórias marcadas por interrupções escolares, trabalho precoce e vulnerabilidade social.

Por outro lado, a perspectiva de Paulo Freire introduz uma crítica contundente às práticas educativas que desconsideram a realidade dos educandos, denunciando aquilo que denomina de educação bancária. Para Freire, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 68). Essa concepção desloca o foco da educação para o diálogo, a problematização e o reconhecimento dos saberes construídos ao longo da vida, aspectos fundamentais no contexto da EJA. A dignidade dos estudantes, nesse sentido, não se limita ao acesso à escola, mas envolve o reconhecimento de sua condição de sujeitos históricos, capazes de produzir conhecimento e transformar a realidade.

A articulação entre a ética aristotélica e a pedagogia freireana permite compreender a justiça educacional como um princípio que exige mais do que igualdade de oportunidades: requer equidade, sensibilidade às diferenças e compromisso com a emancipação humana. Conforme destaca Martha Nussbaum, ao discutir a abordagem das capacidades, “uma sociedade justa deve garantir a cada indivíduo as condições necessárias para desenvolver suas potencialidades” (NUSSBAUM, 2011, p. 31). Tal perspectiva reforça a necessidade de políticas e práticas pedagógicas que considerem as especificidades dos sujeitos da EJA, promovendo não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso escolar.

Dessa forma, este artigo propõe uma reflexão teórica, de caráter qualitativo e bibliográfico, que busca tensionar os limites e as possibilidades da justiça na educação, a partir de um diálogo entre tradição filosófica e prática pedagógica crítica. Ao fazê-lo, pretende-se contribuir para o fortalecimento de uma EJA comprometida com a dignidade humana, a inclusão social e a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

DESENVOLVIMENTO

A CONCEPÇÃO DE JUSTIÇA NA ÉTICA DE ARISTÓTELES

A noção de justiça ocupa posição estruturante no pensamento ético-político de Aristóteles, sendo compreendida como a virtude que regula as relações humanas e garante a harmonia da vida em comunidade. Em *Ética a Nicômaco*, o filósofo define a justiça como uma virtude completa, na medida em que se realiza sempre em relação ao outro, ultrapassando a dimensão individual e assumindo caráter eminentemente social. Nesse sentido, Aristóteles afirma que “a justiça é a única das virtudes que parece ser um bem para os outros” (ARISTÓTELES, 2001, p. 112), evidenciando seu papel central na organização da pólis.

Ao distinguir a justiça em distributiva e corretiva, o autor estabelece uma base conceitual que ainda reverbera nos debates contemporâneos sobre equidade. A justiça distributiva fundamenta-se na ideia de proporcionalidade, segundo a qual bens, honras e responsabilidades devem ser distribuídos conforme critérios que

considerem as diferenças entre os indivíduos. Já a justiça corretiva atua na reparação de desequilíbrios, restaurando a igualdade em situações de conflito ou dano. Essa distinção revela uma compreensão sofisticada da justiça, que não se limita à igualdade aritmética, mas reconhece a complexidade das relações sociais.

Nesse contexto, a noção de equidade (*epieikeia*) emerge como um elemento fundamental na filosofia aristotélica. Para Aristóteles, a equidade funciona como um princípio corretivo da lei geral, permitindo ajustá-la às particularidades dos casos concretos. O filósofo destaca que “o equitativo é justo, mas não segundo a lei, e sim como uma correção da justiça legal” (ARISTÓTELES, 2001, p. 120). Tal concepção indica que a aplicação rígida das normas pode gerar injustiças, sendo necessário considerar as especificidades das situações para alcançar uma justiça efetiva.

Entretanto, é imprescindível situar historicamente o pensamento aristotélico, reconhecendo seus limites. A defesa de uma ordem social hierarquizada, na qual determinados grupos — como mulheres, escravizados e estrangeiros — eram excluídos da cidadania plena, revela contradições em relação à universalização da justiça. Conforme observa Hannah Arendt, “a tradição filosófica frequentemente naturalizou desigualdades que são, na verdade, construções políticas” (ARENDT, 2007, p. 56). Essa crítica é essencial para evitar uma leitura acrítica da filosofia clássica.

Apesar dessas limitações, a contribuição aristotélica permanece relevante, sobretudo quando reinterpretada à luz de contextos contemporâneos. No campo educacional, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a ideia de justiça como proporcionalidade oferece subsídios teóricos importantes para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas. Isso implica reconhecer que os estudantes não partem das mesmas condições e que, portanto, demandam abordagens diferenciadas para garantir o acesso ao direito à educação.

Dessa forma, a retomada crítica da ética aristotélica permite problematizar concepções reducionistas de igualdade, contribuindo para a formulação de políticas e práticas educacionais comprometidas com a equidade e a dignidade humana. Ao articular tradição filosófica e demandas contemporâneas, abre-se espaço para uma reflexão mais profunda sobre o papel da justiça na promoção de uma educação inclusiva e socialmente referenciada.

CONTEMPORÂNEOS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, insere-se em um contexto histórico marcado por profundas desigualdades sociais, econômicas e educacionais, refletindo a exclusão sistemática de parcelas significativas da população ao longo do processo de escolarização. Desde o período colonial até a contemporaneidade, o acesso à educação formal foi historicamente restrito, o que resultou em altos índices de analfabetismo e baixa escolarização entre jovens, adultos e idosos. Nesse cenário, a EJA emerge não apenas como uma política educacional, mas como uma estratégia de reparação social, ainda que frequentemente marcada por limitações estruturais e descontinuidades.

De acordo com Miguel Arroyo, “a EJA carrega as marcas da negação de direitos, sendo seus sujeitos historicamente produzidos como excluídos” (ARROYO, 2005, p. 29). Tal afirmação evidencia que os estudantes dessa modalidade não podem ser compreendidos a partir de uma perspectiva homogênea, mas sim como sujeitos cujas trajetórias são atravessadas por experiências de trabalho precoce, pobreza, discriminação e interrupção dos estudos. Essas condições exigem uma abordagem pedagógica que vá além da mera transmissão de conteúdos, incorporando dimensões sociais, culturais e políticas no processo educativo.

Ao longo das últimas décadas, avanços importantes foram registrados no campo das políticas públicas, como a inclusão da EJA na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que reconhece essa modalidade como parte integrante da educação básica. No entanto, a efetivação desse direito ainda enfrenta inúmeros desafios, entre os quais se destacam a evasão escolar, a inadequação curricular, a falta de formação específica de professores e a baixa valorização social da EJA. Esses fatores contribuem para a manutenção de um ciclo de exclusão que compromete a garantia da dignidade dos estudantes.

Além disso, a organização curricular da EJA, muitas vezes, reproduz modelos tradicionais de ensino, desconsiderando as especificidades dos sujeitos atendidos. Conforme aponta Sérgio Haddad, “a EJA não pode ser pensada como uma simples adaptação do ensino regular, pois seus sujeitos possuem tempos, ritmos e necessidades distintas” (HADDAD, 2007, p. 15). Essa crítica reforça a necessidade de construção de propostas pedagógicas contextualizadas, que valorizem os saberes prévios e promovam a aprendizagem significativa.

Outro aspecto relevante diz respeito à relação entre educação e trabalho, uma vez que grande parte dos estudantes da EJA concilia os estudos com atividades laborais. Essa condição impõe desafios adicionais à permanência e ao desempenho escolar, exigindo flexibilidade nas práticas pedagógicas e nas políticas educacionais. Nesse sentido, a EJA deve ser compreendida como um espaço de articulação entre formação escolar e formação para a vida, reconhecendo a centralidade do trabalho na constituição dos sujeitos.

Dessa forma, os desafios contemporâneos da EJA ultrapassam a dimensão do acesso à escola, envolvendo a construção de uma educação que seja, de fato, inclusiva, equitativa e comprometida com a transformação social. Isso implica reconhecer a dignidade dos estudantes como princípio fundamental, orientando práticas pedagógicas que promovam autonomia, participação e emancipação. Ao considerar esses elementos, torna-se possível avançar na construção de uma EJA que não apenas inclua, mas que valorize e potencialize os sujeitos que dela fazem parte.

DIGNIDADE HUMANA E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE

A reflexão sobre a dignidade humana no campo educacional encontra na obra de Paulo Freire um referencial teórico fundamental, especialmente quando se trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para o autor, a educação não pode ser compreendida como um processo neutro ou meramente técnico, mas como uma prática política, ética e humanizadora, voltada à formação de sujeitos críticos e conscientes de sua inserção no mundo. Nesse sentido, a dignidade humana constitui um princípio estruturante da ação pedagógica, exigindo o reconhecimento dos educandos como sujeitos históricos, portadores de saberes e experiências legítimas. Ao criticar o modelo tradicional de ensino, denominado por ele de educação bancária, Freire denuncia práticas que reduzem o estudante a um receptor passivo de conteúdos, desconsiderando sua capacidade de reflexão e criação. Em oposição a essa lógica, propõe uma educação dialógica, fundamentada no encontro entre educador e educando, mediado pelo mundo. Como afirma o autor, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 68).

Essa perspectiva rompe com relações hierárquicas autoritárias e valoriza o diálogo como elemento central do processo educativo.

No contexto da EJA, essa abordagem assume relevância ainda maior, uma vez que os estudantes trazem consigo trajetórias marcadas por exclusão escolar, inserção precoce no mundo do trabalho e experiências diversas de vida. Reconhecer a dignidade desses sujeitos implica, portanto, valorizar seus saberes, respeitar seus tempos de aprendizagem e construir práticas pedagógicas que dialoguem com suas realidades. Nesse sentido, Freire destaca que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47), reforçando a necessidade de uma educação que promova autonomia e protagonismo. Além disso, a pedagogia freireana está profundamente comprometida com a ideia de emancipação. A educação, nesse horizonte, deve contribuir para que os sujeitos compreendam as estruturas sociais que produzem desigualdades e atuem na transformação de sua realidade. Trata-se de uma concepção que articula conhecimento e ação, teoria e prática, em um movimento contínuo de reflexão crítica. Como enfatiza Dermeval Saviani, ao dialogar com a tradição crítica da educação, “a escola deve possibilitar o acesso ao saber elaborado, condição para a participação consciente na sociedade” (SAVIANI, 2008, p. 58).

A dignidade humana, nesse contexto, não se restringe ao acesso à escola, mas envolve a garantia de condições efetivas para a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento integral dos sujeitos. Isso implica superar práticas excludentes e construir uma educação que reconheça as diferenças como potencialidades, e não como obstáculos. Na EJA, esse compromisso se traduz na necessidade de uma pedagogia sensível às especificidades dos estudantes, capaz de articular saberes escolares e experiências de vida. Dessa forma, as contribuições de Paulo Freire permitem compreender a educação como um espaço de afirmação da dignidade humana e de construção de sujeitos autônomos e críticos. Ao incorporar esses princípios na EJA, torna-se possível avançar na consolidação de práticas pedagógicas que não apenas incluam, mas que valorizem os estudantes em sua integralidade, promovendo uma educação comprometida com a justiça social e a emancipação humana.

A equidade constitui um princípio fundamental para a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social, especialmente no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Diferentemente da igualdade formal — que pressupõe tratamento idêntico a todos os sujeitos —, a equidade reconhece as desigualdades históricas, sociais e culturais que atravessam os indivíduos, propondo intervenções diferenciadas que visem garantir condições reais de aprendizagem. Nesse sentido, a equidade se configura como um desdobramento ético da justiça, alinhando-se à necessidade de superação das desigualdades educacionais.

A reflexão sobre equidade encontra respaldo na teoria da justiça de John Rawls, que propõe a organização das instituições sociais de modo a beneficiar os menos favorecidos. Segundo o autor, “as desigualdades sociais e econômicas devem ser organizadas de tal modo que resultem no maior benefício possível para os menos favorecidos” (RAWLS, 2002, p. 75). Essa perspectiva reforça a importância de políticas públicas e práticas educativas que priorizem sujeitos historicamente excluídos, como os estudantes da EJA, reconhecendo suas especificidades e necessidades.

No campo educacional, a equidade implica a construção de currículos flexíveis, metodologias diversificadas e processos avaliativos inclusivos. Isso significa considerar os diferentes ritmos de aprendizagem, os conhecimentos prévios e as condições concretas de vida dos estudantes. Conforme argumenta António Nóvoa, “não há justiça educativa sem uma atenção particular às trajetórias individuais dos alunos” (NÓVOA, 2009, p. 32), o que exige uma prática docente sensível às singularidades.

No contexto da EJA, a equidade também se relaciona à valorização dos saberes construídos fora do espaço escolar. Os estudantes dessa modalidade trazem consigo experiências oriundas do trabalho, da vida comunitária e de diferentes práticas sociais, que devem ser incorporadas ao processo educativo.

Essa valorização contribui para o fortalecimento da autoestima e da identidade dos sujeitos, elementos essenciais para a permanência e o sucesso escolar.

Além disso, a equidade demanda uma reorganização das condições institucionais de ensino. Horários flexíveis, materiais didáticos contextualizados e políticas de permanência são estratégias que podem contribuir para a efetivação do direito à educação. Nesse sentido, a equidade não se limita à dimensão pedagógica, mas envolve também aspectos estruturais e políticos da educação. Outro ponto relevante refere-se à formação docente. Para que a equidade se concretize na prática, é necessário que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade presente na EJA, desenvolvendo competências que articulem conhecimento pedagógico, sensibilidade social e compromisso ético. A formação continuada, nesse contexto, desempenha papel fundamental na construção de práticas mais inclusivas e reflexivas.

Dessa forma, a equidade, enquanto princípio pedagógico, orienta a construção de uma educação que não apenas reconhece as diferenças, mas que atua ativamente para superá-las. Na EJA, esse compromisso se traduz na promoção da dignidade dos estudantes, na valorização de suas trajetórias e na construção de uma prática educativa que contribua para a transformação social.

ENTRE FILOSOFIA E PRÁTICA: CAMINHOS PARA UMA EJA EMANCIPATÓRIA

A construção de uma Educação de Jovens e Adultos (EJA) comprometida com a emancipação humana exige a articulação entre fundamentos teóricos sólidos e práticas pedagógicas transformadoras. Nesse sentido, o diálogo entre a ética de Aristóteles e a pedagogia crítica de Paulo Freire possibilita uma compreensão ampliada da justiça educacional, que transcende a igualdade formal e se orienta pela equidade e pela dignidade humana.

A partir da perspectiva aristotélica, a justiça como proporcionalidade oferece um importante referencial para pensar a necessidade de tratar desigualmente os desiguais, considerando suas condições concretas. No entanto, é na pedagogia freireana que essa discussão se aprofunda, ao enfatizar a educação como prática de liberdade e como instrumento de transformação social. Freire destaca que “a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (FREIRE, 1996, p. 67), evidenciando o papel central da formação crítica na construção de uma sociedade mais justa.

Nesse contexto, a EJA deve ser concebida como um espaço de resistência às desigualdades estruturais e de afirmação dos direitos humanos. Trata-se de uma modalidade que não pode ser reduzida a uma função compensatória, mas que deve assumir um caráter político e emancipatório, voltado à formação de sujeitos autônomos e conscientes. Como argumenta Boaventura de Sousa Santos, “não há justiça social sem justiça cognitiva” (SANTOS, 2007, p. 39), o que implica reconhecer a pluralidade de saberes e promover sua valorização no espaço educativo.

A prática pedagógica na EJA, nesse horizonte, deve ser orientada por princípios como o diálogo, a problematização e a contextualização dos conteúdos. Isso significa construir um ensino que parta da realidade dos educandos, valorizando suas experiências e promovendo a reflexão crítica sobre o mundo. Tal abordagem contribui para o fortalecimento da identidade dos estudantes e para o desenvolvimento de sua autonomia intelectual.

Além disso, a efetivação de uma EJA emancipatória demanda o compromisso das políticas públicas com a garantia de condições adequadas de ensino. Investimentos em formação docente, infraestrutura, materiais didáticos e políticas de permanência são fundamentais para assegurar que o direito à educação se concretize de forma plena. A ausência desses elementos compromete não apenas o acesso, mas também a qualidade da educação ofertada.

Outro aspecto relevante diz respeito à dimensão ética da prática educativa. Promover a dignidade dos estudantes implica reconhecer sua humanidade, respeitar suas trajetórias e combater todas as formas de discriminação. Nesse sentido, a educação deve se constituir como um espaço de acolhimento, escuta e valorização das diferenças, contribuindo para a construção de uma cultura de respeito e justiça. Dessa forma, pensar caminhos para uma EJA emancipatória requer a superação de práticas excludentes e a construção de uma educação comprometida com a transformação social. Ao articular os aportes teóricos de Aristóteles e Paulo Freire, torna-se possível fundamentar uma prática pedagógica que reconheça as desigualdades, promova a equidade e afirme a dignidade humana como princípio central.



Trata-se, portanto, de um desafio ético e político que exige o engajamento de educadores, gestores e da sociedade como um todo na construção de uma educação verdadeiramente democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir de um diálogo entre a concepção de justiça na ética de Aristóteles e a perspectiva emancipatória de Paulo Freire, evidenciando a centralidade dos conceitos de equidade e dignidade humana na construção de práticas educativas mais justas. Ao longo da análise, foi possível compreender que, embora a filosofia aristotélica esteja situada em um contexto histórico marcado por hierarquias e exclusões, sua noção de justiça como proporcionalidade oferece contribuições relevantes para problematizar a igualdade formal e refletir sobre a necessidade de tratamentos diferenciados diante das desigualdades.

No campo educacional, especialmente na EJA, essa reflexão ganha contornos ainda mais significativos, uma vez que os sujeitos dessa modalidade são historicamente atravessados por processos de exclusão social, econômica e escolar. Nesse sentido, a pedagogia de Paulo Freire se apresenta como um referencial essencial, ao defender uma educação fundamentada no diálogo, na valorização dos saberes dos educandos e na promoção da autonomia. A articulação entre esses dois referenciais teóricos permite compreender a justiça educacional como um princípio que exige mais do que o acesso à escola, demandando condições efetivas de permanência, aprendizagem e reconhecimento.

Além disso, o estudo evidenciou que a equidade deve ser compreendida como elemento estruturante das práticas pedagógicas na EJA, orientando a construção de currículos flexíveis, metodologias inclusivas e avaliações contextualizadas. A promoção da dignidade dos estudantes implica reconhecer suas trajetórias de vida, seus saberes e suas potencialidades, superando concepções reducionistas que desconsideram a complexidade de suas experiências.

Por fim, destaca-se que a consolidação de uma EJA emancipatória depende não apenas do compromisso dos educadores, mas também da implementação de políticas públicas que garantam condições adequadas de ensino. Investir na formação docente, na valorização da modalidade e na criação de estratégias de permanência escolar é fundamental para assegurar que a educação se constitua, de fato, como um direito e como instrumento de transformação social. Assim, reafirma-se a necessidade de uma educação comprometida com a justiça, a equidade e a dignidade humana, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução de Antônio de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas, 2001.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HADDAD, Sérgio. *Educação de jovens e adultos no Brasil: direitos e desafios*. São Paulo: Ação Educativa, 2007.
- NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- NUSSBAUM, Martha C. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

EDUCAÇÃO SENSORIAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: EXPERIÊNCIAS QUE CONSTROEM O CONHECIMENTO

AUTOR: JOSELMA GERALDO DA SILVA

RESUMO

A educação sensorial na primeira infância constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento integral da criança, considerando que é por meio dos sentidos que ela estabelece suas primeiras relações com o mundo. Este artigo tem como objetivo analisar o papel das experiências sensoriais na construção do conhecimento na Educação Infantil, destacando sua relevância para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social. Fundamenta-se nas contribuições teóricas de Maria Montessori, que defende a aprendizagem baseada na exploração ativa do ambiente, bem como em Jean Piaget, ao compreender a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, baseada em revisão bibliográfica de autores que discutem o desenvolvimento infantil e as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Os resultados apontam que a oferta de experiências sensoriais diversificadas, como o contato com diferentes texturas, sons, cheiros e estímulos visuais, favorece a curiosidade, a investigação e a aprendizagem significativa. Além disso, tais experiências contribuem para o fortalecimento da autonomia e da criatividade infantil, promovendo uma aprendizagem contextualizada e prazerosa. Conclui-se que a educação sensorial deve ser compreendida como prática intencional e planejada, integrada ao currículo da Educação Infantil, possibilitando à criança explorar, experimentar e construir conhecimentos de forma ativa e significativa.

Palavras-chave: Educação sensorial; Primeira infância; Aprendizagem significativa; Desenvolvimento infantil; Experiência sensorial.

ABSTRACT

Sensory education in early childhood is a fundamental element for children's holistic development, as it is through the senses that they establish their first interactions with the world. This article aims to analyze the role of sensory experiences in knowledge construction in Early Childhood Education, highlighting their relevance for cognitive, motor, emotional, and social development. It is based on the theoretical contributions of Maria Montessori, who advocates learning through active exploration of the environment, as well as Jean Piaget, who understands the child as an active subject in knowledge construction

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da educação básica e desempenha um papel decisivo na formação integral da criança, considerando suas dimensões cognitivas, afetivas, sociais e motoras. Nesse contexto, a educação sensorial emerge como um eixo estruturante das práticas pedagógicas, uma vez que, na primeira infância, a criança aprende predominantemente por meio das experiências concretas e da interação com o ambiente. Conforme afirma Maria Montessori, “a mão é o instrumento da inteligência”, evidenciando que o conhecimento se constrói a partir da ação e da exploração sensorial. Tal perspectiva reforça a importância de práticas educativas que valorizem o contato direto com diferentes estímulos, como texturas, sons, cores, cheiros e sabores.

Sob a ótica do desenvolvimento infantil, autores como Jean Piaget destacam que a criança, especialmente nos estágios iniciais, constrói seu conhecimento por meio da interação com o meio, utilizando esquemas sensório-motores que se ampliam progressivamente. Nessa fase, o aprender não se dissocia do experimentar, do manipular e do vivenciar. Já Lev Vygotsky enfatiza o papel das interações sociais e culturais no desenvolvimento, indicando que as experiências sensoriais, quando mediadas pelo educador, potencializam a aprendizagem e favorecem a internalização de novos conhecimentos.

Além disso, a educação sensorial contribui significativamente para o desenvolvimento da autonomia e da criatividade, elementos essenciais para a formação de sujeitos críticos e participativos. Ao explorar o ambiente com liberdade e intencionalidade pedagógica, a criança desenvolve habilidades investigativas e constrói significados a partir de suas próprias experiências. Nesse sentido, práticas pedagógicas que integram atividades sensoriais — como brincadeiras com elementos naturais, exploração de materiais diversos e experiências artísticas — tornam-se fundamentais para promover uma aprendizagem significativa.

No contexto brasileiro, documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular reforçam a importância das experiências sensoriais ao destacarem os campos de experiência como organizadores do currículo da Educação Infantil. Esses campos valorizam a exploração, a curiosidade e o protagonismo infantil, evidenciando que o conhecimento se constrói a partir da vivência e da interação com o mundo.

Diante disso, este estudo busca compreender como a educação sensorial, quando planejada de forma intencional, pode contribuir para o desenvolvimento integral da criança, destacando sua relevância no processo de construção do conhecimento na primeira infância

DESENVOLVIMENTO

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO SENSORIAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A educação sensorial na primeira infância encontra respaldo em importantes correntes teóricas do desenvolvimento humano, que reconhecem a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento. Nesse sentido, as contribuições de Maria Montessori são fundamentais ao defender que a aprendizagem ocorre por meio da exploração sensorial e da interação com o ambiente. Para a autora, “os sentidos são as portas do conhecimento”, o que evidencia a centralidade das experiências concretas no processo educativo. A proposta montessoriana valoriza materiais didáticos específicos que estimulam visão, tato, audição e coordenação motora, promovendo autonomia e concentração.

De forma complementar, Jean Piaget destaca que, no estágio sensório-motor, a criança constrói seu conhecimento por meio da ação sobre os objetos e da experimentação. Segundo o autor, “o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata, mas de construções sucessivas” (PIAGET, 1976). Assim, as experiências sensoriais são fundamentais para o desenvolvimento das estruturas cognitivas iniciais.

Já Lev Vygotsky amplia essa compreensão ao enfatizar o papel das interações sociais na aprendizagem. Para ele, as experiências sensoriais mediadas pelo adulto favorecem a internalização de conceitos e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, o professor assume um papel essencial como mediador, organizando ambientes ricos em estímulos e promovendo interações significativas.

Portanto, a educação sensorial não se limita à estimulação dos sentidos, mas envolve uma prática pedagógica intencional, fundamentada em teorias que reconhecem a criança como protagonista. Ao integrar ação, interação e mediação, essa abord

A IMPORTÂNCIA DAS EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

As experiências sensoriais desempenham um papel central no desenvolvimento integral da criança, especialmente na primeira infância, período marcado por intensas transformações cognitivas, motoras e emocionais. Ao explorar o mundo por meio dos sentidos, a criança estabelece conexões entre percepção e ação, construindo significados a partir de suas vivências. Nesse processo, o contato com diferentes estímulos — como texturas, sons, cores e odores — amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece o desenvolvimento das funções cognitivas.

De acordo com Henri Wallon, o desenvolvimento infantil ocorre de maneira integrada, envolvendo aspectos afetivos, motores e cognitivos. Para o autor, o corpo e as emoções são elementos centrais na construção do conhecimento, o que reforça a importância das experiências sensoriais no cotidiano da Educação Infantil. A criança aprende não apenas pelo pensamento, mas também pela vivência corporal e emocional.

Além disso, as experiências sensoriais contribuem para o desenvolvimento da linguagem, uma vez que permitem à criança nomear, descrever e comunicar suas percepções. Ao interagir com o ambiente, ela amplia seu repertório vocabular e desenvolve habilidades comunicativas essenciais. Nesse sentido, a mediação do professor é fundamental para potencializar essas aprendizagens, incentivando a observação, a curiosidade e a expressão.

Outro aspecto relevante é o impacto das experiências sensoriais na autonomia e na criatividade. Ao experimentar diferentes materiais e situações, a criança desenvolve sua capacidade de resolver problemas, tomar decisões e criar novas possibilidades de ação. Assim, a educação sensorial favorece uma aprendizagem ativa e significativa, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e participativos desde a infância.

A implementação de práticas pedagógicas sensoriais na Educação Infantil requer intencionalidade, planejamento e sensibilidade por parte do educador. Não se trata apenas de oferecer estímulos variados, mas de organizar experiências que possibilitem à criança explorar, investigar e construir conhecimentos de forma significativa. Nesse contexto, atividades como caixas sensoriais, exploração de elementos naturais, pintura com diferentes materiais e brincadeiras com água e areia são exemplos de práticas que favorecem a aprendizagem.

As propostas inspiradas em Loris Malaguzzi destacam a importância do ambiente como “terceiro educador”, valorizando espaços ricos em estímulos e possibilidades de exploração. Para o autor, a criança possui “cem linguagens”, ou seja, múltiplas formas de expressão e aprendizagem, que devem ser respeitadas e incentivadas no contexto educativo. Nesse sentido, as experiências sensoriais tornam-se ferramentas fundamentais para ampliar essas formas de expressão.

Além disso, a organização do espaço pedagógico deve considerar a acessibilidade e a diversidade de materiais, permitindo que a criança tenha autonomia para escolher, experimentar e criar. O professor, por sua vez, atua como mediador, observando, incentivando e registrando as aprendizagens, sem interferir de maneira excessiva.

É importante destacar que as práticas sensoriais devem estar integradas ao currículo e aos objetivos pedagógicos, evitando atividades descontextualizadas ou meramente recreativas. Quando planejadas de forma intencional, essas práticas contribuem para o desenvolvimento integral da criança, promovendo uma aprendizagem significativa, prazerosa e alinhada às necessidades da infância.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS

O professor desempenha um papel fundamental na mediação das experiências sensoriais na Educação Infantil, sendo responsável por criar condições que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Mais do que oferecer estímulos, o educador deve planejar situações que promovam a exploração, a investigação e a construção de conhecimentos, considerando as particularidades de cada criança.

Segundo Paulo Freire, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção. Essa perspectiva reforça a importância de uma prática pedagógica que valorize a escuta, o diálogo e a participação ativa da criança. No contexto da educação sensorial, isso significa permitir que a criança experimente, questione e descubra, com o apoio do professor.

A observação é uma ferramenta essencial nesse processo, pois permite ao educador compreender as necessidades, interesses e avanços das crianças. A partir dessa observação, o professor pode planejar intervenções que ampliem as experiências sensoriais e promovam novas aprendizagens. Além disso, o registro pedagógico possibilita refletir sobre a prática e acompanhar o desenvolvimento infantil.

Outro aspecto importante é a formação continuada do professor, que deve estar preparado para compreender as teorias do desenvolvimento infantil e aplicá-las em sua prática. A educação sensorial exige sensibilidade, criatividade e conhecimento teórico, elementos que contribuem para uma atuação pedagógica mais qualificada e significativa.

EDUCAÇÃO SENSORIAL E CURRÍCULO: ARTICULAÇÕES COM A BNCC

A educação sensorial está diretamente relacionada às orientações curriculares da Educação Infantil no Brasil, especialmente no que se refere à Base Nacional Comum Curricular. A BNCC propõe os campos de experiência como organizadores do currículo, valorizando a exploração, a interação e o protagonismo infantil, elementos centrais da educação sensorial.



Os campos de experiência, como “O eu, o outro e o nós” e “Traços, sons, cores e formas”, destacam a importância das vivências sensoriais no desenvolvimento da criança. Por meio dessas experiências, a criança aprende a se relacionar com o mundo, expressar-se e construir conhecimentos de forma significativa. A BNCC reconhece que a aprendizagem na infância ocorre por meio da ação, da brincadeira e da interação, reforçando a relevância das práticas sensoriais.

Além disso, o documento orienta que o currículo deve considerar as especificidades da infância, respeitando o tempo, os interesses e as necessidades das crianças. Nesse sentido, a educação sensorial contribui para a construção de um currículo mais flexível, dinâmico e centrado na criança.

Portanto, a articulação entre educação sensorial e currículo evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a experiência, a experimentação e a descoberta. Ao integrar essas dimensões, a Educação Infantil cumpre seu papel de promover o desenvolvimento integral da criança, garantindo uma formação significativa e contextualizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que a educação sensorial na primeira infância constitui um elemento central para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento integral da criança. Ao considerar que a aprendizagem, nos primeiros anos de vida, ocorre predominantemente por meio da exploração do ambiente e da interação com estímulos diversos, torna-se imprescindível que as práticas pedagógicas na Educação Infantil valorizem experiências sensoriais significativas, planejadas e contextualizadas.

As contribuições teóricas de autores como Maria Montessori, Jean Piaget e Lev Vygotsky reforçam a compreensão de que a criança é um sujeito ativo na construção do conhecimento, sendo as experiências sensoriais fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social. Nesse sentido, o papel do professor como mediador torna-se essencial, ao criar condições para que a criança explore, experimente e atribua significados às suas vivências.

Além disso, a articulação entre a educação sensorial e as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular evidencia que tais práticas não devem ser compreendidas como atividades isoladas, mas como parte integrante do currículo da Educação Infantil. A valorização dos campos de experiência e do protagonismo infantil reforça a necessidade de uma abordagem pedagógica que reconheça a importância do corpo, dos sentidos e da interação no processo de aprendizagem.

Dessa forma, conclui-se que a educação sensorial, quando desenvolvida de maneira intencional e fundamentada teoricamente, contribui significativamente para a formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos. Investir em práticas sensoriais na Educação Infantil é, portanto, investir em uma educação mais humanizada, significativa e alinhada às necessidades da infância contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.

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

MONTESORI, Maria. A mente absorvente. Rio de Janeiro: Record, 2017.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. São Paulo: Cortez, 2007.

MALAGUZZI, Loris. Histórias de aprendizagem: Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da Etnomatemática no contexto urbano, com foco na organização espacial, na mobilidade e na leitura matemática da cidade no Ensino Fundamental II. Fundamentado na perspectiva teórica de Ubiratan D'Ambrosio, o estudo compreende a matemática como uma construção sociocultural, presente nas práticas cotidianas dos sujeitos. A cidade, nesse sentido, é entendida como um espaço educativo dinâmico, no qual se manifestam diversos saberes matemáticos relacionados à orientação espacial, ao uso de escalas, à interpretação de mapas, ao cálculo de distâncias e ao tempo de deslocamento. A pesquisa propõe uma abordagem pedagógica que valoriza a experiência dos estudantes em seus territórios, possibilitando a construção de conhecimentos significativos a partir da realidade urbana em que estão inseridos. Além disso, dialoga com a perspectiva crítica de Paulo Freire, ao defender uma educação que promova a leitura crítica do mundo por meio da matemática. Metodologicamente, o trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e exploratória, articulando estudos sobre Etnomatemática, educação matemática e práticas pedagógicas contextualizadas. Como resultado, evidencia-se que a integração entre matemática e cotidiano urbano contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da participação ativa dos estudantes no espaço social. Conclui-se que a Etnomatemática urbana se configura como uma estratégia potente para ressignificar o ensino da matemática, tornando-o mais inclusivo, contextualizado e socialmente relevante.

Palavras-chave: Etnomatemática; Educação Matemática; Espaço Urbano; Mobilidade; Ensino Fundamental II.

ABSTRACT

This article aims to analyze the contributions of Ethnomathematics in the urban context, focusing on spatial organization, mobility, and the mathematical reading of the city in middle school education. Based on the theoretical perspective of Ubiratan D'Ambrosio, the study understands mathematics as a sociocultural construction present in individuals' daily practices. The city is conceived as a dynamic educational space where various mathematical knowledge emerges, such as spatial orientation, scale usage, map interpretation, distance calculation, and travel time estimation. The research proposes a pedagogical approach that values students' experiences within their territories, enabling meaningful knowledge construction grounded in their urban reality. Furthermore, it engages with the critical perspective of Paulo Freire by advocating for an education that fosters critical reading of the world through mathematics. Methodologically, this is a qualitative, bibliographic, and exploratory study that articulates research on Ethnomathematics, mathematics education, and contextualized pedagogical practices. The findings indicate that integrating mathematics with the urban daily context contributes to the development of critical thinking, autonomy, and active participation in social spaces. It is concluded that urban Ethnomathematics is a powerful strategy to redefine mathematics teaching, making it more inclusive, contextualized, and socially relevant.

Keywords: Ethnomathematics; Mathematics Education; Urban Space; Mobility; Middle School.

INTRODUÇÃO

A educação matemática contemporânea tem sido desafiada a superar práticas tradicionais centradas na memorização e na repetição mecânica de conteúdos, buscando caminhos que tornem o ensino mais significativo, contextualizado e socialmente relevante. Nesse cenário, a Etnomatemática emerge como uma perspectiva teórica e metodológica capaz de ressignificar o ensino da matemática ao reconhecer que os conhecimentos matemáticos são produzidos em diferentes contextos culturais e históricos. Conforme propõe Ubiratan D'Ambrosio, “a matemática deve ser entendida como uma manifestação cultural, desenvolvida por diferentes grupos humanos ao longo do tempo” (D'AMBROSIO, 2001). Tal concepção rompe com a ideia de uma matemática universal e neutra, abrindo espaço para a valorização dos saberes cotidianos e das práticas sociais dos estudantes.

No contexto urbano, essa discussão ganha ainda mais relevância, uma vez que a cidade se configura como um espaço complexo, dinâmico e repleto de manifestações matemáticas. A organização espacial das ruas, os sistemas de transporte, os fluxos de pessoas, os cálculos relacionados ao tempo e à distância, bem como a interpretação de mapas e gráficos, constituem exemplos concretos de como a matemática está presente no cotidiano urbano. Nesse sentido, a cidade pode ser compreendida como um verdadeiro laboratório pedagógico, no qual os estudantes têm a oportunidade de observar, analisar e interpretar fenômenos matemáticos inseridos em sua realidade. A mobilidade urbana, por exemplo, envolve conceitos matemáticos fundamentais, como velocidade, tempo, proporção e estatística. Ao analisar trajetos diários, tempos de deslocamento ou mesmo a lotação de transportes públicos, os estudantes podem desenvolver habilidades de interpretação de dados e resolução de problemas, articulando teoria e prática.



Além disso, a leitura matemática da cidade possibilita compreender desigualdades sociais, distribuição de recursos e organização territorial, ampliando a dimensão crítica do ensino da matemática. Nesse aspecto, a proposta dialoga diretamente com o pensamento de Paulo Freire, para quem “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989), indicando que o processo educativo deve partir da realidade vivida pelos sujeitos. Ao considerar o Ensino Fundamental II, torna-se ainda mais urgente a adoção de práticas pedagógicas que promovam o engajamento dos estudantes e favoreçam a construção de conhecimentos significativos. Nessa etapa, muitos alunos passam a apresentar dificuldades e desinteresse em relação à matemática, frequentemente associando-a a um saber abstrato e distante de suas vivências. A Etnomatemática urbana surge, portanto, como uma alternativa potente para aproximar o conteúdo escolar da realidade dos estudantes, valorizando seus conhecimentos prévios e suas experiências no espaço urbano.

Do ponto de vista metodológico, este artigo se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica e exploratória, fundamentada em estudos da Etnomatemática, da educação matemática crítica e das práticas pedagógicas contextualizadas. Busca-se, assim, analisar de que maneira a organização espacial, a mobilidade urbana e a leitura matemática da cidade podem contribuir para a aprendizagem de conceitos matemáticos no Ensino Fundamental II.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é discutir as potencialidades da Etnomatemática urbana como estratégia pedagógica, evidenciando como a articulação entre práticas cotidianas e conteúdos matemáticos pode promover uma aprendizagem mais significativa, crítica e inclusiva. Ao reconhecer a cidade como espaço educativo e os estudantes como sujeitos produtores de conhecimento, pretende-se contribuir para a construção de uma educação matemática comprometida com a transformação social e com o desenvolvimento da autonomia dos educandos.

ETNOMATEMÁTICA COMO FUNDAMENTO TEÓRICO PARA A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CONTEXTUALIZADA

A Etnomatemática, enquanto campo de investigação, propõe uma ruptura com a visão tradicional da matemática como um conhecimento universal, neutro e descontextualizado. Segundo Ubiratan D'Ambrosio, “a Etnomatemática é a matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, entre outros” (D'AMBROSIO, 2005). Essa definição amplia significativamente o conceito de matemática, reconhecendo-a como um saber dinâmico, produzido nas interações sociais, nas práticas culturais e nas necessidades concretas dos sujeitos em diferentes contextos históricos.

Nesse sentido, a Etnomatemática desloca o foco do ensino da matemática de uma perspectiva meramente técnica para uma abordagem sociocultural, na qual o conhecimento é compreendido como construção coletiva. Tal concepção encontra ressonância em propostas educacionais críticas que defendem a valorização da experiência do estudante como ponto de partida para a aprendizagem. Ao considerar os saberes cotidianos como legítimos, a escola passa a reconhecer que os alunos já chegam ao ambiente escolar com conhecimentos matemáticos adquiridos em suas vivências, como em práticas comerciais, deslocamentos urbanos e organização de atividades diárias.

Além disso, a Etnomatemática contribui para problematizar o currículo escolar, ao questionar a hegemonia de determinados saberes em detrimento de outros. Essa reflexão é fundamental para a construção de uma educação mais inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade cultural presente na sala de aula. Conforme destaca Ubiratan D'Ambrosio, “não se trata de substituir a matemática acadêmica, mas de contextualizá-la e enriquecê-la com outros saberes” (D'AMBROSIO, 2001).

No contexto urbano, essa perspectiva ganha especial relevância, uma vez que a cidade se configura como um espaço de intensa produção de conhecimentos matemáticos. A Etnomatemática urbana, portanto, possibilita integrar conteúdos escolares às experiências vividas pelos estudantes, favorecendo uma aprendizagem mais significativa, crítica e socialmente situada.

A CIDADE COMO ESPAÇO EDUCATIVO: ORGANIZAÇÃO ESPACIAL E CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS

A compreensão da cidade como espaço educativo constitui um dos pilares da Etnomatemática urbana, pois reconhece o ambiente urbano como um território rico em experiências formativas e em práticas sociais permeadas por conceitos matemáticos. A organização espacial das cidades — composta por ruas, avenidas, bairros, sistemas de transporte e equipamentos públicos — oferece inúmeras possibilidades de exploração pedagógica, especialmente no Ensino Fundamental II. Nesse contexto, a matemática deixa de ser apresentada como um conhecimento abstrato e passa a ser percebida como ferramenta de interpretação e intervenção na realidade.

De acordo com Milton Santos, “o espaço é um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações” (SANTOS, 2006), o que implica compreender a cidade como resultado das relações sociais e das práticas humanas. Essa perspectiva contribui para que o ensino da matemática dialogue com outras áreas do conhecimento, como a geografia, promovendo uma abordagem interdisciplinar. Ao analisar o espaço urbano, os estudantes podem compreender conceitos como localização, orientação, proporcionalidade, escala e representação espacial, articulando teoria e prática de forma significativa.

Nesse sentido, atividades pedagógicas que envolvam a leitura e interpretação de mapas, plantas urbanas e imagens de satélite tornam-se estratégias eficazes para o desenvolvimento do pensamento geométrico e espacial. A construção de maquetes, por exemplo, permite aos estudantes trabalhar com noções de escala e proporção, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades de visualização e representação. Além disso, a observação direta do território — por meio de estudos do meio ou saídas pedagógicas — possibilita que os alunos identifiquem padrões espaciais, comparem distâncias e analisem a organização do espaço em que vivem.

Outro aspecto relevante é a possibilidade de problematizar a organização urbana a partir de uma perspectiva crítica. A disposição dos bairros, a distribuição de serviços e a acessibilidade aos diferentes espaços da cidade não são neutras, mas refletem processos históricos, sociais e econômicos. Ao incorporar essas discussões no ensino da matemática, o professor contribui para a formação de estudantes mais conscientes, capazes de compreender a cidade não apenas como um espaço físico, mas como um território de disputas, desigualdades e possibilidades de transformação social.

MOBILIDADE URBANA E APRENDIZAGEM MATEMÁTICA: TEMPO, DISTÂNCIA E ANÁLISE DE DADOS

A mobilidade urbana constitui um eixo privilegiado para o desenvolvimento de conceitos matemáticos no Ensino Fundamental II, pois envolve situações concretas vivenciadas cotidianamente pelos estudantes. Deslocar-se pela cidade — seja a pé, de bicicleta, ônibus ou outros meios de transporte — implica lidar com noções de tempo, distância, velocidade média, proporcionalidade e estimativa, elementos fundamentais para a construção do pensamento matemático. Ao incorporar essas experiências ao contexto escolar, a matemática passa a ser compreendida como uma ferramenta útil para interpretar e organizar a realidade.

De acordo com Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996). Nessa perspectiva, o estudo da mobilidade urbana possibilita ao professor propor situações-problema baseadas na vivência dos estudantes, como o cálculo do tempo de deslocamento entre casa e escola, a comparação entre diferentes trajetos ou a análise da eficiência de determinados meios de transporte. Essas atividades favorecem a aprendizagem significativa, pois partem de experiências reais e estimulam a reflexão crítica.

Além disso, a mobilidade urbana oferece um campo fértil para o trabalho com estatística e análise de dados. Os estudantes podem coletar informações sobre horários de ônibus, tempo de espera, número de passageiros ou frequência de linhas, organizando esses dados em tabelas, gráficos e diagramas. Esse processo contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura, interpretação e produção de informações quantitativas, competências essenciais na sociedade contemporânea.

Outro aspecto relevante refere-se à possibilidade de discutir desigualdades no acesso à mobilidade. Diferentes regiões da cidade apresentam condições distintas de transporte, o que impacta diretamente a qualidade de vida da população. Ao analisar esses dados, os estudantes podem compreender como a matemática também se relaciona com questões sociais, ampliando sua capacidade de leitura crítica do mundo. Dessa forma, a mobilidade urbana se consolida como um recurso pedagógico potente, capaz de articular conteúdos matemáticos e formação cidadã.

A leitura matemática da cidade ultrapassa a simples interpretação de números e medidas, constituindo-se como uma prática analítica que permite compreender as dinâmicas sociais, econômicas e territoriais presentes no espaço urbano. Nesse sentido, a matemática assume um papel fundamental na interpretação das desigualdades que marcam as cidades contemporâneas, possibilitando aos estudantes analisar dados relacionados à distribuição de renda, acesso a serviços públicos, mobilidade e infraestrutura. Ao trabalhar essas questões no contexto escolar, promove-se uma educação que articula conhecimento matemático e consciência social.

Segundo Paulo Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989), indicando que o processo educativo deve partir da realidade concreta dos sujeitos. Aplicada à educação matemática, essa perspectiva implica compreender que os dados e informações presentes no cotidiano urbano não são neutros, mas refletem relações de poder, exclusão e desigualdade. Assim, ao analisar gráficos, tabelas e indicadores sociais, os estudantes são convidados a interpretar criticamente a realidade, desenvolvendo não apenas habilidades cognitivas, mas também uma postura reflexiva diante do mundo.

Além disso, a organização territorial da cidade pode ser explorada por meio de conceitos matemáticos como densidade populacional, distribuição espacial e proporção. A comparação entre diferentes regiões — centrais e periféricas, por exemplo — permite evidenciar disparidades no acesso a recursos como transporte, saúde, educação e lazer. Esses dados podem ser trabalhados em atividades que envolvam a construção e análise de gráficos, promovendo a integração entre matemática e geografia.

Outro aspecto relevante diz respeito à utilização da matemática como ferramenta de intervenção social. Ao compreender os problemas que afetam seu território, os estudantes podem propor soluções fundamentadas em dados e análises quantitativas, exercitando sua cidadania. Dessa forma, a Etnomatemática urbana contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de utilizar o conhecimento matemático não apenas para resolver problemas escolares, mas para compreender e transformar a realidade em que vivem.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ETNOMATEMÁTICA URBANA: POSSIBILIDADES NO ENSINO FUNDAMENTAL II

A incorporação da Etnomatemática urbana no Ensino Fundamental II exige a adoção de práticas pedagógicas que superem o modelo tradicional de ensino, centrado na transmissão de conteúdos descontextualizados. Nesse sentido, torna-se fundamental desenvolver metodologias ativas que valorizem a participação dos estudantes, a investigação e a relação entre teoria e prática. A cidade, enquanto espaço educativo, oferece inúmeras possibilidades para a construção de propostas pedagógicas inovadoras que integrem o conhecimento matemático às experiências cotidianas dos alunos.

De acordo com Ubiratan D'Ambrosio, “o grande desafio da educação é preparar as novas gerações para um mundo em constante mudança” (D'AMBROSIO, 2001). Essa afirmação reforça a necessidade de práticas pedagógicas que desenvolvam não apenas habilidades técnicas, mas também competências críticas, criativas e reflexivas. Nesse contexto, projetos interdisciplinares se destacam como estratégias eficazes, pois permitem articular a matemática com outras áreas do conhecimento, como geografia, ciências e história.

Entre as possibilidades metodológicas, destacam-se as aulas de campo, os estudos do meio e as atividades investigativas no território. Essas práticas possibilitam que os estudantes observem fenômenos reais, coletem dados e desenvolvam análises a partir de situações concretas. Por exemplo, a investigação sobre o tempo de deslocamento entre diferentes pontos da cidade pode envolver a coleta de dados, a construção de gráficos e a discussão sobre mobilidade urbana. Tais atividades favorecem a aprendizagem significativa, pois conectam o conteúdo escolar à realidade vivida pelos alunos.

Além disso, o uso de tecnologias digitais pode potencializar o trabalho com a Etnomatemática urbana. Aplicativos de mapas, ferramentas de geolocalização e softwares de construção de gráficos permitem explorar o espaço urbano de forma interativa, ampliando as possibilidades de análise e representação de dados. Essas ferramentas contribuem para o desenvolvimento de habilidades contemporâneas, alinhadas às demandas da sociedade atual.

Por fim, o papel do professor é central nesse processo, atuando como mediador do conhecimento e incentivador da autonomia dos estudantes.



Ao propor atividades que valorizem o contexto urbano e os saberes dos alunos, o docente contribui para a construção de uma educação matemática mais inclusiva, crítica e significativa, consolidando a Etnomatemática urbana como uma abordagem potente no Ensino Fundamental II.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a Etnomatemática urbana se configura como uma abordagem teórica e metodológica potente para a ressignificação do ensino da matemática no Ensino Fundamental II. Ao compreender a matemática como uma construção sociocultural, conforme propõe Ubiratan D'Ambrosio, torna-se possível romper com práticas pedagógicas tradicionais, que frequentemente desconsideram os saberes e as experiências dos estudantes, favorecendo, em seu lugar, uma aprendizagem contextualizada, significativa e socialmente relevante.

A cidade, nesse contexto, assume o papel de espaço educativo privilegiado, no qual se manifestam múltiplas práticas matemáticas relacionadas à organização espacial, à mobilidade e à interpretação de dados. A análise do espaço urbano permite que os estudantes desenvolvam competências essenciais, como o raciocínio lógico, a interpretação de informações quantitativas e a capacidade de resolver problemas concretos. Além disso, ao articular a matemática com situações reais, promove-se maior engajamento dos alunos, contribuindo para a superação das dificuldades frequentemente associadas ao ensino dessa disciplina.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão crítica da Etnomatemática urbana. Ao possibilitar a leitura matemática da cidade, os estudantes são incentivados a refletir sobre as desigualdades sociais, a distribuição de recursos e a organização territorial. Essa perspectiva dialoga diretamente com o pensamento de Paulo Freire, ao defender uma educação comprometida com a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir em sua realidade.

Dessa forma, a matemática deixa de ser apenas um conjunto de técnicas e passa a ser compreendida como uma ferramenta de leitura e transformação do mundo.

Do ponto de vista pedagógico, a implementação da Etnomatemática urbana requer práticas inovadoras, que valorizem a investigação, a interdisciplinaridade e a participação ativa dos estudantes. Estratégias como projetos, estudos do meio e uso de tecnologias digitais demonstram-se eficazes na integração entre conteúdos matemáticos e o cotidiano urbano. Nesse processo, o professor assume um papel fundamental como mediador, incentivando a construção coletiva do conhecimento e promovendo a autonomia dos educandos.

Por fim, conclui-se que a Etnomatemática urbana contribui significativamente para a construção de uma educação matemática mais inclusiva, crítica e contextualizada. Ao reconhecer a cidade como espaço de aprendizagem e os estudantes como sujeitos produtores de conhecimento, essa abordagem fortalece o compromisso da escola com a formação integral dos indivíduos e com a transformação social. Assim, reafirma-se a necessidade de ampliar pesquisas e práticas pedagógicas que integrem a matemática às experiências vividas, consolidando uma educação alinhada às demandas contemporâneas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação matemática: da teoria à prática. 23. ed. Campinas: Papirus, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SANTOS, Milton. O espaço do cidadão. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2007.

SKOVSMOSE, Ole. Educação matemática crítica: a questão da democracia. Campinas: Papirus, 2001.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; BORBA, Marcelo de Carvalho (org.). Educação matemática: pesquisa em movimento. São Paulo: Cortez, 2004.

KNijnik, Gelsa. Educação matemática, cultura e sociedade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LOPES, Celi Espasandin. Educação estatística: teoria e prática. Campinas: Autores Associados, 2008.

EDUCAÇÃO PARA O BEM-ESTAR ANIMAL: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSCIENTIZAÇÃO, CONTROLE POPULACIONAL E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

AUTOR: VIVIANI FELIX RIBEIRO

RESUMO

A educação para o bem-estar animal configura-se como uma temática emergente e necessária no contexto educacional contemporâneo, especialmente quando articulada à formação cidadã e à educação ambiental crítica. Este artigo tem como objetivo analisar o papel da escola como espaço privilegiado de conscientização acerca dos cuidados com os animais, enfatizando sua atuação na promoção da guarda responsável, na prevenção de maus-tratos e no incentivo ao controle populacional por meio da castração. Parte-se da compreensão de que a escola, enquanto instituição social, possui potencial transformador capaz de impactar não apenas os estudantes, mas também suas famílias e a comunidade em que está inserida. A pesquisa fundamenta-se em autores como Paulo Freire, Peter Singer, Martha Nussbaum e Carlos Frederico Loureiro, que contribuem para a compreensão da educação como prática ética, política e emancipatória. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, que busca articular teoria e prática educativa. Os resultados indicam que a inserção de temas relacionados ao bem-estar animal no ambiente escolar contribui para a formação de sujeitos mais críticos, empáticos e conscientes, além de colaborar para a redução do abandono e da superpopulação animal. Conclui-se que a escola pode atuar como agente de transformação social, promovendo mudanças culturais significativas no que diz respeito à relação entre seres humanos, animais e meio ambiente.

Palavras-chave: bem-estar animal; educação ambiental; guarda responsável; castração; transformação social.

ABSTRACT

Education for animal welfare has emerged as a necessary and relevant theme in contemporary educational contexts, particularly when connected to citizenship education and critical environmental education. This article aims to analyze the role of schools as privileged spaces for raising awareness about animal care, emphasizing their contribution to responsible pet ownership, prevention of animal abuse, and population control through neutering. It is based on the understanding that schools, as social institutions, have a transformative potential capable of impacting not only students but also their families and the surrounding community. The study is grounded in the theoretical contributions of Paulo Freire, Peter Singer, Martha Nussbaum, and Carlos Frederico Loureiro, who support the understanding of education as an ethical, political, and emancipatory practice. This is a qualitative bibliographic study that seeks to articulate theory and educational practice. The findings indicate that incorporating animal welfare topics into the school environment contributes to the development of more critical, empathetic, and socially responsible individuals, as well as to reducing animal abandonment and overpopulation. It is concluded that schools can act as agents of social transformation, promoting meaningful cultural changes in the relationship between humans, animals, and the environment.

Keywords: animal welfare; environmental education; responsible ownership; neutering; social transformation.

INTRODUÇÃO

A escola, enquanto instituição social historicamente constituída, ocupa um papel central na formação de sujeitos críticos, éticos e conscientes de sua atuação no mundo. Nesse sentido, pensar a educação para o bem-estar animal no contexto escolar implica reconhecer a necessidade de ampliar os debates educativos para além dos conteúdos tradicionais, incorporando questões que envolvem a relação entre seres humanos, animais e meio ambiente. Em uma sociedade marcada pelo aumento da convivência com animais domésticos e, simultaneamente, por altos índices de abandono e maus-tratos, torna-se urgente que a escola assuma sua função social na promoção de valores que favoreçam o cuidado, o respeito e a responsabilidade. De acordo com Paulo Freire (1996, p. 67), “a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Essa afirmação evidencia o caráter profundamente transformador da educação, especialmente quando orientada por princípios éticos e críticos. Ao inserir a temática do bem-estar animal no cotidiano escolar, cria-se a possibilidade de formar sujeitos mais sensíveis às diversas formas de vida, capazes de reconhecer o sofrimento animal e de agir de maneira responsável em suas práticas sociais. No campo da ética animal, Peter Singer (1975, p. 19) afirma que “a capacidade de sofrer e de sentir prazer é o pré-requisito para que um ser tenha interesses”. Essa perspectiva amplia o campo moral tradicional, defendendo que os animais devem ser considerados eticamente em razão de sua senciência. Complementando esse entendimento, Martha Nussbaum (2006, p. 325) sustenta que “a justiça requer que reconheçamos os animais como seres dignos de consideração moral”, inserindo-os no debate sobre direitos e dignidade. Tais contribuições teóricas reforçam a importância de abordar o bem-estar animal no contexto educacional como parte de uma formação cidadã ampliada.



No âmbito da educação ambiental crítica, Carlos Frederico Loureiro (2004, p. 28) destaca que “a educação ambiental é um processo político que visa à transformação da sociedade”. Essa concepção permite compreender que a inserção de temas como guarda responsável, prevenção de maus-tratos e controle populacional de animais não se restringe a ações pontuais, mas integra um projeto educativo comprometido com a mudança social. Assim, a escola se configura como um espaço privilegiado para a construção de práticas que articulem conhecimento, ética e ação. Além disso, a realidade de muitas comunidades evidencia a necessidade de intervenções educativas que dialoguem diretamente com o cotidiano das famílias. O crescimento da população de animais domésticos, aliado à falta de informação sobre cuidados básicos, vacinação, castração e legislação de proteção animal, contribui para a perpetuação de situações de abandono e sofrimento. Nesse contexto, a escola pode atuar como mediadora entre conhecimento científico e práticas sociais, promovendo ações educativas que alcancem não apenas os estudantes, mas toda a comunidade escolar. Segundo Edgar Morin (2000, p. 47), “é preciso ensinar a condição humana”, o que implica reconhecer a interdependência entre os seres vivos e a necessidade de uma educação que considere a complexidade das relações sociais e ambientais. A inclusão do bem-estar animal no currículo escolar dialoga diretamente com essa perspectiva, ao promover uma compreensão mais ampla da vida e das responsabilidades humanas. Dessa forma, a escola assume um papel estratégico na transformação da realidade social, especialmente quando desenvolve práticas pedagógicas voltadas à conscientização sobre o cuidado com os animais e à promoção de políticas educativas como a castração, entendida não apenas como procedimento veterinário, mas como ação de responsabilidade coletiva e controle populacional. Ao articular teoria e prática, a educação para o bem-estar animal contribui para a formação de sujeitos mais empáticos, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

Nesse sentido, este artigo propõe analisar o papel da escola como espaço de conscientização, controle populacional e transformação social, evidenciando que a educação, quando orientada por princípios éticos e emancipatórios, pode promover mudanças significativas nas relações entre humanos, animais e meio ambiente,

impactando positivamente tanto as gerações presentes quanto futuras.

DESENVOLVIMENTO

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO ÉTICA: O RECONHECIMENTO DOS ANIMAIS COMO SUJEITOS DE CONSIDERAÇÃO MORAL

A educação, compreendida como prática social e política, desempenha um papel fundamental na construção de valores éticos e na formação de sujeitos capazes de atuar de maneira consciente e responsável na sociedade. Nesse sentido, a inserção do debate sobre o bem-estar animal no contexto escolar representa uma ampliação significativa do conceito de educação, ao incorporar a discussão sobre a consideração moral dos animais e a necessidade de superar perspectivas antropocêntricas historicamente consolidadas. Tradicionalmente, a ética ocidental foi construída a partir de uma visão centrada no ser humano, relegando os animais à condição de objetos ou recursos. No entanto, a partir do século XX, essa perspectiva passou a ser questionada por filósofos que propuseram uma ampliação do círculo moral. Peter Singer (1975, p. 19) argumenta que “a capacidade de sofrer e de sentir prazer é o pré-requisito para que um ser tenha interesses”, defendendo que os animais, por serem sencientes, devem ser incluídos nas considerações éticas. Essa abordagem, baseada no utilitarismo, desloca o foco da racionalidade para a sensibilidade, permitindo uma nova compreensão sobre o tratamento moral dispensado aos animais. De forma complementar, Tom Regan (1983, p. 243) sustenta que os animais são “sujeitos-de-uma-vida”, possuindo valor inerente e, portanto, direitos que devem ser respeitados independentemente de sua utilidade para os seres humanos.



Essa perspectiva reforça a necessidade de uma mudança paradigmática na forma como os animais são percebidos socialmente, o que pode ser potencializado por meio da educação. No campo da filosofia política contemporânea, Martha Nussbaum (2006, p. 325) propõe a abordagem das capacidades, na qual defende que a justiça deve contemplar também os animais, garantindo-lhes condições para o desenvolvimento de suas capacidades naturais. Segundo a autora, “uma sociedade justa deve reconhecer que os animais têm direito a viver uma vida digna”, ampliando o debate ético para além da espécie humana. Ao trazer essas reflexões para o campo educacional, torna-se evidente que a escola possui um papel estratégico na formação de uma ética voltada ao respeito à vida em todas as suas formas. Paulo Freire (1996, p. 33) afirma que “ensinar exige ética e estética”, ressaltando que o processo educativo deve estar comprometido com a formação integral do sujeito. Para Freire, a educação não é neutra, mas um ato político que pode contribuir para a transformação da realidade social. Nesse contexto, trabalhar o bem-estar animal na escola significa promover o desenvolvimento da empatia, da responsabilidade e da consciência crítica desde a infância. A convivência com animais, quando mediada por práticas educativas reflexivas, possibilita que as crianças compreendam a importância do cuidado, do respeito e da responsabilidade. Como destaca Humberto Maturana (1998, p. 29), “educar é criar condições para que o outro exista como legítimo outro”, o que implica reconhecer os animais como seres dignos de respeito. Além disso, a educação para o bem-estar animal contribui para a prevenção de comportamentos violentos e para a construção de relações mais éticas na sociedade. Estudos indicam que a violência contra animais está frequentemente associada a outras formas de violência, o que reforça a importância de trabalhar essa temática no ambiente escolar como estratégia de formação cidadã.

Dessa forma, a escola, ao incorporar o debate sobre os direitos e o bem-estar dos animais, amplia seu papel formativo, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, empática e comprometida com a vida. A educação, nesse sentido, torna-se um instrumento fundamental para a transformação cultural, promovendo mudanças nas formas de pensar, agir e se relacionar com os animais e com o meio ambiente. Assim, a formação ética voltada ao reconhecimento dos animais como sujeitos de consideração moral não apenas enriquece o processo educativo, mas também fortalece a construção de valores essenciais para a convivência social, evidenciando que o respeito à vida deve ser um princípio central na educação contemporânea.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E IMPACTO COMUNITÁRIO

A escola, enquanto instituição social inserida em um território específico, não se limita à transmissão de conhecimentos formais, mas assume um papel estratégico na construção de práticas sociais e culturais que impactam diretamente a comunidade. Nesse sentido, pensar a escola como espaço de transformação social implica reconhecê-la como agente ativo na produção de mudanças que ultrapassam seus muros, alcançando famílias e redes comunitárias. Quando se trata da educação para o bem-estar animal, esse potencial transformador torna-se ainda mais evidente, sobretudo em contextos marcados pelo abandono, pelos maus-tratos e pela falta de informação sobre cuidados básicos com os animais.

De acordo com Paulo Freire (1996, p. 79), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, o que evidencia a necessidade de uma educação que dialogue com a realidade concreta dos sujeitos. Ao abordar o cuidado com os animais no contexto escolar, a escola aproxima o conhecimento das vivências cotidianas dos estudantes, muitos dos quais convivem diretamente com animais domésticos em suas casas ou em seu entorno social. Essa aproximação favorece a construção de aprendizagens significativas e contextualizadas, capazes de gerar mudanças efetivas de comportamento.



Além disso, António Nóvoa (2009, p. 16) afirma que “a escola é um espaço de construção de comunidade”, destacando seu papel na articulação entre saberes, práticas e relações sociais. Nesse sentido, ao desenvolver projetos voltados ao bemestar animal, a escola fortalece vínculos com as famílias e amplia sua atuação para além do espaço físico, tornando-se um polo de disseminação de informações e de mobilização social. A atuação da escola como agente transformador também pode ser compreendida à luz das contribuições de Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 71), que destaca que “não há justiça social sem justiça cognitiva”. Isso significa que o acesso ao conhecimento é fundamental para a transformação das condições de vida. No caso do bem-estar animal, muitas situações de negligência decorrem da falta de informação sobre cuidados básicos, vacinação, alimentação adequada e controle reprodutivo. Assim, ao promover ações educativas, a escola contribui para a democratização do conhecimento e para a construção de práticas mais responsáveis. Nesse contexto, iniciativas como palestras, campanhas de conscientização, rodas de conversa e parcerias com organizações de proteção animal tornam-se estratégias relevantes para ampliar o alcance das ações educativas. Essas práticas possibilitam que os estudantes se tornem multiplicadores do conhecimento, levando informações para suas famílias e influenciando positivamente a comunidade. Trata-se de um movimento que evidencia a escola como espaço de produção e circulação de saberes socialmente relevantes. Outro aspecto importante refere-se ao potencial da escola em promover mudanças intergeracionais. Ao trabalhar com crianças e adolescentes, a instituição atua na formação de valores que tendem a se consolidar ao longo da vida, influenciando práticas futuras e contribuindo para a construção de uma cultura mais ética em relação aos animais.



Como aponta Edgar Morin (2000, p. 47), “a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa e para a formação do cidadão”, o que inclui a capacidade de agir com responsabilidade em relação ao outro — humano ou não humano. Além disso, a escola pode atuar como mediadora entre políticas públicas e comunidade, orientando as famílias sobre serviços disponíveis, como campanhas de vacinação e programas gratuitos de castração. Essa mediação fortalece o papel social da escola e amplia seu impacto na melhoria das condições de vida da população animal e humana. Dessa forma, a escola se configura como um espaço privilegiado de transformação social, capaz de promover mudanças concretas na realidade comunitária por meio da educação. Ao incorporar o bem-estar animal em suas práticas pedagógicas, a instituição não apenas contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, mas também atua diretamente na construção de uma sociedade mais justa, informada e comprometida com o cuidado e o respeito à vida.

GUARDA RESPONSÁVEL E CONTROLE POPULACIONAL: A CASTRAÇÃO COMO PRÁTICA EDUCATIVA E SOCIAL

A guarda responsável de animais constitui um dos pilares fundamentais para a promoção do bem-estar animal e para a construção de uma convivência ética entre humanos e outras espécies. No contexto contemporâneo, marcado pelo aumento expressivo de animais domésticos nas famílias, torna-se imprescindível que a educação escolar aborde de forma crítica e orientadora temas como cuidados básicos, prevenção de maus-tratos e, especialmente, o controle populacional por meio da castração. Nesse cenário, a escola assume um papel estratégico ao atuar como mediadora de conhecimentos que impactam diretamente a realidade social.

A ausência de políticas educativas voltadas à guarda responsável contribui significativamente para o aumento do abandono de animais e para a superpopulação, especialmente em áreas urbanas periféricas. Nesse sentido, a castração apresenta-se como uma medida ética e preventiva, capaz de reduzir o número de animais em situação de rua e minimizar o sofrimento decorrente do abandono. Conforme destaca Sônia Felipe (2007, p. 112), “a responsabilidade moral humana implica evitar a reprodução indiscriminada que resulta em sofrimento e morte de animais”, evidenciando que o controle populacional é também uma questão ética. Além disso, a reflexão sobre responsabilidade no convívio com os animais pode ser ampliada a partir das contribuições de Zygmunt Bauman (2001, p. 38), ao afirmar que “a responsabilidade é a condição primeira de toda relação moral”. Ao trazer essa discussão para o ambiente escolar, amplia-se o entendimento de responsabilidade para além das relações humanas, incorporando o cuidado com os animais como parte da formação cidadã. A escola, ao identificar que muitas famílias possuem animais domésticos, pode desenvolver ações educativas que orientem sobre a importância da castração, não apenas como um procedimento veterinário, mas como uma prática de cuidado coletivo. Essas ações podem incluir palestras informativas, distribuição de materiais educativos e encaminhamento para serviços públicos ou parcerias com organizações que oferecem castração gratuita. Dessa forma, a escola atua diretamente na prevenção de problemas sociais e na promoção do bem-estar animal. Outro aspecto relevante refere-se à desconstrução de mitos e crenças equivocadas sobre a castração, que ainda persistem em muitos contextos sociais. A ideia de que a castração causa sofrimento desnecessário ou altera negativamente o comportamento dos animais, por exemplo, pode ser problematizada no ambiente escolar por meio de informações científicas e debates orientados. Nesse sentido, a educação contribui para a formação de uma consciência crítica, capaz de questionar práticas e construir novos saberes.

De acordo com Peter Singer (1975, p. 223), “se está em nosso poder prevenir algo ruim sem sacrificar nada de importância moral comparável, devemos fazê-lo”. Essa perspectiva reforça a ideia de que a castração, ao prevenir o nascimento de animais que podem vir a sofrer abandono ou maus-tratos, configura-se como uma ação moralmente justificável e necessária. Além disso, a educação para a guarda responsável também envolve o desenvolvimento de atitudes relacionadas ao cuidado diário com os animais, como alimentação adequada, vacinação, higiene e atenção às necessidades físicas e emocionais. Ao trabalhar esses aspectos no contexto escolar, promove-se uma compreensão mais ampla do que significa cuidar de um animal, indo além da posse e reconhecendo a responsabilidade envolvida nessa relação. A escola, nesse contexto, torna-se um espaço de construção de saberes que articulam ética, ciência e prática social. Ao incentivar a castração e outras práticas de guarda responsável, contribui para a redução da superpopulação animal, para a diminuição do abandono e para a promoção de uma convivência mais equilibrada entre humanos e animais. Dessa forma, a educação escolar desempenha um papel fundamental na transformação da realidade social, ao promover práticas que impactam diretamente a vida dos animais e da comunidade. A guarda responsável, aliada ao controle populacional, configura-se como uma dimensão essencial da educação para o bemestar animal, evidenciando que o cuidado com os animais é também um compromisso ético e coletivo.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PROJETOS ESCOLARES VOLTADOS AO BEMESTAR ANIMAL

A efetivação da educação para o bem-estar animal no contexto escolar depende, fundamentalmente, da adoção de práticas pedagógicas que articulem teoria e ação, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas. Nesse sentido, a escola deve ir além da abordagem conceitual, incorporando metodologias ativas que possibilitem aos estudantes vivenciar, refletir e atuar sobre a realidade em que estão inseridos. A construção de projetos escolares voltados ao cuidado com os animais constitui, portanto, uma estratégia potente para o desenvolvimento de valores éticos e de uma consciência crítica.

De acordo com Philippe Perrenoud (2000, p. 15), “ensinar é criar situações de aprendizagem”, o que implica a necessidade de propor experiências que mobilizem os estudantes de forma ativa. Nesse contexto, projetos interdisciplinares que abordem o bem-estar animal permitem integrar diferentes áreas do conhecimento, como Ciências, Língua Portuguesa, Matemática e Geografia, favorecendo uma aprendizagem mais ampla e significativa. Entre as práticas pedagógicas possíveis, destacam-se a realização de campanhas de conscientização sobre maus-tratos, a produção de cartazes informativos, a elaboração de textos argumentativos, a organização de palestras com profissionais da área veterinária e a promoção de rodas de conversa com a comunidade. Essas ações contribuem para que os estudantes se tornem protagonistas do processo educativo, desenvolvendo autonomia e senso de responsabilidade social. A perspectiva sociocultural da aprendizagem, defendida por Lev Vygotsky (1998, p. 112), reforça a importância das interações sociais na construção do conhecimento. Segundo o autor, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica”, o que evidencia que o ambiente escolar deve favorecer o diálogo, a troca de experiências e a construção coletiva do saber. Ao discutir o cuidado com os animais em grupo, os estudantes ampliam sua compreensão sobre o tema e internalizam valores éticos por meio da convivência. Além disso, a pedagogia crítica de Paulo Freire (1996, p. 47) propõe que a educação deve estar vinculada à realidade dos educandos, promovendo a problematização do cotidiano. Nesse sentido, trabalhar o bem-estar animal a partir de situações reais — como a presença de animais abandonados no bairro ou relatos de maus-tratos — possibilita uma aprendizagem significativa, que articula conhecimento e ação transformadora. Outro aspecto relevante refere-se à participação da comunidade escolar nas ações pedagógicas.



A realização de projetos que envolvam as famílias, como campanhas de orientação sobre guarda responsável e castração, amplia o alcance da educação e fortalece o vínculo entre escola e comunidade. Conforme destaca António Nóvoa (2009, p. 16), “a escola só cumpre plenamente sua função quando se articula com a comunidade”, evidenciando a importância dessa integração. As práticas pedagógicas voltadas ao bem-estar animal também podem contribuir para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, respeito, responsabilidade e solidariedade. Ao cuidar de um animal, refletir sobre seu sofrimento ou participar de ações de proteção, os estudantes desenvolvem uma sensibilidade que se estende às relações humanas, fortalecendo a convivência social. Ademais, a utilização de recursos didáticos diversificados, como vídeos, histórias, literatura infantil e atividades lúdicas, pode tornar o processo de ensino mais atrativo e acessível, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas estratégias favorecem a compreensão do tema de forma adequada à faixa etária, promovendo o engajamento dos estudantes. Dessa forma, as práticas pedagógicas e os projetos escolares voltados ao bem-estar animal constituem ferramentas essenciais para a formação de sujeitos críticos e conscientes. Ao articular conhecimento, valores e ação, a escola reafirma seu papel como espaço de transformação social, contribuindo para a construção de uma cultura de respeito e cuidado com os animais e com a vida em sua totalidade.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E BEM-ESTAR ANIMAL: CAMINHOS PARA UMA SOCIEDADE SUSTENTÁVEL

A educação para o bem-estar animal está intrinsecamente articulada à educação ambiental crítica, uma vez que ambas compartilham o compromisso com a transformação das relações entre seres humanos, natureza e demais formas de vida. Nesse contexto, o cuidado com os animais não deve ser compreendido de maneira isolada, mas inserido em uma perspectiva mais ampla de sustentabilidade, ética e justiça socioambiental. Assim, a escola, ao incorporar essas discussões em suas práticas pedagógicas, contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender a complexidade das relações ecológicas e agir de forma responsável.

De acordo com Carlos Frederico Loureiro (2004, p. 28), “a educação ambiental é um processo político que visa à transformação da sociedade”, o que implica uma abordagem crítica que ultrapasse ações pontuais e promova mudanças estruturais nas formas de pensar e agir. Nesse sentido, o bem-estar animal deve ser entendido como parte integrante das questões ambientais, uma vez que envolve o equilíbrio ecológico, a saúde pública e a qualidade de vida nas comunidades. A perspectiva da complexidade, proposta por Edgar Morin (2000, p. 49), reforça a necessidade de uma educação que considere a interdependência entre os seres vivos. Segundo o autor, “é preciso ensinar a condição humana”, o que inclui reconhecer que os seres humanos fazem parte de um sistema maior, no qual suas ações impactam diretamente outras formas de vida. A superpopulação de animais, o abandono e os maus-tratos são exemplos de problemas que evidenciam essa interconexão, exigindo soluções que integrem diferentes dimensões do conhecimento. Além disso, a educação ambiental crítica também se relaciona com a construção de uma cidadania ampliada, que inclui o respeito aos direitos dos animais. Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 62) defende a necessidade de “uma ecologia de saberes”, na qual diferentes formas de conhecimento dialogam para enfrentar os desafios contemporâneos. A escola, ao promover esse diálogo, possibilita a construção de práticas educativas mais inclusivas e contextualizadas. Outro aspecto relevante refere-se à relação entre bem-estar animal e saúde pública. A presença de animais em situação de abandono, sem acesso a cuidados básicos, pode gerar *समस्या*s sanitários, como a disseminação de doenças e o aumento de riscos para a população. Nesse contexto, ações educativas voltadas à guarda responsável e à castração contribuem não apenas para o bem-estar dos animais, mas também para a melhoria das condições de vida da comunidade. A formação de uma consciência ambiental crítica também envolve o desenvolvimento de valores como empatia, responsabilidade e solidariedade. Ao reconhecer os animais como seres sencientes e dignos de respeito, os estudantes ampliam sua compreensão sobre ética e justiça, construindo uma visão de mundo mais inclusiva e comprometida com a vida.

Como destaca Martha Nussbaum (2006, p. 326), “a justiça deve ser pensada de modo a incluir todos os seres que possuem capacidades de viver e florescer”, o que reforça a necessidade de uma abordagem educativa que contemple os animais. Ademais, a escola pode atuar como espaço de mobilização social, promovendo ações que incentivem a participação da comunidade em iniciativas voltadas à proteção animal e à preservação ambiental. Projetos que envolvam campanhas de conscientização, parcerias com organizações de proteção animal e ações de intervenção comunitária são exemplos de práticas que fortalecem o papel da escola como agente de transformação. Dessa forma, a articulação entre educação ambiental crítica e bem-estar animal possibilita a construção de caminhos para uma sociedade mais sustentável, justa e ética. Ao promover uma educação que valoriza a vida em todas as suas formas, a escola contribui para a formação de sujeitos comprometidos com a transformação social e com a construção de um futuro mais equilibrado e solidário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS A presente reflexão evidenciou que a educação para o bem-estar animal, quando inserida no contexto escolar, ultrapassa a dimensão de um conteúdo complementar, constituindo-se como elemento fundamental na formação ética, cidadã e crítica dos estudantes. Ao longo deste artigo, buscou-se demonstrar que a escola, enquanto instituição social, possui um papel estratégico na construção de valores e práticas que impactam diretamente a relação entre seres humanos, animais e meio ambiente. A partir das contribuições teóricas de autores como Paulo Freire, Peter Singer, Martha Nussbaum e Carlos Frederico Loureiro, foi possível compreender que a educação deve ser concebida como prática transformadora, orientada por princípios éticos e comprometida com a justiça social. Nesse sentido, incluir o bem-estar animal no currículo escolar representa uma ampliação do conceito de cidadania, incorporando o respeito a todas as formas de vida e reconhecendo os animais como sujeitos de consideração moral.

Observou-se que a escola, ao desenvolver práticas pedagógicas voltadas à conscientização sobre a guarda responsável, à prevenção de maus-tratos e ao incentivo à castração, contribui de maneira significativa para o enfrentamento de *समस्या*s sociais como o abandono e a superpopulação de animais. Essas ações, quando articuladas com as famílias e a comunidade, ampliam o alcance da educação e fortalecem a construção de uma cultura de cuidado e responsabilidade coletiva. Além disso, destacou-se o potencial da escola como espaço de transformação social, capaz de promover mudanças intergeracionais. Ao formar crianças e adolescentes mais empáticos e conscientes, a instituição contribui para a construção de uma sociedade mais justa, na qual o respeito aos animais e ao meio ambiente se torna parte integrante das práticas sociais. Como afirma Paulo Freire (1996), a educação possui a capacidade de transformar pessoas, e são essas pessoas que, por sua vez, transformam o mundo. Outro aspecto relevante refere-se à articulação entre educação ambiental crítica e bem-estar animal, evidenciando que o cuidado com os animais não pode ser dissociado das questões ambientais e sociais mais amplas. A promoção de práticas educativas que integrem essas dimensões contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica e para a construção de soluções mais sustentáveis e éticas. Dessa forma, conclui-se que a escola deve assumir um papel ativo na promoção da educação para o bem-estar animal, incorporando essa temática em suas práticas pedagógicas e projetos educativos. Tal iniciativa não apenas contribui para a proteção dos animais, mas também fortalece a formação de sujeitos comprometidos com a justiça, a sustentabilidade e o respeito à vida. Por fim, ressalta-se a necessidade de ampliação de políticas públicas e de incentivo à implementação de projetos educacionais voltados ao bem-estar animal nas escolas, bem como a formação continuada de professores para atuar com essa temática. Somente por meio de uma educação crítica, ética e transformadora será possível construir uma sociedade mais consciente, solidária e comprometida com o cuidado de todos os seres vivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Zygmunt Bauman. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. FELIPE, Sônia Felipe. Ética e experimentação animal: fundamentos abolicionistas. Florianópolis: Ed. UFSC, 2007.
- FREIRE, Paulo Freire. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. LOUREIRO, Carlos Frederico Loureiro. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica. São Paulo: Cortez, 2004.
- MATURANA, Humberto Maturana. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- MORIN, Edgar Morin. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000.
- NÓVOA, António Nóvoa. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. NUSSBAUM, Martha Nussbaum. Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership. Cambridge: Harvard University Press, 2006.
- PERRENOUD, Philippe Perrenoud. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- REGAN, Tom Regan. The Case for Animal Rights. Berkeley: University of California Press, 1983
- SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2007. SINGER, Peter Singer. Animal Liberation. New York: HarperCollins, 1975.
- VYGOTSKY, Lev Vygotsky. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RESUMO

O desenvolvimento da linguagem na primeira infância constitui um processo complexo, socialmente construído e profundamente influenciado pelas interações estabelecidas entre a criança e seu meio. À luz da perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky, a linguagem é compreendida como um instrumento mediador fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social, sendo adquirida por meio das relações interpessoais e da internalização de significados culturais. Nesse contexto, o papel do educador torna-se central, uma vez que suas intervenções pedagógicas qualificam as experiências linguísticas das crianças, ampliando suas possibilidades de expressão, compreensão e comunicação.

As práticas pedagógicas na Educação Infantil devem valorizar a escuta ativa, o diálogo e a interação como elementos estruturantes do processo educativo. Estratégias como a contação de histórias, as rodas de conversa, as brincadeiras simbólicas e a exploração de diferentes linguagens contribuem significativamente para o desenvolvimento linguístico. Conforme aponta Emilia Ferreiro, a criança constrói hipóteses sobre a linguagem desde cedo, sendo essencial que o ambiente escolar favoreça a experimentação e a construção do conhecimento de forma significativa.

Além disso, destaca-se que o desenvolvimento da linguagem não se restringe à aquisição da fala, mas envolve múltiplas formas de expressão, incluindo gestos, desenhos e outras linguagens simbólicas. Assim, compreender a linguagem como prática social implica reconhecer a importância das interações qualitativas e das mediações pedagógicas intencionais. Conclui-se que a promoção de ambientes ricos em estímulos linguísticos e afetivos é essencial para o desenvolvimento integral da criança, contribuindo para sua inserção crítica e participativa na sociedade.

Palavras-chave

Desenvolvimento da linguagem; Primeira infância; Interações; Mediação pedagógica; Educação Infantil.

ABSTRACT

Language development in early childhood is a complex process, socially constructed and strongly influenced by the interactions established between the child and their environment. From the historical-cultural perspective of Lev Vygotsky, language is understood as a fundamental mediating tool for cognitive and social development, acquired through interpersonal relationships and the internalization of cultural meanings. In this context, the role of the teacher becomes central, as pedagogical interventions enhance children's linguistic experiences, expanding their possibilities of expression, comprehension, and communication.

Pedagogical practices in Early Childhood Education should emphasize active listening, dialogue, and interaction as structuring elements of the educational process. Strategies such as storytelling, conversation circles, symbolic play, and the exploration of multiple languages significantly contribute to language development. According to Emilia Ferreiro, children construct hypotheses about language from an early age, making it essential that the school environment encourages experimentation and meaningful knowledge construction.

Furthermore, language development goes beyond speech acquisition, encompassing multiple forms of expression, including gestures, drawings, and other symbolic languages. Thus, understanding language as a social practice implies recognizing the importance of qualitative interactions and intentional pedagogical mediation. It is concluded that promoting environments rich in linguistic and affective stimuli is essential for children's holistic development, contributing to their critical and participatory engagement in society.

Keywords

Language development; Early childhood; Interactions; Pedagogical mediation; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da linguagem na primeira infância constitui um dos pilares fundamentais para a formação cognitiva, social e cultural da criança. Desde os primeiros anos de vida, a linguagem emerge como instrumento central na construção de significados, na organização do pensamento e na mediação das relações com o mundo. Nesse contexto, compreender como se dá esse processo implica reconhecer que a linguagem não é adquirida de forma isolada, mas construída nas interações sociais, sendo profundamente influenciada pelas experiências vivenciadas no ambiente familiar e, sobretudo, no espaço educativo.

A perspectiva teórica de Lev Vygotsky contribui significativamente para essa compreensão ao afirmar que o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação social. Para o autor, “a linguagem é o principal instrumento de mediação do pensamento” (VYGOTSKY, 1991), sendo essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Dessa forma, as interações estabelecidas entre adultos e crianças, bem como entre as próprias crianças, desempenham papel decisivo na ampliação das competências linguísticas.

No âmbito da Educação Infantil, o professor assume uma função estratégica ao promover situações de diálogo, escuta e participação, favorecendo a construção da linguagem em contextos significativos. Conforme destaca Emilia Ferreiro, a criança é sujeito ativo no processo de aprendizagem, elaborando hipóteses sobre a linguagem desde muito cedo. Assim, práticas pedagógicas que valorizam a oralidade, a leitura, a escrita emergente e as múltiplas formas de expressão tornam-se indispensáveis.

Além disso, é importante considerar que o desenvolvimento da linguagem está intrinsecamente ligado às dimensões afetivas e sociais, exigindo um ambiente acolhedor, estimulante e interativo. Diante disso, este estudo busca discutir a importância das interações e das mediações pedagógicas no desenvolvimento da linguagem na primeira infância, evidenciando o papel do educador na promoção de experiências significativas que contribuam para a formação integral da criança.

O desenvolvimento da linguagem na primeira infância deve ser compreendido como um processo essencialmente social, histórico e cultural, que se constitui nas relações estabelecidas entre a criança e os sujeitos que a cercam. Sob a perspectiva de Lev Vygotsky, a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas um elemento estruturante do pensamento humano. O autor destaca que “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem” (VYGOTSKY, 1991), evidenciando que a aquisição linguística ocorre por meio da interação social e da mediação cultural. Nesse contexto, a criança não aprende a linguagem de forma passiva, mas constrói significados a partir das experiências vivenciadas em seu cotidiano. As interações com adultos, especialmente com os educadores, e com outras crianças desempenham papel fundamental na ampliação do repertório linguístico. Essas trocas possibilitam que a criança internalize conceitos, organize suas ideias e desenvolva habilidades comunicativas progressivamente mais complexas.

Além disso, o ambiente em que a criança está inserida influencia diretamente o desenvolvimento da linguagem. Espaços ricos em estímulos, que favorecem o diálogo, a escuta e a participação ativa, contribuem significativamente para esse processo. Como afirma Mikhail Bakhtin, “a palavra é um território compartilhado entre interlocutores” (BAKHTIN, 2003), o que reforça a ideia de que a linguagem se constrói na relação com o outro.

Portanto, compreender a linguagem como prática social implica reconhecer que seu desenvolvimento depende da qualidade das interações vividas pela criança. A Educação Infantil, nesse sentido, deve promover experiências que estimulem a comunicação, o diálogo e a expressão, garantindo que a criança se constitua como sujeito ativo, capaz de participar e interagir de forma significativa em seu contexto social.

INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DO DIÁLOGO E DA ESCUTA

As interações estabelecidas no contexto da Educação Infantil constituem a base para o desenvolvimento da linguagem, uma vez que é por meio delas que a criança amplia seu repertório comunicativo e constrói significados sobre o mundo. A linguagem, nesse sentido, emerge das trocas sociais e se fortalece em ambientes que valorizam o diálogo, a escuta e a participação ativa. De acordo com Paulo Freire, “não há diálogo verdadeiro se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (FREIRE, 1996), o que evidencia o caráter relacional e humanizador da linguagem.

No cotidiano escolar, o diálogo deve ser compreendido como prática pedagógica intencional, que ultrapassa a simples transmissão de informações. Ele se configura como um espaço de construção coletiva do conhecimento, no qual as crianças são incentivadas a expressar ideias, sentimentos e experiências. A escuta sensível do professor é fundamental nesse processo, pois legitima a fala da criança e contribui para o fortalecimento de sua autoestima e autonomia.

Além disso, as interações entre as próprias crianças desempenham papel significativo no desenvolvimento linguístico. Ao brincar, negociar regras, resolver conflitos e compartilhar narrativas, elas exercitam a linguagem em contextos reais e significativos. Segundo Lev Vygotsky, a aprendizagem ocorre inicialmente no plano social para, posteriormente, ser internalizada, o que reforça a importância dessas trocas no processo educativo.

Práticas como rodas de conversa, contação de histórias e atividades em grupo favorecem a ampliação das habilidades comunicativas, promovendo a construção de sentidos e a apropriação da linguagem. Assim, a Educação Infantil deve garantir um ambiente interativo e acolhedor, no qual o diálogo e a escuta sejam elementos centrais, possibilitando o desenvolvimento integral da criança e sua inserção ativa no meio social.

Mediações pedagógicas e práticas educativas no desenvolvimento da linguagem

A mediação pedagógica constitui um elemento central no desenvolvimento da linguagem na primeira infância, pois organiza, orienta e potencializa as experiências de aprendizagem das crianças. Nessa perspectiva, o educador não atua apenas como transmissor de conteúdos, mas como sujeito mediador que cria condições para que a criança avance em suas capacidades comunicativas. De acordo com Jerome Bruner, o processo de aprendizagem ocorre por meio de um suporte estruturado, denominado “andaimagem” (scaffolding), no qual o adulto auxilia a criança a realizar tarefas que ainda não conseguiria executar de forma autônoma.

Essa mediação deve ser intencional, sensível e contextualizada, considerando os conhecimentos prévios e as necessidades individuais das crianças. O professor, ao interagir com elas, amplia seu vocabulário, modela estruturas linguísticas e incentiva a construção de narrativas, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem oral e simbólica. Nesse sentido, como afirma Lev Vygotsky, a aprendizagem precede o desenvolvimento, ocorrendo na chamada zona de desenvolvimento proximal, onde a mediação do outro é fundamental para o avanço cognitivo.

As práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da linguagem devem contemplar atividades significativas e diversificadas. A contação de histórias, por exemplo, favorece a imaginação, a compreensão textual e a ampliação do repertório linguístico. A leitura compartilhada possibilita o contato com diferentes gêneros discursivos, enquanto as brincadeiras simbólicas promovem a construção de narrativas e o uso da linguagem em contextos sociais. Além disso, músicas, jogos verbais e rimas contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Dessa forma, a mediação pedagógica qualificada transforma o ambiente educativo em um espaço rico em interações e aprendizagens, no qual a linguagem é constantemente estimulada. Cabe ao educador planejar e conduzir essas experiências de modo a garantir que todas as crianças tenham oportunidades de se expressar, compreender e interagir, consolidando sua participação ativa no processo educativo.

MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A mediação pedagógica constitui um elemento central no desenvolvimento da linguagem na primeira infância, pois organiza, orienta e potencializa as experiências de aprendizagem das crianças. Nessa perspectiva, o educador não atua apenas como transmissor de conteúdos, mas como sujeito mediador que cria condições para que a criança avance em suas capacidades comunicativas. De acordo com Jerome Bruner, o processo de aprendizagem ocorre por meio de um suporte estruturado, denominado “andaimego” (scaffolding), no qual o adulto auxilia a criança a realizar tarefas que ainda não conseguiria executar de forma autônoma.

Essa mediação deve ser intencional, sensível e contextualizada, considerando os conhecimentos prévios e as necessidades individuais das crianças. O professor, ao interagir com elas, amplia seu vocabulário, modela estruturas linguísticas e incentiva a construção de narrativas, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem oral e simbólica. Nesse sentido, como afirma Lev Vygotsky, a aprendizagem precede o desenvolvimento, ocorrendo na chamada zona de desenvolvimento proximal, onde a mediação do outro é fundamental para o avanço cognitivo.

As práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da linguagem devem contemplar atividades significativas e diversificadas. A contação de histórias, por exemplo, favorece a imaginação, a compreensão textual e a ampliação do repertório linguístico. A leitura compartilhada possibilita o contato com diferentes gêneros discursivos, enquanto as brincadeiras simbólicas promovem a construção de narrativas e o uso da linguagem em contextos sociais. Além disso, músicas, jogos verbais e rimas contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Dessa forma, a mediação pedagógica qualificada transforma o ambiente educativo em um espaço rico em interações e aprendizagens, no qual a linguagem é constantemente estimulada. Cabe ao educador planejar e conduzir essas experiências de modo a garantir que todas as crianças tenham oportunidades de se expressar, compreender e interagir, consolidando sua participação ativa no processo educativo.

MÚLTIPLAS LINGUAGENS E FORMAS DE EXPRESSÃO NA INFÂNCIA

O desenvolvimento da linguagem na primeira infância não se limita à aquisição da fala, mas envolve um conjunto amplo de formas de expressão que permitem à criança comunicar-se, interpretar o mundo e construir significados. Nesse sentido, a concepção de múltiplas linguagens reconhece que a criança se expressa por meio de gestos, movimentos, desenhos, brincadeiras, sons e outras manifestações simbólicas. Essa abordagem amplia a compreensão da linguagem como prática social e cultural, que ultrapassa a dimensão verbal e se constitui em diferentes modos de representação.

A contribuição de Loris Malaguzzi, idealizador da abordagem de Reggio Emilia, é fundamental ao afirmar que a criança possui “cem linguagens”, destacando a riqueza expressiva da infância. Para o autor, limitar a criança a uma única forma de comunicação é restringir suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, o ambiente educativo deve ser organizado de modo a favorecer a exploração dessas diferentes linguagens, oferecendo materiais diversificados e oportunidades de experimentação.

Além disso, o desenho e o brincar simbólico assumem papel relevante no desenvolvimento da linguagem. Por meio dessas atividades, a criança elabora narrativas, expressa sentimentos e organiza seu pensamento. Conforme aponta Henri Wallon, o desenvolvimento infantil está profundamente relacionado à integração entre emoção, movimento e cognição, sendo as expressões corporais e simbólicas fundamentais nesse processo.

A valorização das múltiplas linguagens implica reconhecer a criança como sujeito ativo, criativo e capaz de produzir cultura. Nesse contexto, o educador deve atuar como mediador, incentivando a expressão livre e significativa, respeitando os tempos e as singularidades de cada criança. Dessa forma, ao promover experiências que integrem diferentes formas de linguagem, a Educação Infantil contribui para o desenvolvimento integral, ampliando as possibilidades comunicativas e expressivas das crianças.

O PAPEL DO EDUCADOR NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO

O educador exerce um papel fundamental na promoção do desenvolvimento da linguagem na primeira infância, sendo responsável por criar condições pedagógicas que favoreçam interações significativas e a ampliação das capacidades comunicativas das crianças. Sua atuação deve ir além da transmissão de conteúdos, assumindo uma postura mediadora, intencional e sensível às necessidades individuais e coletivas do grupo. Nesse sentido, ensinar implica organizar situações de aprendizagem que estimulem o uso da linguagem em diferentes contextos e funções sociais.

De acordo com Philippe Perrenoud, a prática docente exige a mobilização de competências que permitam ao professor lidar com a complexidade do processo educativo, criando ambientes desafiadores e significativos. Assim, o educador deve planejar atividades que promovam o diálogo, a argumentação, a escuta e a expressão oral, garantindo que todas as crianças tenham oportunidades de participar ativamente.

Além disso, a postura do professor diante das manifestações linguísticas das crianças é determinante para seu desenvolvimento. A valorização da fala infantil, o respeito às hipóteses linguísticas e a escuta atenta contribuem para o fortalecimento da autoestima e da autonomia. Conforme destaca Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção” (FREIRE, 1996), o que reforça a importância de uma prática pedagógica dialógica e emancipadora.

Outro aspecto relevante refere-se à organização do ambiente educativo, que deve ser rico em estímulos linguísticos, com acesso a livros, materiais escritos e recursos que incentivem a comunicação. O professor também deve atuar como modelo linguístico, utilizando uma linguagem clara, contextualizada e diversificada, ampliando o repertório das crianças.

Dessa forma, o educador contribui diretamente para o desenvolvimento linguístico ao promover experiências significativas, garantindo o direito das crianças à expressão, à escuta e à participação ativa no processo educativo, elementos essenciais para sua formação integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da linguagem na primeira infância revela-se como um processo complexo, dinâmico e profundamente enraizado nas interações sociais e nas mediações pedagógicas. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a linguagem não se constitui de forma isolada, mas é construída por meio das relações estabelecidas entre a criança, os adultos e seus pares, sendo influenciada pelas experiências vividas em contextos significativos. Nesse sentido, a perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky reafirma que o desenvolvimento cognitivo está intrinsecamente ligado à linguagem, consolidando-se a partir das interações sociais.

As práticas pedagógicas na Educação Infantil assumem papel central nesse processo, especialmente quando fundamentadas no diálogo, na escuta sensível e na valorização das múltiplas formas de expressão. A atuação do educador, enquanto mediador, mostra-se decisiva para a criação de ambientes ricos em estímulos linguísticos, capazes de promover a participação ativa das crianças. Conforme defendido por Paulo Freire, a educação deve ser um espaço de construção coletiva do conhecimento, no qual a linguagem se configura como instrumento de emancipação e transformação social.

Além disso, a valorização das múltiplas linguagens, conforme proposto por Loris Malaguzzi, amplia as possibilidades de expressão infantil, reconhecendo a criança como sujeito ativo, criativo e produtor de cultura. Dessa forma, a Educação Infantil deve garantir experiências diversificadas que integrem linguagem, afetividade e cultura, respeitando as singularidades de cada criança.

Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento da linguagem depende diretamente da qualidade das interações e das mediações pedagógicas oferecidas. Investir em práticas educativas intencionais, inclusivas e dialógicas é fundamental para assegurar o desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRUNER, Jerome. A cultura da educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ESTIMULAÇÃO SENSORIAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: EXPERIÊNCIAS QUE PROMOVEM APRENDIZAGEM

AUTOR: ALINE MARQUES

RESUMO

A estimulação sensorial na primeira infância constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, uma vez que é por meio dos sentidos que elas exploram, interpretam e atribuem significados ao mundo ao seu redor. Nos primeiros anos de vida, as experiências sensoriais — envolvendo tato, visão, audição, olfato e paladar — desempenham papel decisivo na construção das bases cognitivas, emocionais e motoras. De acordo com a teoria do desenvolvimento de Jean Piaget, o período sensório-motor é marcado pela aprendizagem por meio da ação e da experiência direta com os objetos, evidenciando a importância do contato com diferentes estímulos.

Nesse contexto, a Educação Infantil assume um papel central ao proporcionar ambientes ricos em experiências sensoriais diversificadas e significativas. As práticas pedagógicas devem favorecer a exploração ativa, o brincar livre e a experimentação, respeitando o ritmo e as necessidades de cada criança. Atividades como exploração de texturas, manipulação de materiais naturais, brincadeiras com água, areia e tinta, além de experiências sonoras e visuais, contribuem para o desenvolvimento das percepções e da linguagem.

Além disso, conforme destaca Maria Montessori, a educação sensorial é essencial para a organização da inteligência, pois permite à criança classificar, comparar e compreender o ambiente de forma mais estruturada. Dessa forma, a estimulação sensorial não deve ser vista como atividade isolada, mas integrada às práticas pedagógicas cotidianas.

Conclui-se que a oferta de experiências sensoriais planejadas e intencionais contribui significativamente para a aprendizagem na primeira infância, promovendo o desenvolvimento global e favorecendo a construção de conhecimentos de maneira significativa e contextualizada.

Palavras-chave

Estimulação sensorial; Primeira infância; Aprendizagem; Desenvolvimento infantil; Educação Infantil.

ABSTRACT

Sensory stimulation in early childhood is a fundamental element for children's holistic development, as it is through the senses that they explore, interpret, and assign meaning to the world around them. In the early years of life, sensory experiences — involving touch, sight, hearing, smell, and taste — play a decisive role in building cognitive, emotional, and motor foundations. According to the developmental theory of Jean Piaget, the sensorimotor stage is characterized by learning through action and direct interaction with objects, highlighting the importance of diverse stimuli.

In this context, Early Childhood Education plays a central role in providing environments rich in meaningful sensory experiences. Pedagogical practices should encourage active exploration, free play, and experimentation, respecting each child's pace and needs. Activities such as exploring textures, manipulating natural materials, playing with water, sand, and paint, as well as engaging in auditory and visual experiences, contribute to the development of perception and language.

Furthermore, as emphasized by Maria Montessori, sensory education is essential for organizing intelligence, as it allows children to classify, compare, and understand their environment in a structured way. Therefore, sensory stimulation should not be seen as an isolated activity, but integrated into daily pedagogical practices.

It is concluded that providing planned and intentional sensory experiences significantly contributes to learning in early childhood, promoting overall development and supporting meaningful and contextualized knowledge construction.

Keywords

Sensory stimulation; Early childhood; Learning; Child development; Early Childhood Education.

DESENVOLVIMENTO

A ESTIMULAÇÃO SENSORIAL COMO BASE DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A estimulação sensorial na primeira infância constitui o alicerce para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social da criança, sendo fundamental para a organização das estruturas mentais e para a construção do conhecimento. Desde os primeiros meses de vida, o bebê interage com o mundo por meio dos sentidos, estabelecendo conexões entre estímulos e respostas que, progressivamente, tornam-se mais complexas. Nesse processo, o corpo assume papel central como mediador das experiências, permitindo que a criança explore, descubra e compreenda o ambiente ao seu redor.

De acordo com Jean Piaget, o estágio sensório-motor (0 a 2 anos) é caracterizado pela aprendizagem baseada na ação, na qual a criança constrói esquemas cognitivos a partir da interação direta com os objetos. Para o autor, “o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de novas estruturas” (PIAGET, 1976). Isso evidencia que as experiências sensoriais são essenciais para o desenvolvimento intelectual, pois permitem à criança experimentar, repetir, comparar e diferenciar sensações.

Além disso, as contribuições da neurociência reforçam que os primeiros anos de vida são marcados por intensa plasticidade cerebral, período em que as conexões neurais se formam de maneira acelerada em resposta aos estímulos recebidos. Ambientes ricos em experiências sensoriais favorecem esse desenvolvimento, enquanto a ausência de estímulos pode comprometer a aquisição de habilidades fundamentais. Assim, a qualidade das experiências oferecidas à criança impacta diretamente seu desenvolvimento global.

Outro aspecto relevante diz respeito à integração sensorial, que envolve a capacidade do cérebro de organizar e interpretar as informações provenientes dos diferentes sentidos. Conforme destaca A. Jean Ayres, a integração sensorial é essencial para o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e comportamentais, sendo a base para aprendizagens mais complexas.

Portanto, a estimulação sensorial deve ser compreendida como elemento estruturante da Educação Infantil, exigindo práticas pedagógicas que valorizem a exploração, o movimento e a experimentação. Ao proporcionar experiências diversificadas e significativas, o educador contribui para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo a construção de conhecimentos de forma ativa e contextualizada.

O PAPEL DAS EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

As experiências sensoriais desempenham um papel central na construção do conhecimento na primeira infância, uma vez que permitem à criança compreender o mundo por meio da ação, da exploração e da experimentação. Ao interagir com objetos, materiais e diferentes estímulos, a criança desenvolve habilidades cognitivas fundamentais, como observar, comparar, classificar e estabelecer relações. Nesse sentido, o conhecimento não é simplesmente transmitido, mas construído ativamente a partir das vivências sensoriais.

De acordo com Maria Montessori, a educação dos sentidos é a base para o desenvolvimento da inteligência, pois possibilita à criança organizar suas percepções e construir conceitos com maior clareza. A autora destaca que “os sentidos são as portas de entrada da inteligência” (MONTESSORI, 1965), reforçando a ideia de que a aprendizagem começa pelas experiências concretas. Assim, o contato com diferentes texturas, temperaturas, sons, cores e formas contribui para o refinamento sensorial e para a ampliação do repertório cognitivo.

Além disso, as experiências sensoriais favorecem o desenvolvimento da linguagem, uma vez que a criança passa a nomear, descrever e expressar aquilo que vivencia. Ao explorar materiais como água, areia, argila, tecidos e elementos naturais, a criança não apenas experimenta sensações, mas também constrói significados e amplia sua capacidade de comunicação. Essa relação entre percepção e linguagem evidencia o caráter integrado do desenvolvimento infantil.

Outro aspecto relevante refere-se à aprendizagem significativa, conceito discutido por David Ausubel, que afirma que o conhecimento se torna mais consistente quando está relacionado às experiências prévias do sujeito. Nesse contexto, as vivências sensoriais possibilitam que a criança estabeleça conexões entre o novo e o já conhecido, favorecendo a retenção e a compreensão dos conteúdos.

Dessa forma, as experiências sensoriais devem ser intencionalmente planejadas no contexto da Educação Infantil, garantindo que as crianças tenham oportunidades de explorar, experimentar e construir conhecimentos de maneira ativa. Ao valorizar essas práticas, o educador contribui para uma aprendizagem mais significativa, integrada e coerente com as necessidades da infância

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESTIMULAÇÃO SENSORIAL

A mediação pedagógica constitui um elemento estruturante para a qualificação das experiências sensoriais na Educação Infantil, uma vez que organiza, orienta e potencializa as aprendizagens das crianças. Diferentemente de uma prática espontaneísta, a estimulação sensorial exige intencionalidade, planejamento e acompanhamento por parte do educador, que atua como mediador do processo de construção do conhecimento. Nessa perspectiva, não basta oferecer materiais e estímulos; é fundamental que haja intervenções pedagógicas que ampliem as possibilidades de exploração e compreensão.

Sob a ótica de Lev Vygotsky, o desenvolvimento ocorre por meio da interação social e da mediação cultural, sendo o adulto responsável por introduzir a criança em práticas e significados socialmente construídos. O autor destaca que a aprendizagem acontece na zona de desenvolvimento proximal, espaço no qual a criança, com o apoio do outro, consegue realizar ações que ainda não realizaria sozinha. Assim, a mediação do professor nas experiências sensoriais é essencial para promover avanços no desenvolvimento.



Nesse contexto, o educador deve assumir uma postura investigativa e sensível, observando as interações das crianças com os materiais e intervindo de forma adequada. Questionamentos, provocações e ampliação de experiências são estratégias importantes para enriquecer o processo. Por exemplo, ao explorar diferentes texturas, o professor pode incentivar a criança a comparar sensações, descrever características e relacionar experiências, promovendo não apenas a percepção sensorial, mas também o desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

Além disso, conforme aponta Jerome Bruner, o processo educativo envolve a construção de significados compartilhados, nos quais o adulto oferece suporte para que a criança avance gradativamente em sua aprendizagem. Esse suporte, conhecido como “andaimagem”, é fundamental para que a criança se aproprie das experiências vividas.

Dessa forma, a mediação pedagógica transforma a estimulação sensorial em uma experiência educativa significativa, articulando percepção, linguagem e cognição. Cabe ao educador planejar e conduzir essas experiências de maneira intencional, garantindo que todas as crianças tenham oportunidades de explorar, descobrir e aprender de forma ativa e contextualizada.

O PAPEL DO EDUCADOR NA ORGANIZAÇÃO DE AMBIENTES SENSORIAIS

A organização de ambientes sensoriais na Educação Infantil constitui uma dimensão fundamental da prática pedagógica, sendo responsabilidade do educador planejar espaços que favoreçam a exploração, a curiosidade e a aprendizagem ativa das crianças. Esses ambientes devem ser intencionalmente estruturados para oferecer múltiplas possibilidades de interação, contemplando diferentes estímulos relacionados aos sentidos, como texturas, cores, sons, cheiros e formas. Dessa maneira, o espaço educativo deixa de ser apenas um local físico e passa a atuar como elemento pedagógico essencial no processo de desenvolvimento infantil.



A concepção de ambiente como agente educativo é amplamente discutida por Loris Malaguzzi, que o define como o “terceiro educador”, ao lado do professor e da criança. Nessa perspectiva, a organização do espaço influencia diretamente as interações, as experiências e as aprendizagens. Um ambiente sensorial bem planejado deve ser acolhedor, seguro, acessível e rico em materiais diversificados, possibilitando que a criança explore de forma autônoma e significativa.

Além disso, é fundamental que os materiais disponibilizados sejam variados e estimulantes, incluindo elementos naturais (como folhas, pedras e água), objetos com diferentes texturas (macio, áspero, liso), materiais sonoros, visuais e manipuláveis. A disposição desses recursos deve convidar à exploração, promovendo experiências investigativas e criativas. O educador, nesse contexto, atua como observador atento, acompanhando as interações das crianças e propondo desafios que ampliem suas experiências sensoriais.

Outro aspecto relevante refere-se à flexibilidade do ambiente, que deve ser constantemente reorganizado conforme os interesses e necessidades das crianças. Essa dinâmica possibilita a renovação das experiências e mantém o espaço estimulante e significativo. Conforme ressalta Paulo Freire, o ambiente educativo deve ser dialógico e aberto à construção coletiva, favorecendo a participação ativa dos sujeitos.

Dessa forma, ao organizar ambientes sensoriais ricos e intencionais, o educador contribui para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo aprendizagens que articulam percepção, cognição, linguagem e afetividade, fundamentais para a formação de sujeitos autônomos e criativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estimulação sensorial na primeira infância configura-se como um elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança, atuando diretamente na construção das bases cognitivas, emocionais, motoras e sociais.



À luz das contribuições de Jean Piaget, compreende-se que o conhecimento é construído a partir das experiências concretas vivenciadas no estágio sensório-motor, reforçando a importância da oferta de estímulos diversificados na infância. Da mesma forma, a perspectiva de Lev Vygotsky destaca o papel das interações sociais e da mediação pedagógica como elementos fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, evidenciando que a aprendizagem ocorre de forma

colaborativa e contextualizada.

Nesse sentido, o papel do educador torna-se central, uma vez que cabe a ele planejar, organizar e mediar experiências sensoriais intencionais, garantindo que todas as crianças tenham acesso a ambientes ricos em estímulos e oportunidades de exploração. A organização dos espaços, conforme proposto por Loris Malaguzzi, também se mostra determinante, ao considerar o ambiente como um agente ativo no processo educativo.

Conclui-se, portanto, que a estimulação sensorial deve ser compreendida como prática pedagógica estruturante na Educação Infantil, integrada ao cotidiano e às experiências das crianças. Investir em propostas educativas que valorizem o brincar, a experimentação e a diversidade de estímulos é fundamental para promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento pleno. Dessa forma, a Educação Infantil cumpre seu papel de favorecer a formação de sujeitos ativos, criativos e capazes de interagir de maneira crítica com o mundo.

Referências Bibliográficas

AUSUBEL, David P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BRUNER, Jerome. A cultura da educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MONTESORI, Maria. A mente absorvente. Rio de Janeiro: Nórdica, 1965.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: LTC, 1976.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WINNICOTT, Donald W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ARTE, EXPRESSÃO E APRENDIZAGEM: A LINGUAGEM ARTÍSTICA COMO MEDIADORA DA FORMAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I

AUTOR : CÍNTIA ANDRADE SERRA

RESUMO

A arte, enquanto linguagem, desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental I, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes. Este estudo tem como objetivo analisar a importância da linguagem artística como mediadora da aprendizagem, considerando suas dimensões expressivas, cognitivas, sociais e culturais. A partir das contribuições de Ana Mae Barbosa, compreende-se que o ensino de arte deve articular apreciação, contextualização e produção, promovendo experiências significativas e críticas. Nessa perspectiva, a arte deixa de ser uma prática meramente técnica e passa a ser entendida como um campo de conhecimento que favorece a construção de sentidos e a formação de sujeitos reflexivos.

Além disso, à luz da teoria de Lev Vygotsky, a linguagem artística é concebida como instrumento de mediação simbólica, essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Por meio das atividades artísticas, as crianças ampliam suas formas de expressão, desenvolvem a criatividade e constroem conhecimentos a partir da interação com o meio e com os outros. A arte, nesse contexto, favorece a imaginação, a sensibilidade estética e a capacidade crítica.

No âmbito escolar, é fundamental que o ensino de arte seja planejado de forma intencional, valorizando a diversidade cultural e as experiências dos alunos. A atuação do professor como mediador é decisiva para a criação de ambientes que estimulem a expressão e a participação ativa. Conclui-se que a linguagem artística constitui um elemento essencial na formação integral, contribuindo para o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais no Ensino Fundamental I.

Palavras-chave

Arte; Linguagem artística; Ensino Fundamental I; Aprendizagem; Formação integral.

ABSTRACT

Art, as a form of language, plays a fundamental role in the teaching-learning process in Elementary Education (early years), contributing to students' holistic development. This study aims to analyze the importance of artistic language as a mediator of learning, considering its expressive, cognitive, social, and cultural dimensions. Based on the contributions of Ana Mae Barbosa, art education should integrate appreciation, contextualization, and production, promoting meaningful and critical experiences. In this perspective, art is no longer seen as merely a technical practice, but as a field of knowledge that fosters meaning-making and the formation of reflective individuals.

Furthermore, according to the theory of Lev Vygotsky, artistic language is understood as a symbolic mediation tool essential for the development of higher psychological functions. Through artistic activities, children expand their forms of expression, develop creativity, and construct knowledge through interaction with their environment and others. Art, in this context, enhances imagination, aesthetic sensitivity, and critical thinking.

In the school setting, it is essential that art teaching be intentionally planned, valuing cultural diversity and students' experiences. The teacher's role as mediator is crucial in creating environments that encourage expression and active participation. It is concluded that artistic language is an essential element in holistic education, contributing to the development of cognitive, emotional, and social competencies in Elementary Education.

Keywords

Art; Artistic language; Elementary education; Learning; Holistic development.

INTRODUÇÃO

A arte, enquanto linguagem, ocupa um lugar central no processo educativo, especialmente no Ensino Fundamental I, etapa em que as crianças estão em pleno desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, emocionais e sociais. Compreendida para além de uma prática técnica ou recreativa, a linguagem artística constitui um meio de expressão, comunicação e construção de sentidos, permitindo que os estudantes interpretem o mundo e se posicionem diante dele de forma crítica e criativa. Nesse contexto, o ensino de arte assume uma função formativa, contribuindo para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece a arte como componente curricular essencial, estruturado em diferentes linguagens, como artes visuais, música, dança e teatro. Essa abordagem amplia as possibilidades de aprendizagem, ao considerar que cada forma artística proporciona experiências específicas que articulam percepção, sensibilidade e reflexão. Dessa forma, a escola deve promover práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e incentivem a participação ativa dos estudantes.

As contribuições teóricas de Ana Mae Barbosa são fundamentais para compreender o ensino de arte no contexto educacional brasileiro. A autora propõe a abordagem triangular, que integra a produção artística, a apreciação estética e a contextualização histórica, defendendo que “a arte na educação deve ser um meio de desenvolvimento da capacidade crítica e criativa do aluno” (BARBOSA, 2003). Essa perspectiva reforça a importância de um ensino de arte que vá além da reprodução de técnicas, promovendo experiências significativas e reflexivas.

Além disso, à luz da teoria de Lev Vygotsky, a arte pode ser compreendida como um importante instrumento de mediação simbólica, que contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Por meio das práticas artísticas, as crianças expressam sentimentos, elaboram experiências e constroem conhecimentos em interação com o meio social. Nesse sentido, a linguagem artística favorece a imaginação, a criatividade e a capacidade de atribuir significados.

DESENVOLVIMENTO

A ARTE COMO LINGUAGEM NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A arte, compreendida como linguagem, desempenha um papel essencial no desenvolvimento infantil, pois possibilita à criança expressar ideias, sentimentos e percepções de maneira simbólica. No Ensino Fundamental I, essa linguagem assume uma função estruturante, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de interpretar e interagir com o mundo. De acordo com Lev Vygotsky, as linguagens simbólicas, incluindo a arte, são fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois permitem à criança organizar o pensamento e atribuir significados às suas experiências.

Nesse contexto, a arte não deve ser vista apenas como atividade complementar, mas como uma forma de conhecimento que integra emoção, cognição e cultura. Ao desenhar, pintar, dramatizar ou criar sons, a criança constrói narrativas e desenvolve habilidades essenciais, como a imaginação e a criatividade. Assim, a linguagem artística contribui para a formação integral, articulando diferentes dimensões do desenvolvimento humano.

A ABORDAGEM TRIANGULAR NO ENSINO DE ARTE

A abordagem triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, configura-se como um dos referenciais mais consistentes para o ensino de arte no contexto brasileiro, especialmente no Ensino Fundamental I. Essa proposta pedagógica estrutura-se em três eixos indissociáveis: a produção artística (fazer), a apreciação estética (fruir) e a contextualização histórica e cultural (refletir). Ao articular essas dimensões, a abordagem rompe com práticas tradicionais que reduzem o ensino de arte à reprodução de técnicas ou à simples atividade recreativa, promovendo uma aprendizagem mais crítica, reflexiva e significativa.

O eixo da produção artística valoriza o fazer criativo do aluno, permitindo que ele experimente materiais, técnicas e linguagens diversas, como desenho, pintura, colagem, modelagem, música e teatro.



Nesse processo, a criança não apenas desenvolve habilidades técnicas, mas também expressa sentimentos, ideias e percepções, construindo uma relação pessoal com a arte. Entretanto, a proposta não se limita à produção, pois reconhece que a formação estética exige também a capacidade de apreciar e interpretar obras artísticas.

A apreciação estética, por sua vez, envolve o contato com diferentes manifestações artísticas, possibilitando ao aluno desenvolver sensibilidade, percepção e repertório cultural. Segundo Barbosa (2003), “ver é também aprender”, o que reforça a importância da leitura de imagens e obras de arte como parte do processo educativo. Ao observar uma obra, o estudante é convidado a descrever, analisar, interpretar e atribuir significados, exercitando o pensamento crítico e ampliando sua compreensão sobre a arte e o mundo.

Já a contextualização permite situar a produção artística em seu tempo e espaço, relacionando-a a aspectos históricos, sociais e culturais. Esse eixo contribui para que o aluno compreenda a arte como expressão humana inserida em diferentes contextos, valorizando a diversidade cultural e promovendo uma visão mais ampla e crítica da realidade. Nesse sentido, a arte deixa de ser vista como algo isolado e passa a ser entendida como prática social.

Além disso, a abordagem triangular dialoga com as orientações da Base Nacional Comum Curricular, ao propor um ensino de arte que integra criação, apreciação e reflexão. Ao adotar essa perspectiva, o educador favorece a construção de aprendizagens significativas, nas quais o aluno se torna protagonista do processo educativo.

Dessa forma, a abordagem triangular contribui para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e criativos, capazes de compreender, produzir e interpretar diferentes manifestações artísticas, consolidando o papel da arte como linguagem essencial na educação.

A relação entre arte, criatividade e aprendizagem significativa no Ensino Fundamental I evidencia-se como um dos pilares para a formação integral dos estudantes. A linguagem artística possibilita a construção de conhecimentos que vão além da memorização de conteúdos, promovendo experiências que articulam emoção, sensibilidade, imaginação e pensamento crítico. Nesse sentido, a criatividade não deve ser entendida como um dom inato, mas como uma capacidade que pode ser desenvolvida por meio de práticas pedagógicas que incentivem a experimentação, a investigação e a expressão.

De acordo com John Dewey, a aprendizagem ocorre a partir da experiência, sendo a arte um campo privilegiado para integrar ação e reflexão. O autor afirma que “a arte é experiência” (DEWEY, 1934), destacando que o conhecimento se constrói quando o sujeito interage ativamente com o meio. Assim, as atividades artísticas permitem que o aluno atribua significado ao que aprende, relacionando conteúdos escolares às suas vivências.

Nesse contexto, a aprendizagem significativa, conceito desenvolvido por David Ausubel, ocorre quando novas informações se conectam aos conhecimentos prévios do aluno. A arte favorece esse processo ao possibilitar múltiplas interpretações e relações, ampliando a compreensão dos conteúdos. Por exemplo, ao trabalhar uma pintura ou uma dramatização, o estudante mobiliza experiências pessoais, emoções e referências culturais, construindo sentidos próprios.

Além disso, a arte estimula o pensamento divergente, essencial para a criatividade, ao permitir diferentes respostas para uma mesma proposta. Ao invés de buscar uma única solução correta, as atividades artísticas incentivam a originalidade, a autonomia e a resolução de problemas de forma criativa. Esse processo contribui para o desenvolvimento de competências fundamentais, como a capacidade de argumentação, a flexibilidade cognitiva e a inovação.

Outro aspecto relevante é o caráter interdisciplinar da arte, que possibilita a integração com outras áreas do conhecimento, como língua portuguesa, matemática e ciências. Essa articulação amplia as possibilidades de aprendizagem, tornando o processo educativo mais dinâmico e significativo.

Dessa forma, ao integrar arte, criatividade e aprendizagem significativa, o ensino no Ensino Fundamental I promove o desenvolvimento de sujeitos ativos, críticos e capazes de produzir conhecimento de maneira autônoma, reafirmando o papel da arte como linguagem essencial na educação.

A ARTE COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO E DIVERSIDADE

A arte, no contexto do Ensino Fundamental I, constitui um potente instrumento de inclusão e valorização da diversidade, ao possibilitar múltiplas formas de expressão e participação dos estudantes. Diferentemente de práticas pedagógicas centradas na padronização, a linguagem artística reconhece e acolhe as singularidades, permitindo que cada criança se expresse a partir de suas experiências, referências culturais e modos próprios de ver o mundo. Nesse sentido, a arte favorece a construção de um ambiente educativo mais democrático, no qual as diferenças são respeitadas e valorizadas.

Ao trabalhar com diferentes linguagens artísticas — como artes visuais, música, dança e teatro — o professor amplia as possibilidades de participação, contemplando diferentes estilos de aprendizagem e potencialidades dos alunos. Essa diversidade de abordagens contribui para a inclusão de estudantes com diferentes necessidades, inclusive aqueles com deficiência, que encontram na arte uma forma legítima de expressão e comunicação. Conforme aponta Paulo Freire, a educação deve promover a valorização dos sujeitos em sua totalidade, respeitando suas identidades e experiências, o que reforça o papel da arte como prática inclusiva e humanizadora.

Além disso, a arte possibilita o contato com diferentes manifestações culturais, contribuindo para a formação de uma consciência crítica sobre a diversidade social, étnica e cultural. Ao explorar produções artísticas de diferentes povos e contextos históricos, os alunos ampliam seu repertório cultural e desenvolvem atitudes de respeito e empatia. Nesse sentido, o ensino de arte dialoga com a perspectiva da educação multicultural, que busca reconhecer e valorizar a pluralidade presente na sociedade.

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento da identidade dos estudantes. Ao se reconhecerem nas práticas artísticas e nas referências culturais trabalhadas em sala de aula, as crianças desenvolvem um sentimento de pertencimento e autoestima, elementos essenciais para o processo de aprendizagem. A arte, portanto, não apenas inclui, mas também empodera os sujeitos, permitindo que suas vozes sejam ouvidas e legitimadas.

Dessa forma, a arte se consolida como um instrumento pedagógico fundamental para a promoção da inclusão e da diversidade no Ensino Fundamental I, contribuindo para a construção de uma educação mais equitativa, sensível e comprometida com a formação de sujeitos críticos e participativos.

O papel do professor como mediador no ensino de arte

O professor, no ensino de arte no Ensino Fundamental I, assume um papel central como mediador do processo de aprendizagem, sendo responsável por criar condições pedagógicas que favoreçam a expressão, a criatividade e a construção de sentidos. Sua atuação vai além da transmissão de técnicas artísticas, exigindo uma postura sensível, reflexiva e intencional, capaz de reconhecer a arte como linguagem e como forma de conhecimento. Nesse contexto, mediar implica orientar, provocar, incentivar e acompanhar as experiências dos alunos, respeitando suas singularidades e promovendo o desenvolvimento integral.

De acordo com Philippe Perrenoud, ensinar envolve a criação de situações de aprendizagem que desafiem os alunos e mobilizem suas competências. No ensino de arte, isso significa propor atividades que estimulem a experimentação, a investigação e a autonomia, evitando práticas mecânicas e repetitivas. O professor deve incentivar o processo criativo, valorizando as produções dos alunos e reconhecendo o erro como parte fundamental da aprendizagem.

Além disso, a mediação pedagógica no ensino de arte exige a articulação entre os diferentes eixos da aprendizagem artística, como a produção, a apreciação e a contextualização, conforme proposto por Ana Mae Barbosa. O educador deve proporcionar momentos em que os alunos possam criar, observar e refletir sobre as obras, ampliando seu repertório cultural e desenvolvendo o pensamento crítico. Essa abordagem contribui para uma aprendizagem mais significativa e integrada.



Outro aspecto importante refere-se à criação de um ambiente acolhedor e estimulante, no qual os alunos se sintam seguros para se expressar. A escuta sensível do professor é fundamental para compreender as intenções e significados presentes nas produções artísticas das crianças, valorizando suas vozes e experiências. Conforme destaca Paulo Freire, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, o que implica reconhecer a arte como espaço de diálogo e construção coletiva.

Dessa forma, o professor-mediador desempenha um papel essencial na formação de sujeitos críticos, criativos e sensíveis, ao promover experiências artísticas que integrem emoção, pensamento e cultura, consolidando a arte como elemento fundamental no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte, compreendida como linguagem, revela-se um elemento fundamental no processo educativo no Ensino Fundamental I, contribuindo de maneira significativa para a formação integral dos estudantes. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a linguagem artística ultrapassa a dimensão técnica e se constitui como meio de expressão, comunicação e construção de sentidos, articulando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Nesse contexto, o ensino de arte assume um papel formativo, favorecendo o desenvolvimento de sujeitos críticos, criativos e sensíveis.

As contribuições teóricas de Ana Mae Barbosa reforçam a importância de um ensino de arte que integre produção, apreciação e contextualização, promovendo uma aprendizagem significativa e reflexiva. Da mesma forma, a perspectiva de Lev Vygotsky evidencia que a linguagem artística atua como instrumento de mediação simbólica, essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Assim, a arte contribui para a organização do pensamento, a ampliação da linguagem e a construção do conhecimento.

Além disso, a arte se destaca como ferramenta potente para a promoção da inclusão e da valorização da diversidade, ao possibilitar diferentes formas de expressão e participação. Nesse sentido, conforme defendido por Paulo Freire, a educação deve ser dialógica, democrática e comprometida com a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade. A arte, ao dialogar com diferentes culturas e experiências, fortalece essa perspectiva.

O papel do professor, enquanto mediador, mostra-se decisivo na organização de práticas pedagógicas que valorizem a criatividade, a experimentação e a reflexão. Ao criar ambientes acolhedores e desafiadores, o educador possibilita que os estudantes se expressem e construam conhecimentos de forma ativa.

Dessa forma, conclui-se que a arte, enquanto linguagem, é essencial para o processo educativo no Ensino Fundamental I, devendo ser valorizada como componente curricular que contribui para o desenvolvimento integral e para a formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

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

DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

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

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

AUSUBEL, David P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: PARTICIPAÇÃO, AUTONOMIA E CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO PEDAGÓGICO

AUTOR: SÉRGIO ALVES SOARES

RESUMO

A gestão democrática na escola pública constitui um princípio fundamental para a construção de uma educação participativa, inclusiva e comprometida com a formação cidadã. Este estudo tem como objetivo analisar a importância da participação da comunidade escolar, da autonomia institucional e da construção coletiva do projeto pedagógico como elementos centrais para a consolidação de uma gestão democrática. Fundamentado nas contribuições de Paulo Freire, compreende-se que a educação deve ser um processo dialógico, no qual todos os sujeitos participam ativamente das decisões, promovendo a democratização das relações escolares.

Nesse contexto, a gestão democrática implica a descentralização do poder e a valorização da participação de professores, estudantes, famílias e demais atores sociais na organização da escola. Conforme destaca Vitor Henrique Paro, a escola pública deve ser administrada com base em princípios que garantam a efetiva participação coletiva, rompendo com práticas autoritárias e hierarquizadas. A construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) surge, nesse cenário, como um instrumento fundamental para a organização do trabalho escolar, refletindo os interesses e necessidades da comunidade.

Além disso, a autonomia escolar, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), é condição essencial para que a gestão democrática se efetive, permitindo que a escola tome decisões contextualizadas e alinhadas à sua realidade. Conclui-se que a gestão democrática é um processo contínuo, que exige compromisso coletivo, diálogo e participação ativa, sendo indispensável para a construção de uma educação de qualidade social.

Palavras-chave

Gestão democrática; Escola pública; Participação; Autonomia; Projeto Político-Pedagógico.

ABSTRACT

Democratic management in public schools is a fundamental principle for building a participatory, inclusive, and citizen-oriented education. This study aims to analyze the importance of community participation, institutional autonomy, and the collective construction of the pedagogical project as central elements for the consolidation of democratic management. Based on the contributions of Paulo Freire, education is understood as a dialogical process in which all subjects actively participate in decision-making, promoting the democratization of school relationships.

In this context, democratic management involves the decentralization of power and the appreciation of participation from teachers, students, families, and other social actors in school organization. According to Vitor Henrique Paro, public schools should be managed based on principles that ensure effective collective participation, breaking away from authoritarian and hierarchical practices. The Political-Pedagogical Project (PPP) emerges as a fundamental instrument for organizing school work, reflecting the interests and needs of the community.

Furthermore, school autonomy, established by the Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), is essential for the effectiveness of democratic management, allowing schools to make contextualized decisions aligned with their reality. It is concluded that democratic management is a continuous process that requires collective commitment, dialogue, and active participation, being indispensable for building quality education.

Keywords

Democratic management; Public school; Participation; Autonomy; Pedagogical project.

INTRODUÇÃO

A gestão democrática na escola pública constitui um dos pilares fundamentais para a construção de uma educação de qualidade social, comprometida com a formação cidadã e com a participação ativa dos sujeitos no processo educativo. Prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a gestão democrática representa um avanço no sentido de romper com práticas autoritárias e centralizadoras, promovendo a descentralização do poder e a valorização da participação coletiva. Nesse contexto, a escola deixa de ser um espaço de decisões unilaterais para se constituir como um ambiente de diálogo, construção conjunta e corresponsabilidade.

A participação da comunidade escolar — composta por gestores, professores, estudantes, famílias e demais atores sociais — é elemento essencial para a efetivação da gestão democrática. De acordo com Paulo Freire, a educação deve ser fundamentada no diálogo, entendido como prática de liberdade e condição para a construção do conhecimento. Para o autor, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão” (FREIRE, 1996), o que reforça a necessidade de uma gestão participativa e inclusiva.

Nesse sentido, a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP) assume papel central, pois representa a identidade da escola e orienta suas práticas educativas. Conforme destaca Vitor Henrique Paro, a gestão escolar deve estar voltada para a participação efetiva da comunidade, garantindo que as decisões reflitam as necessidades e os interesses coletivos. O PPP, portanto, não deve ser um documento burocrático, mas um instrumento vivo, construído e revisado de forma colaborativa.

Além disso, a autonomia escolar é condição indispensável para a consolidação da gestão democrática, permitindo que a escola organize suas práticas de acordo com sua realidade. Entretanto, essa autonomia deve estar articulada à responsabilidade social e à participação coletiva, evitando práticas isoladas ou centralizadas.

Diante disso, este estudo tem como objetivo discutir a gestão democrática na escola pública, analisando os princípios da participação, da autonomia e da construção coletiva do projeto pedagógico, bem como seus desafios e possibilidades no contexto educacional contemporâneo.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS

A gestão democrática na escola pública fundamenta-se na construção coletiva das decisões, na participação ativa dos diferentes sujeitos e na valorização do diálogo como eixo estruturante do processo educativo. Trata-se de uma concepção de gestão que rompe com modelos centralizadores e hierárquicos, historicamente presentes nas instituições escolares, propondo uma organização pautada na corresponsabilidade, na transparência e na participação social. Nesse sentido, a escola passa a ser compreendida não apenas como espaço de ensino, mas como ambiente político e social, no qual diferentes vozes devem ser ouvidas e consideradas.

De acordo com José Carlos Libâneo, a gestão escolar deve articular dimensões administrativas e pedagógicas de forma integrada, garantindo que as práticas organizacionais estejam a serviço da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes. Para o autor, a democratização da escola implica a criação de mecanismos que possibilitem a participação efetiva da comunidade escolar nas decisões, fortalecendo o compromisso coletivo com a qualidade da educação.

Além disso, a perspectiva de Paulo Freire contribui para compreender a gestão democrática como prática dialógica e emancipadora. Freire (1996) destaca que o diálogo é condição essencial para a construção do conhecimento e para a transformação social, sendo necessário que os sujeitos participem ativamente dos processos educativos. Nesse contexto, a gestão democrática promove relações mais horizontais, nas quais gestores, professores, estudantes e famílias compartilham responsabilidades e decisões.

Outro princípio fundamental refere-se à transparência nas ações e à responsabilidade coletiva na condução da escola. A democratização da gestão exige que as informações sejam acessíveis e que as decisões sejam tomadas de forma participativa e consciente. Dessa forma, a gestão democrática contribui para a construção de uma escola mais justa, inclusiva e comprometida com a formação cidadã, consolidando-se como um caminho essencial para a melhoria da educação pública.

A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

A participação da comunidade escolar constitui um dos pilares centrais da gestão democrática, sendo elemento indispensável para a construção de uma escola pública mais inclusiva, transparente e comprometida com a qualidade social da educação. Essa participação envolve a atuação conjunta de gestores, professores, estudantes, famílias e demais atores sociais na tomada de decisões, no planejamento pedagógico e na avaliação das práticas escolares. Nesse sentido, a escola deixa de ser um espaço de decisões centralizadas para se tornar um ambiente de construção coletiva.

De acordo com Paulo Freire, o diálogo é a base da participação efetiva, pois permite que os sujeitos expressem suas ideias, compartilhem experiências e construam conhecimentos de forma colaborativa. Para o autor, a participação não se limita à presença física, mas implica envolvimento crítico e ativo nos processos educativos. Assim, é fundamental que a escola promova espaços que favoreçam a escuta, a troca e a reflexão coletiva.

Nesse contexto, instrumentos como conselhos escolares, associações de pais e mestres, grêmios estudantis e assembleias escolares desempenham papel fundamental na efetivação da gestão democrática. Esses espaços possibilitam a discussão de questões relevantes para a escola, como o planejamento pedagógico, a utilização de recursos e a resolução de problemas cotidianos. Conforme destaca Vitor Henrique Paro, a participação da comunidade é condição essencial para que a escola pública cumpra sua função social, garantindo que as decisões reflitam os interesses coletivos.

Além disso, a participação fortalece o sentimento de pertencimento e responsabilidade entre os sujeitos, contribuindo para a melhoria do clima escolar e para o desenvolvimento de práticas mais colaborativas. Quando a comunidade se envolve nas decisões, a escola se torna mais próxima da realidade dos estudantes, favorecendo uma educação mais significativa e contextualizada.

Dessa forma, a participação da comunidade escolar não é apenas um princípio teórico, mas uma prática que deve ser incentivada e consolidada no cotidiano das instituições, sendo fundamental para a efetivação da gestão democrática e para a construção de uma educação pública de qualidade.

AUTONOMIA ESCOLAR E DESCENTRALIZAÇÃO

A autonomia escolar constitui um dos princípios estruturantes da gestão democrática, pois permite que a escola organize suas práticas pedagógicas, administrativas e financeiras de acordo com as especificidades de seu contexto. Prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a autonomia não deve ser compreendida como independência absoluta, mas como a capacidade de tomar decisões responsáveis e contextualizadas, articuladas às diretrizes do sistema educacional e às necessidades da comunidade escolar.

Nesse sentido, a descentralização do poder configura-se como condição fundamental para a efetivação da gestão democrática, uma vez que amplia as possibilidades de participação e fortalece a corresponsabilidade entre os diferentes sujeitos envolvidos. De acordo com Vitor Henrique Paro, a democratização da gestão escolar implica a superação de modelos centralizadores, permitindo que as decisões sejam construídas coletivamente e que a escola se torne um espaço mais participativo e inclusivo.

A autonomia pedagógica, por exemplo, possibilita que a escola desenvolva propostas educativas alinhadas à realidade sociocultural dos estudantes, valorizando suas experiências e promovendo aprendizagens significativas. Já a autonomia administrativa e financeira contribui para a organização eficiente dos recursos, favorecendo a implementação de ações que atendam às demandas locais. No entanto, é importante destacar que a autonomia deve estar sempre vinculada à transparência e ao controle social, garantindo que as decisões sejam tomadas de forma ética e participativa.

Além disso, conforme aponta José Carlos Libâneo, a autonomia escolar deve ser acompanhada de processos formativos que preparem os profissionais da educação para exercerem suas funções de maneira crítica e reflexiva. Sem essa formação, há o risco de que a descentralização não se traduza em práticas efetivamente democráticas.

Dessa forma, a autonomia escolar, aliada à descentralização, fortalece a gestão democrática ao promover a participação, a responsabilidade coletiva e a adequação das práticas educativas à realidade da escola, contribuindo para a construção de uma educação pública mais justa e significativa.

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO CONSTRUÇÃO COLETIVA

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) constitui-se como o principal instrumento de organização e orientação das práticas educativas na escola pública, sendo elemento central para a efetivação da gestão democrática. Mais do que um documento formal, o PPP representa a identidade da instituição, expressando seus princípios, objetivos, valores e estratégias de ação. Sua elaboração deve ocorrer de forma coletiva, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar, de modo a garantir que as decisões reflitam as necessidades reais e os interesses do grupo.

De acordo com Vitor Henrique Paro, a construção do PPP deve ser um processo participativo, no qual gestores, professores, estudantes e famílias tenham voz ativa na definição dos rumos da escola. Para o autor, a participação coletiva não apenas legitima as decisões, mas também fortalece o compromisso dos sujeitos com a implementação das ações propostas. Nesse sentido, o PPP deixa de ser um instrumento burocrático e passa a ser um elemento vivo, em constante construção e revisão.

Além disso, o caráter político do PPP refere-se à intencionalidade educativa da escola, que deve estar comprometida com a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Já o aspecto pedagógico diz respeito às práticas de ensino e aprendizagem, às metodologias adotadas e às formas de avaliação. Essa articulação entre o político e o pedagógico reforça a importância do PPP como instrumento de transformação social.

A perspectiva de Paulo Freire contribui para compreender o PPP como espaço de diálogo e construção coletiva, no qual a educação se realiza de forma participativa e emancipadora. Para Freire (1996), a educação deve ser um processo democrático, no qual os sujeitos se reconhecem como protagonistas.

Dessa forma, a elaboração e implementação do PPP, quando realizadas de maneira coletiva e participativa, fortalecem a gestão democrática, promovendo uma escola mais comprometida com a qualidade da educação e com a formação integral dos estudantes.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A implementação da gestão democrática na escola pública, embora prevista legalmente e amplamente defendida no campo educacional, enfrenta diversos desafios que dificultam sua efetivação no cotidiano escolar. Entre os principais obstáculos, destacam-se a persistência de práticas autoritárias, a centralização das decisões, a baixa participação da comunidade e a falta de formação específica dos gestores para atuar em uma perspectiva democrática. Esses fatores revelam que a gestão democrática não se concretiza apenas por meio de normativas, mas exige mudanças culturais e estruturais no interior das instituições.

De acordo com Vitor Henrique Paro, a democratização da escola depende da superação de concepções tradicionais de administração, que priorizam o controle e a hierarquia em detrimento da participação. Para o autor, é necessário compreender a gestão escolar como prática social e política, na qual os sujeitos devem ser protagonistas das decisões. Nesse sentido, a ausência de espaços efetivos de participação compromete a construção de uma gestão verdadeiramente democrática.

Outro desafio relevante refere-se à participação da comunidade escolar, que muitas vezes ocorre de forma limitada ou formal, sem um envolvimento crítico e ativo. Conforme destaca Paulo Freire, a participação só se torna efetiva quando está fundamentada no diálogo, na consciência crítica e no compromisso coletivo. Assim, é fundamental que a escola promova estratégias que incentivem o engajamento dos diferentes sujeitos, fortalecendo a cultura participativa.

Apesar desses desafios, a gestão democrática apresenta inúmeras possibilidades para a construção de uma escola mais justa, inclusiva e comprometida com a qualidade da educação. A criação de espaços de diálogo, como conselhos escolares e assembleias, a valorização da escuta e a formação continuada dos profissionais da educação são caminhos importantes para fortalecer essa perspectiva.



Além disso, a gestão democrática contribui para o desenvolvimento de relações mais horizontais e colaborativas, promovendo o senso de pertencimento e a corresponsabilidade entre os sujeitos. Ao envolver a comunidade nas decisões, a escola se torna mais sensível às demandas sociais e mais eficaz na promoção da aprendizagem.

Dessa forma, embora enfrente desafios significativos, a gestão democrática representa uma possibilidade concreta de transformação da escola pública, exigindo compromisso coletivo, investimento em formação e a consolidação de práticas participativas no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática na escola pública configura-se como um princípio fundamental para a construção de uma educação comprometida com a participação, a autonomia e a formação cidadã. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a efetivação desse modelo de gestão depende da articulação entre diferentes elementos, como o envolvimento da comunidade escolar, a descentralização das decisões e a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico. Nesse sentido, a gestão democrática não se limita a um conjunto de normas, mas se constitui como prática social que exige diálogo, compromisso e corresponsabilidade.

As contribuições teóricas de Paulo Freire reforçam a importância do diálogo como fundamento da educação democrática, evidenciando que a participação ativa dos sujeitos é condição essencial para a construção do conhecimento e para a transformação social. Da mesma forma, Vitor Henrique Paro destaca que a democratização da escola implica a superação de práticas autoritárias e a valorização da participação coletiva, garantindo que as decisões reflitam os interesses da comunidade.

Além disso, a autonomia escolar, conforme prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), apresenta-se como condição indispensável para a consolidação da gestão democrática, desde que articulada à responsabilidade social e ao controle coletivo. O Projeto Político-Pedagógico, por sua vez, assume papel central ao orientar as ações da escola e expressar sua identidade, devendo ser construído de forma participativa e contínua.

Apesar dos desafios identificados, como a resistência a mudanças e a limitação da participação efetiva, a gestão democrática revela-se como uma possibilidade concreta de transformação da escola pública. Investir na formação dos profissionais da educação, fortalecer os espaços de participação e promover uma cultura de diálogo são caminhos essenciais para sua consolidação.

Dessa forma, conclui-se que a gestão democrática é indispensável para a construção de uma escola mais justa, inclusiva e comprometida com a qualidade da educação, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos na sociedade.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). Brasília: MEC, 1996.

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.

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

AVALIAÇÃO FORMATIVA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

AUTOR : SILVIO ALVES CAVALCANTE

RESUMO

A avaliação formativa tem se consolidado como uma abordagem fundamental no campo educacional, ao priorizar o acompanhamento contínuo da aprendizagem e a promoção de práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas. Este estudo tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades da avaliação formativa na educação básica, destacando seu papel na construção de aprendizagens que considerem as singularidades dos estudantes. Fundamentado nas contribuições de Jussara Hoffmann, compreende-se a avaliação como um processo mediador, que orienta o ensino e favorece o desenvolvimento do aluno, superando a lógica classificatória.

Além disso, à luz das reflexões de Cipriano Luckesi, a avaliação deve assumir um caráter diagnóstico e emancipador, voltado para a melhoria da aprendizagem e não para a exclusão. Nesse sentido, a prática avaliativa precisa ser compreendida como parte integrante do processo pedagógico, permitindo ao professor identificar avanços, dificuldades e necessidades dos estudantes. A perspectiva de Philippe Perrenoud também contribui ao enfatizar a avaliação como instrumento de regulação das aprendizagens, possibilitando intervenções pedagógicas mais eficazes.

No contexto da educação básica, a implementação da avaliação formativa enfrenta desafios, como a cultura escolar centrada em provas e notas, a falta de formação docente e as exigências institucionais. Contudo, apresenta inúmeras possibilidades, como o uso de feedback contínuo, a diversificação de instrumentos avaliativos e a valorização do processo de aprendizagem.

Conclui-se que a avaliação formativa é essencial para a construção de uma educação mais democrática e inclusiva, contribuindo para o desenvolvimento de sujeitos críticos, autônomos e capazes de aprender de forma significativa.

Palavras-chave

Avaliação formativa; Práticas pedagógicas; Aprendizagem significativa; Educação básica; Inclusão.

ABSTRACT

Formative assessment has become a fundamental approach in the educational field, as it prioritizes continuous monitoring of learning and promotes more inclusive and meaningful pedagogical practices. This study aims to analyze the challenges and possibilities of formative assessment in basic education, highlighting its role in building learning processes that consider students' individual differences. Based on the contributions of Jussara Hoffmann, assessment is understood as a mediating process that guides teaching and supports student development, overcoming a merely classificatory logic.

Furthermore, according to Cipriano Luckesi, assessment should take on a diagnostic and emancipatory character, aimed at improving learning rather than excluding students. In this sense, assessment practices must be integrated into the pedagogical process, allowing teachers to identify students' progress, difficulties, and needs. The perspective of Philippe Perrenoud also contributes by emphasizing assessment as a tool for regulating learning, enabling more effective pedagogical interventions.

In the context of basic education, the implementation of formative assessment faces challenges such as a school culture focused on tests and grades, lack of teacher training, and institutional demands. However, it also offers several possibilities, including continuous feedback, diversified assessment tools, and the appreciation of the learning process.

It is concluded that formative assessment is essential for building a more democratic and inclusive education, contributing to the development of critical, autonomous individuals capable of meaningful learning.

Keywords

Formative assessment; Pedagogical practices; Meaningful learning; Basic education; Inclusion.

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem tem ocupado lugar central nas discussões educacionais contemporâneas, especialmente no que se refere à necessidade de superação de práticas tradicionais, marcadas pela ênfase na classificação e na mensuração de resultados. Nesse cenário, a avaliação formativa emerge como uma alternativa pedagógica que busca acompanhar o processo de aprendizagem de forma contínua, diagnóstica e orientadora, contribuindo para a construção de práticas mais inclusivas e significativas na educação básica. Ao deslocar o foco do produto para o processo, essa abordagem valoriza o desenvolvimento do estudante em sua totalidade, considerando suas singularidades, ritmos e necessidades.

De acordo com Jussara Hoffmann, a avaliação deve ser compreendida como um processo mediador, que possibilita ao professor refletir sobre sua prática e ajustar suas intervenções pedagógicas. Para a autora, avaliar não é apenas atribuir notas, mas acompanhar, compreender e favorecer o desenvolvimento do aluno, promovendo aprendizagens mais consistentes. Essa perspectiva rompe com a lógica punitiva da avaliação tradicional e propõe uma prática pedagógica mais sensível e comprometida com o crescimento dos estudantes.

Nessa mesma direção, Cipriano Luckesi defende que a avaliação deve assumir um caráter diagnóstico e emancipador, orientado para a melhoria da aprendizagem. Segundo o autor, “avaliar é um ato de amor”, pois implica acolher o aluno em seu processo de desenvolvimento e buscar caminhos para sua evolução. Essa concepção reforça a necessidade de práticas avaliativas que promovam a inclusão e o respeito às diferenças.

Além disso, a contribuição de Philippe Perrenoud destaca a avaliação como instrumento de regulação das aprendizagens, permitindo ao professor identificar dificuldades e intervir de forma mais eficaz. Nesse contexto, a avaliação formativa torna-se elemento essencial para a construção de aprendizagens significativas, ao favorecer o acompanhamento contínuo e a adaptação das estratégias pedagógicas.



Diante disso, este estudo tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades da avaliação formativa na educação básica, discutindo sua relação com as práticas pedagógicas e sua contribuição para a promoção de aprendizagens mais significativas, inclusivas e contextualizadas.

DESENVOLVIMENTO

AVALIAÇÃO FORMATIVA: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

A avaliação formativa configura-se como uma abordagem pedagógica que compreende o processo avaliativo como parte integrante do ensino e da aprendizagem, orientando-se pela perspectiva de acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos estudantes. Diferentemente da avaliação tradicional, centrada na verificação de resultados por meio de provas e notas, a avaliação formativa busca compreender o percurso de aprendizagem, identificando avanços, dificuldades e potencialidades. Nesse sentido, avaliar deixa de ser um ato pontual e classificatório, passando a assumir um caráter processual, diagnóstico e reflexivo.

De acordo com Jussara Hoffmann, a avaliação deve ser mediadora, ou seja, um instrumento que possibilite ao professor compreender o desenvolvimento do aluno e reorganizar sua prática pedagógica. Para a autora, a avaliação formativa implica um olhar atento e sensível sobre o processo de aprendizagem, valorizando o percurso do estudante e não apenas o resultado final. Essa concepção rompe com a lógica punitiva da avaliação tradicional, promovendo uma prática mais humanizada e inclusiva.

Nessa mesma direção, Cipriano Luckesi defende que a avaliação deve assumir um caráter diagnóstico e emancipador, voltado para a melhoria da aprendizagem. Segundo o autor, avaliar é um ato que envolve acolhimento e compromisso com o desenvolvimento do aluno, sendo necessário utilizar os resultados da avaliação para orientar intervenções pedagógicas. Dessa forma, a avaliação passa a ser compreendida como instrumento de transformação, capaz de promover o crescimento dos estudantes. Além disso, a avaliação formativa pressupõe a participação ativa do aluno no processo avaliativo, incentivando a reflexão sobre sua própria aprendizagem. Práticas como autoavaliação e coavaliação contribuem para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade, fortalecendo o protagonismo do estudante.

Dessa forma, a avaliação formativa consolida-se como um elemento essencial para a construção de práticas pedagógicas mais significativas, inclusivas e comprometidas com o desenvolvimento integral dos alunos na educação básica.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E EMANCIPADORA

A avaliação diagnóstica constitui um dos pilares fundamentais da avaliação formativa, pois permite ao professor identificar os conhecimentos prévios, as dificuldades e os avanços dos estudantes, orientando a prática pedagógica de forma mais consciente e intencional. Diferentemente de uma avaliação classificatória, que apenas verifica o desempenho ao final de um período, a avaliação diagnóstica ocorre de maneira contínua, acompanhando o processo de aprendizagem e fornecendo subsídios para intervenções pedagógicas mais eficazes.

De acordo com Cipriano Luckesi, a avaliação deve assumir um caráter emancipador, voltado para a promoção do desenvolvimento do aluno e não para sua exclusão. Para o autor, avaliar implica acolher o estudante em seu processo de aprendizagem, compreendendo suas dificuldades como parte do percurso educativo. Nesse sentido, o erro deixa de ser visto como fracasso e passa a ser entendido como oportunidade de aprendizagem, possibilitando ao professor reorganizar suas estratégias de ensino.

Além disso, a avaliação diagnóstica favorece a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, uma vez que permite considerar as diferenças individuais dos estudantes, respeitando seus ritmos e estilos de aprendizagem. Ao identificar as necessidades específicas de cada aluno, o professor pode propor atividades diferenciadas, garantindo que todos tenham condições de avançar no processo educativo. Essa perspectiva contribui para a redução das desigualdades e para a promoção de uma educação mais equitativa.

Outro aspecto relevante refere-se à importância da escuta pedagógica, que envolve a observação atenta das manifestações dos alunos, suas falas, produções e interações. Essa escuta possibilita uma compreensão mais ampla do processo de aprendizagem, indo além dos resultados quantitativos.

Dessa forma, a avaliação diagnóstica e emancipadora configura-se como um instrumento essencial para a construção de uma prática pedagógica mais humanizada, reflexiva e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo para a promoção de aprendizagens significativas na educação básica.

AVALIAÇÃO COMO REGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

A avaliação formativa, compreendida como instrumento de regulação das aprendizagens, desempenha um papel essencial na organização do processo educativo, ao permitir o acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos estudantes e a reorientação das práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, avaliar não se limita à verificação de resultados, mas envolve a análise constante do percurso de aprendizagem, possibilitando intervenções mais eficazes e adequadas às necessidades dos alunos. Assim, a avaliação passa a ser um processo dinâmico, articulado ao ensino e à aprendizagem.

De acordo com Philippe Perrenoud, a regulação das aprendizagens refere-se à capacidade do professor de observar, interpretar e ajustar suas ações pedagógicas com base nas evidências coletadas durante o processo educativo. Para o autor, a avaliação formativa permite identificar dificuldades, lacunas e avanços, orientando decisões que favoreçam o desenvolvimento das competências dos estudantes. Nesse sentido, a avaliação deixa de ser um instrumento de controle e assume uma função pedagógica, voltada para a melhoria da aprendizagem.

Um dos elementos centrais desse processo é o feedback, que deve ser contínuo, claro e orientador. Ao fornecer devolutivas construtivas, o professor contribui para que o aluno compreenda seus avanços e desafios, desenvolvendo maior consciência sobre sua aprendizagem. O feedback, quando bem estruturado, estimula a autonomia e o engajamento do estudante, favorecendo a construção de conhecimentos mais consistentes.

Além disso, a regulação das aprendizagens pressupõe a participação ativa dos alunos, por meio de práticas como a autoavaliação e a coavaliação. Essas estratégias incentivam a reflexão crítica e o protagonismo, permitindo que o estudante se reconheça como sujeito de seu próprio processo de aprendizagem.

Dessa forma, a avaliação formativa, enquanto instrumento de regulação, contribui para a construção de uma prática pedagógica mais flexível, inclusiva e eficaz, promovendo aprendizagens significativas e alinhadas às necessidades dos estudantes na educação básica.

A efetivação da avaliação formativa na educação básica exige a adoção de práticas pedagógicas diversificadas e a utilização de instrumentos avaliativos que permitam acompanhar o processo de aprendizagem de maneira ampla e qualitativa. Nesse contexto, a avaliação deixa de se restringir a provas e testes padronizados, passando a incorporar diferentes estratégias que valorizam o percurso do estudante, suas produções e suas formas de expressão. Essa diversidade de instrumentos contribui para uma compreensão mais completa do desenvolvimento dos alunos, favorecendo intervenções pedagógicas mais adequadas.

De acordo com Jussara Hoffmann, a avaliação mediadora requer que o professor observe, registre e interprete continuamente as aprendizagens, utilizando diferentes recursos para acompanhar o progresso dos estudantes. Entre os instrumentos mais utilizados, destacam-se os portfólios, que reúnem produções ao longo do tempo; os registros descritivos, que evidenciam avanços e dificuldades; a observação sistemática; e as atividades práticas, que permitem avaliar competências em contextos reais de aprendizagem.

Além disso, práticas como a autoavaliação e a coavaliação são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica dos alunos. Ao refletirem sobre seu próprio desempenho e sobre o processo de aprendizagem, os estudantes tornam-se mais participativos e responsáveis, fortalecendo seu protagonismo no contexto escolar. Nesse sentido, a avaliação passa a ser compartilhada, deixando de ser responsabilidade exclusiva do professor.

Outro aspecto relevante refere-se ao uso do feedback como instrumento pedagógico. Conforme destaca Philippe Perrenoud, a devolutiva deve ser clara, construtiva e orientadora, possibilitando ao aluno compreender seus erros e avanços, bem como identificar caminhos para melhorar sua aprendizagem. O feedback contínuo contribui para a regulação das aprendizagens e para o fortalecimento do vínculo entre professor e aluno.

Dessa forma, a diversificação das práticas e instrumentos avaliativos constitui um elemento essencial para a implementação da avaliação formativa, promovendo uma educação mais inclusiva, participativa e centrada no desenvolvimento integral dos estudantes.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

A implementação da avaliação formativa na educação básica, embora amplamente defendida no campo teórico, enfrenta desafios significativos no cotidiano escolar. Um dos principais obstáculos refere-se à persistência de uma cultura avaliativa tradicional, centrada na aplicação de provas, na atribuição de notas e na classificação dos estudantes. Esse modelo, ainda predominante em muitas instituições, dificulta a adoção de práticas mais reflexivas e processuais, que valorizem o acompanhamento contínuo da aprendizagem.

De acordo com Cipriano Luckesi, a avaliação classificatória está profundamente enraizada na cultura escolar, sendo necessário um processo de ressignificação das práticas pedagógicas para que a avaliação assuma um caráter diagnóstico e emancipador. Nesse sentido, a mudança não depende apenas de orientações legais, mas exige transformação nas concepções dos professores e gestores, bem como investimento em formação continuada.

Outro desafio importante refere-se à formação docente, uma vez que muitos professores não tiveram acesso, em sua formação inicial, a discussões aprofundadas sobre avaliação formativa. Isso pode gerar insegurança na utilização de instrumentos diversificados e na condução de práticas avaliativas mais qualitativas. Além disso, as demandas institucionais, como a exigência de notas e resultados quantitativos, também podem limitar a implementação dessa abordagem.

Apesar desses desafios, a avaliação formativa apresenta inúmeras possibilidades para a construção de uma educação mais democrática e inclusiva. A utilização de feedback contínuo, a valorização do processo de aprendizagem e a diversificação dos instrumentos avaliativos contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas. Conforme destaca Jussara Hoffmann, a avaliação mediadora possibilita um olhar mais sensível sobre o aluno, favorecendo sua aprendizagem e desenvolvimento.

Além disso, a avaliação formativa fortalece o protagonismo dos estudantes, ao incentivar a participação ativa no processo avaliativo, por meio da autoavaliação e da reflexão crítica. Esse envolvimento contribui para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade.

Dessa forma, embora enfrente desafios, a avaliação formativa representa uma possibilidade concreta de transformação das práticas pedagógicas, exigindo compromisso, formação e mudança de concepção para sua efetiva consolidação na educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação formativa, no contexto da educação básica, configura-se como uma prática essencial para a promoção de aprendizagens significativas, inclusivas e contextualizadas. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que essa abordagem rompe com a lógica classificatória tradicional, ao priorizar o acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem e a valorização das singularidades dos estudantes. Nesse sentido, a avaliação deixa de ser um instrumento de controle e passa a assumir uma função pedagógica, diagnóstica e mediadora.

As contribuições teóricas de Jussara Hoffmann reforçam a importância de uma avaliação mediadora, que possibilite ao professor compreender o desenvolvimento do aluno e reorganizar suas práticas pedagógicas. Da mesma forma, Cipriano Luckesi destaca a necessidade de uma avaliação emancipadora, voltada para a melhoria da aprendizagem e para a inclusão dos estudantes, superando práticas excludentes. Já a perspectiva de Philippe Perrenoud evidencia a avaliação como instrumento de regulação das aprendizagens, permitindo intervenções mais eficazes e alinhadas às necessidades dos alunos.

Apesar dos desafios relacionados à cultura escolar tradicional, à formação docente e às exigências institucionais, a avaliação formativa apresenta inúmeras possibilidades para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas e significativas. A utilização de instrumentos diversificados, o feedback contínuo e a participação ativa dos estudantes são estratégias que contribuem para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico.

Dessa forma, conclui-se que a consolidação da avaliação formativa exige uma mudança de concepção por parte dos educadores e das instituições, bem como investimento em formação continuada. Ao valorizar o processo de aprendizagem e promover a inclusão, a avaliação formativa contribui para a formação de sujeitos autônomos, críticos e capazes de aprender de maneira significativa ao longo da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

AUTOR: BEATRIZ NONATTO

RESUMO

A educação socioemocional tem se consolidado como um elemento essencial no contexto escolar contemporâneo, ao contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a promoção de aprendizagens mais significativas. Este estudo tem como objetivo analisar as contribuições da educação socioemocional na escola, destacando sua relação com o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. Fundamentado nas reflexões de Daniel Goleman, compreende-se que as competências socioemocionais, como empatia, autocontrole e habilidades sociais, são fundamentais para o sucesso acadêmico e para a convivência em sociedade.

Além disso, à luz da teoria de Lev Vygotsky, o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais, sendo as emoções parte integrante do processo de aprendizagem. Nesse sentido, a escola deve promover práticas pedagógicas que integrem aspectos cognitivos e emocionais, favorecendo a construção de conhecimentos de forma mais significativa. A contribuição de Henri Wallon também é relevante ao destacar a indissociabilidade entre emoção e cognição no desenvolvimento infantil.

No contexto educacional, a implementação da educação socioemocional enfrenta desafios, como a formação docente e a integração dessas competências ao currículo. No entanto, apresenta inúmeras possibilidades, como a promoção de ambientes acolhedores, o desenvolvimento da autonomia e o fortalecimento das relações interpessoais.

Conclui-se que a educação socioemocional é fundamental para a formação de sujeitos críticos, equilibrados e capazes de lidar com os desafios da vida, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e para a construção de uma educação mais humanizada.

Palavras-chave

Educação socioemocional; Desenvolvimento integral; Aprendizagem significativa; Escola; Competências socioemocionais.

ABSTRACT

Social-emotional education has become an essential element in the contemporary school context, contributing to students' holistic development and to the promotion of more meaningful learning. This study aims to analyze the contributions of social-emotional education in schools, highlighting its relationship with students' cognitive, emotional, and social development. Based on the reflections of Daniel Goleman, socio-emotional competencies such as empathy, self-control, and social skills are fundamental for academic success and social interaction.

Furthermore, according to the theory of Lev Vygotsky, human development occurs through social interactions, and emotions are an integral part of the learning process. In this sense, schools should promote pedagogical practices that integrate cognitive and emotional aspects, fostering meaningful knowledge construction. The contribution of Henri Wallon is also relevant in highlighting the inseparability between emotion and cognition in child development.

In the educational context, the implementation of social-emotional education faces challenges such as teacher training and integration into the curriculum. However, it also presents numerous possibilities, such as promoting welcoming environments, developing autonomy, and strengthening interpersonal relationships.

It is concluded that social-emotional education is fundamental for the formation of critical, balanced individuals capable of dealing with life's challenges, contributing to more meaningful learning and a more humanized education.

Keywords

Social-emotional education; Holistic development; Meaningful learning; School; Socio-emotional skills.

INTRODUÇÃO

A educação socioemocional tem se consolidado como uma dimensão essencial no contexto da educação básica, ao reconhecer que o processo de aprendizagem envolve não apenas aspectos cognitivos, mas também emocionais e sociais. Em um cenário marcado por desafios como indisciplina, dificuldades de convivência e desmotivação escolar, torna-se evidente a necessidade de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse sentido, a escola assume um papel fundamental ao contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender e gerir suas emoções, estabelecer relações saudáveis e atuar de forma ética e responsável na sociedade.

As contribuições de Daniel Goleman destacam a importância das competências socioemocionais, como empatia, autocontrole e habilidades sociais, para o sucesso acadêmico e pessoal. Segundo o autor, o desenvolvimento dessas competências favorece não apenas o desempenho escolar, mas também a capacidade de lidar com desafios e tomar decisões de forma consciente. Dessa forma, a educação socioemocional deve ser compreendida como parte integrante do processo educativo, e não como um complemento.

Além disso, a perspectiva de Lev Vygotsky contribui para compreender que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais, nas quais emoções e cognição estão interligadas. Nessa mesma direção, Henri Wallon ressalta que o desenvolvimento infantil é resultado da integração entre aspectos afetivos, motores e cognitivos, reforçando a importância de práticas educativas que considerem o aluno em sua totalidade.

Diante disso, este estudo tem como objetivo analisar as contribuições da educação socioemocional na escola, destacando seu papel na promoção do desenvolvimento integral e na construção de aprendizagens significativas. Busca-se refletir sobre como as práticas pedagógicas podem integrar essas dimensões, favorecendo a formação de sujeitos críticos, autônomos e preparados para os desafios da vida em sociedade.

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

A educação socioemocional constitui um campo de estudo e prática pedagógica que visa ao desenvolvimento de competências relacionadas à identificação, compreensão e regulação das emoções, bem como à construção de relações interpessoais saudáveis e à tomada de decisões responsáveis. No contexto da educação básica, essa abordagem amplia a concepção tradicional de ensino, ao reconhecer que o processo de aprendizagem envolve dimensões cognitivas, emocionais e sociais indissociáveis. Assim, a escola passa a assumir o compromisso de formar sujeitos não apenas intelectualmente preparados, mas também emocionalmente equilibrados e socialmente conscientes.

De acordo com Daniel Goleman, a inteligência emocional compreende habilidades como autoconsciência, autorregulação, empatia e competências sociais, sendo fundamentais para o sucesso pessoal e acadêmico. Para o autor, o desenvolvimento dessas habilidades contribui para a melhoria do desempenho escolar, da convivência e da capacidade de lidar com desafios. Nesse sentido, a educação socioemocional deve ser integrada ao currículo, permeando as práticas pedagógicas de forma transversal e contínua.

Além disso, a perspectiva de Lev Vygotsky reforça que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais, nas quais as emoções desempenham papel central. A aprendizagem, segundo o autor, é mediada pelas relações sociais e pela cultura, o que evidencia a importância de ambientes escolares que favoreçam o diálogo, a cooperação e o respeito mútuo. Nessa mesma direção, Henri Wallon destaca que o desenvolvimento infantil é resultado da integração entre emoção, movimento e cognição, sendo as experiências afetivas fundamentais para a construção do conhecimento.

Dessa forma, a educação socioemocional consolida-se como um elemento essencial para a formação integral dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de competências que favorecem a aprendizagem significativa, a convivência ética e a participação ativa na sociedade.

A RELAÇÃO ENTRE EMOÇÃO E APRENDIZAGEM

A relação entre emoção e aprendizagem constitui um aspecto central para compreender os processos educativos na contemporaneidade, especialmente no contexto da educação básica. As emoções influenciam diretamente funções cognitivas como atenção, memória, motivação e tomada de decisão, sendo, portanto, determinantes para o sucesso da aprendizagem. Quando o estudante se sente acolhido, seguro e motivado, sua disposição para aprender é ampliada, favorecendo a construção de conhecimentos de forma mais significativa e duradoura.

De acordo com Henri Wallon, o desenvolvimento humano ocorre por meio da integração entre aspectos afetivos, cognitivos e motores, sendo impossível dissociar emoção e inteligência. Para o autor, a emoção é um dos primeiros meios de interação da criança com o mundo, desempenhando papel fundamental na construção das relações sociais e no desenvolvimento da aprendizagem. Nesse sentido, o ambiente escolar deve considerar a dimensão afetiva como parte essencial do processo educativo.

Além disso, a perspectiva de Lev Vygotsky reforça que a aprendizagem ocorre nas interações sociais, nas quais as emoções estão sempre presentes. A mediação do outro — seja o professor ou os colegas — contribui para a construção do conhecimento, sendo fundamental que essas interações ocorram em um ambiente de respeito, diálogo e cooperação. Assim, as emoções não apenas influenciam a aprendizagem, mas fazem parte constitutiva dela.

Outro aspecto relevante refere-se à motivação, que está diretamente relacionada às emoções. Estudantes que se sentem valorizados e confiantes tendem a apresentar maior engajamento nas atividades escolares. Por outro lado, emoções negativas, como medo e ansiedade, podem dificultar a aprendizagem, comprometendo o desempenho acadêmico.

Dessa forma, compreender a relação entre emoção e aprendizagem implica reconhecer a importância de práticas pedagógicas que promovam o bem-estar emocional, criando um ambiente acolhedor e estimulante, no qual os estudantes possam aprender de maneira significativa e integral.

A implementação da educação socioemocional na escola exige a adoção de práticas pedagógicas intencionais que promovam o desenvolvimento das competências emocionais e sociais dos estudantes de forma integrada ao currículo. Essas práticas devem favorecer o diálogo, a cooperação, a empatia e a reflexão, contribuindo para a construção de um ambiente escolar acolhedor e propício à aprendizagem. Nesse sentido, o desenvolvimento socioemocional não ocorre de maneira espontânea, mas requer planejamento e mediação por parte do educador.

Entre as estratégias mais eficazes, destacam-se as rodas de conversa, que possibilitam a expressão de sentimentos, a escuta ativa e a construção coletiva de soluções para conflitos. Além disso, atividades colaborativas, como trabalhos em grupo e projetos interdisciplinares, favorecem o desenvolvimento de habilidades como cooperação, respeito às diferenças e responsabilidade compartilhada. Essas práticas contribuem para fortalecer as relações interpessoais e o senso de pertencimento dos estudantes.

De acordo com Paulo Freire, a educação deve ser dialógica e baseada na valorização dos sujeitos, promovendo a construção coletiva do conhecimento. Nesse contexto, o diálogo se torna um instrumento fundamental para o desenvolvimento socioemocional, pois permite que os estudantes compartilhem experiências, expressem opiniões e desenvolvam a consciência crítica. A mediação do professor é essencial para garantir que essas interações ocorram de forma respeitosa e significativa.

Outra prática relevante refere-se à resolução de conflitos como estratégia educativa. Ao invés de punir comportamentos inadequados, o educador pode utilizar essas situações como oportunidades de aprendizagem, incentivando os alunos a refletirem sobre suas ações e a desenvolverem habilidades de autorregulação e empatia. Além disso, a utilização de atividades lúdicas, como jogos e dramatizações, contribui para o desenvolvimento emocional de forma significativa.

Dessa forma, as práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento socioemocional devem ser planejadas de maneira integrada, promovendo experiências que articulem emoção, cognição e interação social, contribuindo para a formação integral dos estudantes

O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

O professor desempenha um papel central na promoção da educação socioemocional, sendo responsável por criar condições pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos estudantes. Sua atuação ultrapassa a transmissão de conteúdos, exigindo uma postura sensível, ética e intencional, capaz de reconhecer as emoções como parte constitutiva do processo de aprendizagem. Nesse contexto, o educador atua como mediador das relações, incentivando o diálogo, a empatia e a construção de vínculos positivos no ambiente escolar.

De acordo com Philippe Perrenoud, o professor precisa desenvolver competências que lhe permitam lidar com a complexidade das situações educativas, incluindo a gestão das emoções em sala de aula. Isso implica saber observar, escutar e intervir de forma adequada, promovendo um clima de respeito e cooperação. A escuta sensível torna-se, portanto, um elemento fundamental, pois possibilita compreender as necessidades dos estudantes e orientar práticas pedagógicas mais significativas.

Além disso, a perspectiva de Paulo Freire reforça a importância de uma prática pedagógica dialógica, baseada no respeito aos saberes dos alunos e na construção coletiva do conhecimento. Para o autor, a educação deve ser um processo humanizador, no qual os sujeitos se reconhecem como protagonistas. Nesse sentido, o professor deve valorizar as experiências e emoções dos estudantes, criando um ambiente em que se sintam seguros para se expressar.

Outro aspecto relevante refere-se à função do professor como modelo socioemocional. Suas atitudes, comportamentos e formas de lidar com conflitos influenciam diretamente os alunos, contribuindo para a construção de valores e habilidades socioemocionais. Dessa forma, a prática docente deve ser coerente com os princípios que se busca desenvolver.

Diante disso, a atuação do professor na educação socioemocional é essencial para a formação integral dos estudantes, exigindo formação contínua, reflexão sobre a prática e compromisso com uma educação mais humanizada e significativa.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

A implementação da educação socioemocional na escola, embora reconhecida como essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes, enfrenta diversos desafios no contexto educacional contemporâneo. Um dos principais obstáculos refere-se à dificuldade de integração dessas competências ao currículo escolar, que ainda é fortemente orientado por conteúdos cognitivos e avaliações tradicionais. Essa estrutura limita o tempo e o espaço para o desenvolvimento intencional das dimensões emocionais e sociais.

Outro desafio significativo diz respeito à formação docente. Muitos professores não receberam, em sua formação inicial, preparo específico para trabalhar com competências socioemocionais, o que pode gerar insegurança e dificuldades na aplicação de práticas pedagógicas adequadas. De acordo com Philippe Perrenoud, o trabalho docente exige a mobilização de múltiplas competências, incluindo a capacidade de lidar com aspectos emocionais e relacionais, o que reforça a necessidade de formação continuada.

Além disso, a cultura escolar, muitas vezes centrada em resultados e desempenho acadêmico, pode dificultar a valorização das competências socioemocionais. Nesse contexto, práticas voltadas ao desenvolvimento emocional podem ser vistas como secundárias, o que compromete sua efetiva implementação. Conforme aponta Daniel Goleman, a ausência de atenção às emoções pode impactar negativamente o desempenho e o bem-estar dos estudantes, evidenciando a importância de integrar essas dimensões ao processo educativo.

Apesar desses desafios, a educação socioemocional apresenta inúmeras possibilidades para a construção de uma escola mais humanizada, inclusiva e significativa. A criação de ambientes acolhedores, o fortalecimento das relações interpessoais e a promoção do diálogo são estratégias que favorecem o desenvolvimento dessas competências. Além disso, a inclusão de práticas socioemocionais no cotidiano escolar contribui para a melhoria do clima escolar, reduzindo conflitos e promovendo o engajamento dos alunos.

Dessa forma, a educação socioemocional, apesar dos desafios, representa uma possibilidade concreta de transformação das práticas pedagógicas, exigindo compromisso institucional, formação docente e mudança de concepção para sua consolidação na educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação socioemocional consolida-se como um elemento essencial para a formação integral dos estudantes na educação básica, ao integrar dimensões cognitivas, emocionais e sociais no processo de ensino-aprendizagem. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, autocontrole, responsabilidade e habilidades de convivência, contribui significativamente para a construção de aprendizagens mais significativas e para a formação de sujeitos críticos e autônomos.

As contribuições de Daniel Goleman reforçam a importância da inteligência emocional como fator determinante para o sucesso acadêmico e pessoal, evidenciando que a aprendizagem não ocorre de forma dissociada das emoções. Da mesma forma, Lev Vygotsky destaca que o desenvolvimento humano se dá nas interações sociais, nas quais as emoções desempenham papel fundamental. Já Henri Wallon contribui ao afirmar que emoção e cognição são indissociáveis no processo de desenvolvimento infantil, reforçando a necessidade de práticas educativas que considerem o aluno em sua totalidade.

Nesse contexto, o papel do professor mostra-se central, sendo responsável por mediar as relações, promover o diálogo e criar um ambiente acolhedor que favoreça o desenvolvimento socioemocional. No entanto, a efetivação dessa abordagem ainda enfrenta desafios, como a falta de formação docente específica e a dificuldade de integração ao currículo escolar.

Apesar desses obstáculos, a educação socioemocional apresenta inúmeras possibilidades para a construção de uma escola mais humanizada, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes. Investir em práticas pedagógicas que valorizem o diálogo, a escuta e a convivência é fundamental para promover aprendizagens significativas.

Dessa forma, conclui-se que a educação socioemocional deve ser compreendida como parte essencial do processo educativo, exigindo mudanças nas práticas pedagógicas e no currículo, a fim de garantir uma formação mais completa, capaz de preparar os estudantes para os desafios da vida em sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

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

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

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS E CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

AUTOR: ADILSON DA SILVA

RESUMO

O presente artigo aborda a importância do estágio supervisionado na formação docente, destacando experiências pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. O estudo fundamenta-se nas observações realizadas durante o estágio em uma escola pública da rede municipal de São Paulo, contemplando práticas voltadas ao desenvolvimento da linguagem, da ludicidade, da percepção sensorial, da socialização e da aprendizagem significativa. O objetivo deste trabalho é analisar como as vivências do estágio contribuem para a construção da identidade profissional do pedagogo, articulando teoria e prática no cotidiano escolar. A metodologia utilizada caracteriza-se como qualitativa, baseada na observação participante e na análise reflexiva das atividades desenvolvidas em sala de aula. As experiências observadas evidenciaram a relevância de metodologias interativas, do trabalho interdisciplinar e da mediação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, percebeu-se que o estágio possibilita ao futuro docente compreender os desafios da prática educativa, desenvolvendo competências relacionadas ao planejamento, à avaliação e à condução de atividades pedagógicas. Conclui-se que o estágio supervisionado representa um espaço essencial para a formação crítica e reflexiva do educador, permitindo a construção de saberes pedagógicos fundamentais para uma atuação comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Formação Docente; Educação Infantil; Ensino Fundamental I; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This article discusses the importance of supervised internship in teacher education, highlighting pedagogical experiences developed in Early Childhood Education and Elementary School. The study is based on observations carried out during the internship in a public school in the city of São Paulo, involving practices focused on language developmen

playfulness, sensory perception, socialization, and meaningful learning. The objective of this study is to analyze how internship experiences contribute to the construction of the pedagogue's professional identity, articulating theory and practice in the school routine. The methodology used is qualitative, based on participant observation and reflective analysis of classroom activities. The observed experiences highlighted the relevance of interactive methodologies, interdisciplinary work, and pedagogical mediation in the teaching-learning process. Furthermore, it was observed that the internship enables future teachers to understand the challenges of educational practice, developing skills related to planning, assessment, and the conduction of pedagogical activities. It is concluded that the supervised internship represents an essential space for the critical and reflective education of educators, allowing the construction of pedagogical knowledge fundamental for a professional practice committed to students' learning and integral development.

Keywords: Supervised Internship; Teacher Education; Early Childhood Education; Elementary School; Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado representa uma etapa essencial na formação inicial do pedagogo, pois possibilita ao futuro docente estabelecer relações entre os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade e as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Mais do que uma exigência curricular, o estágio constitui um espaço de observação, reflexão e construção da identidade profissional, permitindo ao acadêmico compreender os desafios, as responsabilidades e as múltiplas dimensões que envolvem o trabalho docente. Nesse sentido, a vivência prática no ambiente escolar contribui significativamente para o desenvolvimento de competências pedagógicas, didáticas e relacionais fundamentais para a atuação profissional.

O estágio supervisionado que fundamenta este artigo foi realizado na EMEF Marechal Eurico Gaspar Dutra, localizada no município de São Paulo, contemplando experiências desenvolvidas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I.



Durante o estágio, foram observadas atividades voltadas ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, da percepção sensorial, da criatividade, do raciocínio lógico e da socialização dos estudantes. As práticas pedagógicas desenvolvidas evidenciaram a utilização de metodologias lúdicas, interativas e interdisciplinares, valorizando a participação ativa dos alunos no processo educativo. Além disso, o contato direto com a rotina escolar possibilitou reflexões acerca da organização do trabalho pedagógico, do planejamento das aulas e das estratégias de avaliação utilizadas pelos professores.

De acordo com Pimenta e Lima (2012), o estágio deve ser compreendido como um espaço de investigação e análise crítica da prática docente, promovendo a articulação entre teoria e prática. As autoras destacam que o estágio não se limita à simples observação das aulas, mas constitui uma oportunidade de compreender a realidade educacional e refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o estágio supervisionado torna-se um instrumento fundamental para a formação de professores críticos, reflexivos e comprometidos com a transformação social.

Na Educação Infantil, as práticas pedagógicas observadas demonstraram a importância do brincar, das interações e das experiências sensoriais para o desenvolvimento integral das crianças. As atividades envolvendo músicas, desenhos, materiais naturais, rodas de conversa e exploração do ambiente favoreceram a construção da autonomia, da criatividade e das relações interpessoais. Kishimoto (2017) afirma que o brincar constitui uma importante ferramenta pedagógica, pois possibilita à criança aprender de forma significativa e prazerosa, desenvolvendo habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

No Ensino Fundamental I, as experiências observadas evidenciaram a relevância de metodologias contextualizadas e participativas no desenvolvimento da leitura, da escrita e do raciocínio lógico. As aulas de Matemática, História e Língua Portuguesa demonstraram a importância da mediação pedagógica na construção do conhecimento, utilizando situações do cotidiano, atividades em grupo e materiais concretos para facilitar a aprendizagem dos estudantes. Freire (1996) ressalta que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática e compromisso com a formação de sujeitos autônomos e participativos.

Além dos aspectos metodológicos, o estágio supervisionado também possibilitou compreender a importância das relações afetivas no ambiente escolar. A interação entre professores e alunos demonstrou que o acolhimento, o diálogo e a escuta sensível contribuem significativamente para o desenvolvimento emocional e social das crianças. Wallon (2007) destaca que a afetividade exerce papel fundamental no processo de aprendizagem, influenciando diretamente o desenvolvimento humano e as relações estabelecidas no espaço educativo.

Dessa maneira, o presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições do estágio supervisionado para a formação docente, refletindo sobre as experiências pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Busca-se compreender como a articulação entre teoria e prática contribui para a construção da identidade profissional do pedagogo, destacando a importância de práticas educativas críticas, humanizadas e comprometidas com a aprendizagem significativa dos estudantes.

DESENVOLVIMENTO

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE

O estágio supervisionado constitui um dos principais instrumentos de aproximação entre a teoria estudada na universidade e a prática desenvolvida no ambiente escolar. Durante esse processo, o futuro docente tem a oportunidade de observar metodologias, estratégias de ensino, formas de avaliação e relações interpessoais presentes no cotidiano educacional. Mais do que cumprir uma exigência curricular, o estágio possibilita experiências que contribuem diretamente para a construção da identidade profissional do pedagogo, permitindo reflexões acerca da prática educativa e das necessidades reais dos estudantes.

Segundo Pimenta e Lima (2012), o estágio deve ser compreendido como um espaço de investigação e reflexão crítica sobre a prática pedagógica. As autoras afirmam que “o estágio é teoria e prática, e não teoria ou prática” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 45), evidenciando a necessidade de articular os conhecimentos acadêmicos às experiências vivenciadas na escola.

Nesse sentido, a observação das aulas permite ao licenciando compreender como os conteúdos curriculares são desenvolvidos na prática e quais estratégias favorecem a aprendizagem significativa dos alunos.

As experiências observadas durante o estágio evidenciaram a importância do planejamento pedagógico e da mediação docente na condução das atividades escolares. Na Educação Infantil, foi possível perceber a valorização de práticas lúdicas, interativas e sensoriais, fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Já no Ensino Fundamental I, destacaram-se metodologias voltadas à participação ativa dos alunos, utilizando situações do cotidiano como recurso para facilitar a compreensão dos conteúdos.

Freire (1996) ressalta que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, defendendo que o educador deve estar constantemente avaliando suas ações pedagógicas para promover uma aprendizagem emancipadora. Essa perspectiva ficou evidente durante as observações realizadas no estágio, especialmente nas atividades em que os professores incentivavam a participação, a criatividade e a interação dos estudantes. A utilização de rodas de conversa, atividades em grupo e materiais concretos demonstrou a preocupação em construir um ambiente de aprendizagem mais democrático e participativo.

Além disso, o estágio contribuiu significativamente para o desenvolvimento de competências relacionadas à avaliação da aprendizagem. Durante as atividades observadas, percebeu-se que os professores realizavam avaliações contínuas e formativas, acompanhando o progresso dos alunos ao longo das práticas pedagógicas. Hoffmann (2014) afirma que a avaliação deve ser compreendida como um processo de mediação, capaz de orientar o desenvolvimento dos estudantes e auxiliar o professor na reorganização de suas práticas educativas. Outro aspecto relevante observado durante o estágio foi a importância da afetividade no processo educativo. As relações estabelecidas entre professores e alunos demonstraram que um ambiente acolhedor favorece o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. Wallon (2007) destaca que a afetividade exerce papel fundamental no desenvolvimento humano, influenciando diretamente a construção do conhecimento e as interações sociais.

Portanto, o estágio supervisionado revela-se essencial para a formação docente, pois proporciona ao futuro educador experiências que ultrapassam os limites da teoria acadêmica. Ao vivenciar o cotidiano escolar, o licenciando desenvolve uma compreensão mais ampla sobre os desafios e possibilidades da prática pedagógica, construindo saberes indispensáveis para uma atuação crítica, reflexiva e comprometida com a transformação social.

LUDICIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A ludicidade ocupa um papel central na Educação Infantil, pois possibilita que a criança aprenda de forma espontânea, criativa e significativa. O brincar constitui uma importante linguagem da infância, permitindo que os alunos explorem o mundo ao seu redor, expressem sentimentos e construam conhecimentos por meio das interações sociais. Durante o estágio supervisionado, observou-se que as atividades desenvolvidas valorizavam práticas lúdicas e interdisciplinares, promovendo experiências que integravam diferentes áreas do conhecimento.

As aulas observadas envolvendo temas como “Os Animais do Campo”, “As Cores e Formas ao Nosso Redor” e “Os Sons da Natureza” demonstraram a utilização de estratégias pedagógicas voltadas à exploração sensorial, artística e cognitiva das crianças. O uso de músicas, fantoches, materiais concretos, desenhos e atividades em grupo favoreceu a participação ativa dos alunos e estimulou o desenvolvimento da oralidade, da criatividade e da socialização.

Kishimoto (2017) afirma que o jogo e a brincadeira são instrumentos fundamentais para o desenvolvimento infantil, pois permitem que a criança construa conhecimentos por meio da experimentação e da interação. Segundo a autora, “a brincadeira é a atividade principal da infância” (KISHIMOTO, 2017, p. 39), sendo essencial para o desenvolvimento emocional, motor e intelectual das crianças. Nesse contexto, as práticas observadas durante o estágio evidenciaram a importância de proporcionar experiências pedagógicas que valorizem o brincar como instrumento de aprendizagem.

Outro aspecto relevante observado foi a valorização das experiências sensoriais no processo educativo. As atividades envolvendo materiais naturais, sons da natureza e exploração de texturas contribuíram para estimular a percepção sensorial e a curiosidade das crianças. Vygotsky (2007) ressalta que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e das experiências culturais vivenciadas pela criança, evidenciando a importância de práticas pedagógicas que estimulem a participação ativa e a exploração do ambiente.

Além disso, as atividades lúdicas favoreceram o desenvolvimento da autonomia e da expressão verbal dos alunos. Durante as rodas de conversa e apresentações coletivas, as crianças foram incentivadas a compartilhar ideias, sentimentos e descobertas, fortalecendo a comunicação e as relações interpessoais. Essas experiências demonstram que a Educação Infantil deve proporcionar um ambiente acolhedor, participativo e estimulante, respeitando as singularidades de cada criança.

Dessa forma, a ludicidade e a interdisciplinaridade revelam-se elementos fundamentais para a construção de práticas pedagógicas significativas na Educação Infantil. As experiências vivenciadas durante o estágio evidenciaram que atividades criativas, sensoriais e participativas contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, fortalecendo aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais essenciais para sua formação.

AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

As experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado possibilitaram uma compreensão mais ampla sobre a dinâmica escolar e os desafios presentes na prática docente. O estágio foi desenvolvido na EMEF Marechal Eurico Gaspar Dutra, localizada no município de São Paulo, contemplando observações e participações em turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. A vivência em diferentes etapas da educação básica permitiu analisar metodologias pedagógicas diversificadas, formas de mediação da aprendizagem e estratégias utilizadas pelos professores para promover o desenvolvimento integral dos estudantes.



Na Educação Infantil, as atividades foram realizadas com turmas do Infantil I e Infantil II, envolvendo propostas pedagógicas voltadas à ludicidade, à exploração sensorial e à construção da autonomia das crianças. Durante as observações, foi possível perceber a importância da organização do ambiente escolar e do planejamento pedagógico para garantir experiências significativas de aprendizagem. As aulas observadas abordaram temas como “Os Animais do Campo”, “As Cores e Formas ao Nosso Redor”, “Os Sons da Natureza” e “A Natureza em Nossas Mãos”, utilizando recursos didáticos variados, como músicas, fantoches, materiais naturais, desenhos, instrumentos musicais e atividades artísticas.

As práticas pedagógicas desenvolvidas no Infantil I demonstraram a valorização das interações e brincadeiras como elementos centrais do processo educativo. A utilização de rodas de conversa, atividades coletivas e produções artísticas favoreceu o desenvolvimento da oralidade, da criatividade e da socialização das crianças. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as interações e as brincadeiras constituem os eixos estruturantes da Educação Infantil, sendo fundamentais para o desenvolvimento das competências cognitivas, emocionais e sociais das crianças.

Nas turmas do Infantil II, observou-se uma ampliação das experiências sensoriais e da exploração do ambiente, especialmente nas atividades relacionadas aos sons da natureza e aos materiais naturais. Essas práticas favoreceram a curiosidade, a expressão criativa e a percepção sensorial dos alunos, promovendo aprendizagens significativas por meio da experimentação. Vygotsky (2007) afirma que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e culturais, reforçando a importância de práticas pedagógicas que estimulem a participação ativa da criança na construção do conhecimento.

No Ensino Fundamental I, o estágio contemplou observações em turmas do 2º e 3º ano, envolvendo componentes curriculares como Matemática, História e Língua Portuguesa.

As aulas observadas evidenciaram a utilização de metodologias contextualizadas e participativas, buscando aproximar os conteúdos escolares da realidade dos alunos. Na aula de Matemática, por exemplo, o uso de materiais manipulativos e situações-problema relacionadas ao cotidiano contribuiu para facilitar a compreensão das operações de adição e subtração, tornando o aprendizado mais concreto e significativo.

Nas aulas de História, desenvolvidas no 3º ano, destacou-se o trabalho com linha do tempo e organização de acontecimentos históricos, utilizando o Caderno da Cidade como recurso pedagógico. A atividade favoreceu o desenvolvimento do raciocínio histórico e da compreensão da sequência temporal dos fatos, estimulando a reflexão crítica dos alunos sobre os acontecimentos históricos e sua relação com o presente.

Já nas aulas de Língua Portuguesa, observou-se a valorização da leitura, da interpretação textual e da produção escrita como ferramentas fundamentais para o desenvolvimento da linguagem. As atividades de interpretação de textos e produção de frases possibilitaram aos alunos ampliar o vocabulário, desenvolver a compreensão textual e fortalecer a capacidade de expressão oral e escrita. Durante as observações, percebeu-se que a mediação pedagógica desempenhou papel essencial para incentivar a participação dos estudantes e garantir o acompanhamento individual das dificuldades apresentadas pelos alunos.

Além das práticas pedagógicas observadas, o estágio supervisionado também contribuiu para o desenvolvimento de um olhar mais crítico e reflexivo sobre a organização escolar e as relações estabelecidas no ambiente educativo. A convivência com professores, gestores e alunos possibilitou compreender a complexidade do trabalho docente e a importância do planejamento, da afetividade e da mediação pedagógica na construção de uma aprendizagem significativa.

Dessa forma, as experiências desenvolvidas durante o estágio supervisionado evidenciam a relevância da prática educativa na formação do pedagogo. O contato direto com diferentes turmas, metodologias e realidades escolares permitiu compreender que a docência exige sensibilidade, compromisso e constante reflexão sobre as práticas pedagógicas, fortalecendo a construção de uma atuação profissional mais crítica, humanizada e comprometida com a transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado constitui uma experiência indispensável para a formação do pedagogo, pois possibilita ao futuro docente compreender a realidade escolar e refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano educacional. As vivências realizadas na EMEF Marechal Eurico Gaspar Dutra, nas turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, contribuíram significativamente para ampliar a compreensão acerca dos processos de ensino e aprendizagem, evidenciando a importância da relação entre teoria e prática na construção da identidade profissional docente.

As experiências observadas durante o estágio demonstraram que a prática pedagógica precisa estar fundamentada em metodologias que valorizem a participação ativa dos alunos, a ludicidade, a interdisciplinaridade e a aprendizagem significativa. Na Educação Infantil, as atividades relacionadas à exploração sensorial, às brincadeiras, à musicalização e às interações coletivas evidenciaram a importância de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades da infância e promovam o desenvolvimento integral das crianças. Já no Ensino Fundamental I, as aulas observadas destacaram a relevância da contextualização dos conteúdos, da utilização de materiais concretos e da mediação pedagógica no desenvolvimento da leitura, da escrita e do raciocínio lógico dos estudantes.

Além disso, o estágio possibilitou compreender que o trabalho docente vai além da transmissão de conteúdos, exigindo planejamento, sensibilidade, escuta e constante reflexão sobre as práticas educativas. O contato com diferentes metodologias e realidades escolares contribuiu para o desenvolvimento de um olhar mais crítico e humanizado acerca da educação, reforçando a importância da formação continuada e do compromisso ético do professor com a aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto relevante observado durante o estágio refere-se à importância das relações afetivas no ambiente escolar. As interações estabelecidas entre professores e estudantes demonstraram que o acolhimento, o diálogo e a valorização das experiências dos alunos favorecem o desenvolvimento emocional, social e cognitivo, tornando o ambiente escolar mais significativo e inclusivo.

Dessa forma, conclui-se que o estágio supervisionado representa um espaço essencial de aprendizagem e construção profissional, permitindo ao futuro pedagogo vivenciar os desafios e as possibilidades da prática docente. As experiências desenvolvidas ao longo do estágio contribuíram para fortalecer a compreensão sobre o papel social da educação e sobre a necessidade de práticas pedagógicas críticas, inclusivas e transformadoras, comprometidas com a formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

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

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

NEURODIVERSIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE O TDAH NO AMBIENTE ESCOLAR

AUTOR : LILIAN MARIA MUNIZ DOS SANTOS MOTA

RESUMO

A discussão acerca da neurodiversidade no contexto educacional tem ganhado destaque diante da necessidade de construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e humanizadas. Nesse cenário, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) apresenta-se como um dos desafios mais recorrentes na Educação Infantil, exigindo do professor sensibilidade, conhecimento e estratégias adequadas para promover o desenvolvimento integral da criança. O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da compreensão do TDAH no ambiente escolar da Educação Infantil, considerando os princípios da educação inclusiva e da valorização das diferenças humanas. A pesquisa fundamenta-se em estudos de autores como Barkley (2008), Mantoan (2003) e Vygotsky (1991), que discutem aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil, inclusão escolar e processos de aprendizagem. A metodologia utilizada caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, baseada em livros, artigos científicos e documentos educacionais. Os resultados apontam que a neurodiversidade precisa ser compreendida como parte da diversidade humana, rompendo com práticas excludentes e estigmatizantes ainda presentes em muitos espaços escolares. Além disso, evidencia-se que o brincar, a afetividade, a organização da rotina e as metodologias lúdicas contribuem significativamente para o desenvolvimento das crianças com TDAH. Conclui-se que a escola possui papel fundamental na promoção de experiências educativas inclusivas, capazes de favorecer o respeito às diferenças, o desenvolvimento das potencialidades infantis e a construção de uma aprendizagem significativa e acolhedora desde os primeiros anos escolares.

Palavras-chave: Neurodiversidade; TDAH; Educação Infantil; Inclusão escolar; Aprendizagem.

ABSTRACT

The discussion surrounding neurodiversity in educational contexts has gained prominence due to the growing need for more inclusive and humanized pedagogical practices. In this scenario, Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) emerges as one of the most recurrent challenges in Early Childhood Education, requiring teachers to demonstrate sensitivity, knowledge, and appropriate strategies to promote children's integral development. This article aims to reflect on the importance of understanding ADHD within the school environment of Early Childhood Education, considering the principles of inclusive education and the appreciation of human differences. The study is based on the works of authors such as Barkley (2008), Mantoan (2003), and Vygotsky (1991), who discuss aspects related to child development, school inclusion, and learning processes. The methodology adopted is characterized as a qualitative bibliographic research based on books, scientific articles, and educational documents. The findings indicate that neurodiversity must be understood as part of human diversity, overcoming exclusionary and stigmatizing practices still present in many school environments. Furthermore, playfulness, affectivity, routine organization, and ludic methodologies significantly contribute to the development of children with ADHD. It is concluded that schools play a fundamental role in promoting inclusive educational experiences capable of fostering respect for differences, the development of children's potential, and the construction of meaningful and welcoming learning experiences from the early school years.

Keywords: Neurodiversity; ADHD; Early Childhood Education; School inclusion; Learning.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa uma das etapas mais importantes do desenvolvimento humano, pois é nesse período que a criança constrói habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras fundamentais para sua formação integral. Nesse contexto, torna-se necessário compreender que cada criança possui formas singulares de aprender, interagir e desenvolver-se, exigindo da escola práticas pedagógicas inclusivas que respeitem a diversidade presente no ambiente educacional. Entre os desafios encontrados no cotidiano escolar, destaca-se o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), condição neurobiológica que pode influenciar diretamente os processos de atenção, comportamento e aprendizagem das crianças na Educação Infantil.

Nos últimos anos, o conceito de neurodiversidade passou a ganhar maior relevância nos debates educacionais por defender a valorização das diferentes formas de funcionamento cerebral, compreendendo que as singularidades cognitivas fazem parte da diversidade humana. Assim, crianças com TDAH não devem ser vistas apenas pelas dificuldades que apresentam, mas também por suas potencialidades, criatividade e capacidades de desenvolvimento quando inseridas em ambientes acolhedores e estimulantes. Segundo Barkley, “o TDAH é um transtorno do desenvolvimento do autocontrole” (BARKLEY, 2008, p. 35), o que evidencia a necessidade de estratégias pedagógicas específicas e de uma atuação docente pautada na compreensão e na mediação adequada.

A escola possui papel fundamental no processo de inclusão e desenvolvimento dessas crianças, especialmente na Educação Infantil, etapa marcada pela construção das primeiras relações sociais e experiências escolares. Nesse sentido, práticas pedagógicas baseadas na afetividade, ludicidade e organização da rotina tornam-se essenciais para favorecer a participação da criança com TDAH no ambiente educativo. De acordo com Vygotsky (1991), o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e das mediações realizadas no contexto cultural em que a criança está inserida, reforçando a importância da atuação do professor como mediador da aprendizagem.

Além disso, discutir neurodiversidade na Educação Infantil significa romper com práticas excludentes historicamente presentes na escola e promover uma educação comprometida com a equidade e o respeito às diferenças. Para Mantoan (2003), a inclusão escolar exige transformações na organização pedagógica e na postura dos educadores, de modo que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprendizagem e participação. Dessa forma, compreender o TDAH sob a perspectiva da neurodiversidade contribui para desconstruir estigmas e ampliar o olhar sobre as necessidades e potencialidades infantis.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre a neurodiversidade e o TDAH no ambiente da Educação Infantil, analisando os desafios enfrentados pela escola e pelos professores na construção de práticas pedagógicas inclusivas. Busca-se também discutir a importância da formação docente, das metodologias lúdicas e da parceria entre escola e família no desenvolvimento integral da criança com TDAH. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em autores que discutem inclusão escolar, desenvolvimento infantil e neurodiversidade, contribuindo para ampliar as reflexões acerca da construção de uma educação mais humanizada, democrática e inclusiva.

DESENVOLVIMENTO

NEURODIVERSIDADE E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A discussão sobre neurodiversidade vem ampliando os debates acerca da inclusão escolar e do reconhecimento das diferenças cognitivas no espaço educacional. O conceito de neurodiversidade compreende que as diferentes formas de funcionamento do cérebro humano fazem parte da diversidade natural das pessoas, rompendo com perspectivas exclusivamente patologizantes sobre transtornos e condições neurológicas. Nesse contexto, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) necessita ser compreendido para além das dificuldades de comportamento e aprendizagem, considerando também as potencialidades da criança e suas formas singulares de interação com o mundo.

Na Educação Infantil, essa reflexão torna-se ainda mais necessária, pois é nessa etapa que as crianças iniciam os processos de socialização, desenvolvimento da autonomia e construção das primeiras experiências escolares. Muitas vezes, comportamentos relacionados à agitação, impulsividade e dificuldade de concentração são interpretados de maneira inadequada, gerando estigmatização e exclusão no ambiente escolar. Segundo Barkley (2008, p. 47), “o TDAH afeta a capacidade da criança de inibir comportamentos e manter a atenção em atividades prolongadas”, o que pode impactar diretamente sua participação nas práticas pedagógicas.

Entretanto, é importante compreender que a criança com TDAH possui capacidades de aprendizagem que podem ser desenvolvidas quando a escola oferece estratégias adequadas e ambientes acolhedores. A inclusão escolar não se limita à presença física da criança na sala de aula, mas envolve sua participação efetiva nas atividades e relações sociais. Para Mantoan (2003), a inclusão exige mudanças na cultura escolar e na prática pedagógica, promovendo condições para que todas as crianças aprendam de forma significativa.

Nesse sentido, o professor desempenha papel essencial na construção de práticas inclusivas, devendo reconhecer as singularidades dos estudantes e propor metodologias que favoreçam a participação e o desenvolvimento infantil. A valorização da neurodiversidade contribui para a construção de uma escola mais democrática, humanizada e comprometida com o respeito às diferenças desde os primeiros anos da educação básica.

O TDAH E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO AMBIENTE ESCOLAR

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por sintomas de desatenção, impulsividade e hiperatividade. Essas características podem manifestar-se de diferentes maneiras durante a infância, especialmente no contexto escolar, onde a criança é constantemente desafiada a seguir rotinas, interagir socialmente e participar de atividades que exigem atenção e organização.

Na Educação Infantil, o ambiente escolar exerce forte influência no desenvolvimento das crianças, sendo responsável pela ampliação das experiências sociais, emocionais e cognitivas. De acordo com Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e das mediações realizadas pelos sujeitos mais experientes. Dessa forma, o professor possui importante função na promoção de experiências que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com TDAH.

Muitas crianças com TDAH enfrentam dificuldades relacionadas à permanência em atividades prolongadas, ao controle da impulsividade e à organização de tarefas. Essas situações, quando não compreendidas adequadamente, podem resultar em conflitos, dificuldades de socialização e baixa autoestima. Segundo Rohde e Benczik (1999), crianças com TDAH frequentemente apresentam dificuldades no ambiente escolar devido às exigências relacionadas à atenção sustentada e ao autocontrole comportamental.

Por outro lado, quando a escola compreende as necessidades da criança e desenvolve práticas pedagógicas inclusivas, torna-se possível promover avanços significativos no processo educativo. Estratégias como atividades lúdicas, utilização de recursos visuais, organização da rotina e mediação afetiva contribuem para a participação ativa da criança no ambiente escolar. Além disso, o acolhimento e o respeito às diferenças fortalecem os vínculos sociais e emocionais, fundamentais para o desenvolvimento infantil.

Portanto, compreender o TDAH na Educação Infantil exige um olhar sensível e humanizado sobre a criança, reconhecendo que cada estudante possui tempos, necessidades e formas próprias de aprender. A escola inclusiva deve atuar como espaço de desenvolvimento integral, valorizando as potencialidades infantis e promovendo experiências significativas de aprendizagem.

A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA CRIANÇAS COM TDAH

As práticas pedagógicas inclusivas representam um importante instrumento para garantir o direito à aprendizagem e à participação das crianças com TDAH na Educação Infantil. A construção de um ambiente escolar acolhedor e adaptado às necessidades infantis favorece não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também os aspectos emocionais, sociais e afetivos das crianças.

O trabalho pedagógico com crianças que apresentam TDAH deve considerar metodologias dinâmicas e flexíveis, capazes de despertar o interesse e estimular a participação ativa nas atividades escolares. Nesse sentido, o brincar assume papel fundamental no processo educativo, pois possibilita à criança desenvolver habilidades sociais, cognitivas e emocionais de maneira significativa. Kishimoto (2011) afirma que as atividades lúdicas favorecem a aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil.

Além da ludicidade, a organização da rotina escolar também exerce influência positiva no desenvolvimento das crianças com TDAH. Ambientes estruturados, regras claras e atividades diversificadas auxiliam na redução da ansiedade e na ampliação da capacidade de concentração. Segundo Barkley (2008), estratégias organizacionais e acompanhamento constante contribuem significativamente para o desenvolvimento do autocontrole infantil.

Outro aspecto relevante refere-se à afetividade no processo educativo. A relação entre professor e aluno influencia diretamente a autoestima, a segurança emocional e a motivação da criança para aprender. Para Wallon (2007), o desenvolvimento infantil está profundamente relacionado às emoções e às interações estabelecidas no ambiente social. Assim, práticas pedagógicas baseadas na empatia, no acolhimento e no respeito às diferenças tornam-se essenciais para a inclusão escolar.

Dessa forma, a construção de práticas pedagógicas inclusivas exige compromisso da escola e dos educadores com uma educação voltada para a valorização da diversidade humana. A inclusão da criança com TDAH depende da criação de estratégias que respeitem suas singularidades e promovam condições reais de aprendizagem e participação no cotidiano escolar.

. FAMÍLIA, ESCOLA E FORMAÇÃO DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DA INCLUSÃO

A inclusão da criança com TDAH na Educação Infantil depende da atuação conjunta entre família, escola e profissionais da educação. O desenvolvimento infantil ocorre por meio das relações sociais e dos vínculos afetivos construídos nos diferentes espaços em que a criança está inserida. Nesse contexto, a parceria entre família e escola torna-se fundamental para garantir acompanhamento, acolhimento e desenvolvimento .



Entretanto, muitos professores ainda enfrentam dificuldades para lidar com o TDAH no ambiente escolar devido à ausência de formação específica sobre inclusão e neurodiversidade. A formação docente é essencial para que os educadores compreendam as características do transtorno e desenvolvam práticas pedagógicas adequadas às necessidades dos estudantes. Para Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e compromisso com uma prática educativa humanizadora e reflexiva.

Além disso, a formação continuada permite ao professor ampliar seus conhecimentos sobre metodologias inclusivas, estratégias de mediação e desenvolvimento infantil. O educador que compreende a neurodiversidade consegue construir práticas mais acolhedoras, respeitando os diferentes ritmos e formas de aprendizagem presentes na sala de aula.

Portanto, pensar a inclusão da criança com TDAH na Educação Infantil significa compreender que a responsabilidade pelo desenvolvimento infantil deve ser compartilhada entre escola, família e sociedade. A construção de uma educação inclusiva requer diálogo, formação, sensibilidade e compromisso coletivo com o respeito às diferenças e à valorização das potencialidades humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre neurodiversidade na Educação Infantil evidencia a necessidade de construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, acolhedoras e comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças. Ao compreender o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) como parte da diversidade humana, a escola amplia seu olhar sobre as singularidades infantis e fortalece ações voltadas ao respeito às diferenças e à promoção da aprendizagem significativa.

Ao longo deste estudo, foi possível refletir sobre os desafios enfrentados pelas crianças com TDAH no ambiente escolar, especialmente no que se refere às dificuldades de atenção, impulsividade e interação social. Entretanto, também se evidenciou que essas crianças possuem potencialidades que podem ser desenvolvidas quando encontram um ambiente educativo baseado na afetividade, na ludicidade e em metodologias adequadas às suas necessidades

Nesse sentido, o professor assume papel fundamental como mediador da aprendizagem e agente de inclusão, sendo necessário que sua prática esteja pautada na sensibilidade, no diálogo e na valorização das diferenças.

Outro aspecto importante refere-se à parceria entre família e escola, que contribui significativamente para o acompanhamento e desenvolvimento infantil. O trabalho conjunto possibilita maior compreensão das necessidades da criança e favorece a construção de estratégias pedagógicas mais eficazes. Além disso, a formação continuada dos educadores mostra-se indispensável para que os profissionais possam compreender a neurodiversidade e desenvolver práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar.

Conclui-se, portanto, que a inclusão de crianças com TDAH na Educação Infantil exige transformações na cultura escolar, superando práticas excludentes e estigmatizantes ainda presentes em muitos espaços educativos. Promover uma educação inclusiva significa garantir o direito de todas as crianças à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento pleno, respeitando suas singularidades e reconhecendo que a diversidade é elemento essencial para a construção de uma escola mais democrática, humana e socialmente justa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARKLEY, Russell A. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

ROHDE, Luis Augusto; BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: o que é? como ajudar? Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TIBA, Içami. Disciplina: limite na medida certa. São Paulo: Gente, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

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

AGRADECIMENTOS

A revista expressa seus sinceros agradecimentos a todos os autores que contribuíram com a presente edição, compartilhando suas pesquisas, reflexões e experiências no campo educacional. O compromisso com a produção de conhecimento de qualidade fortalece o diálogo acadêmico e amplia as possibilidades de transformação da prática pedagógica.

Agradecemos também aos pareceristas e colaboradores, cuja dedicação, rigor científico e olhar crítico foram fundamentais para a avaliação e aprimoramento dos trabalhos publicados. Seu empenho assegura a credibilidade e a relevância desta publicação no cenário educacional.

Estendemos nosso reconhecimento aos leitores, educadores e pesquisadores que acompanham e valorizam este espaço de construção coletiva do saber. É por meio desse diálogo contínuo que a educação se reinventa e se fortalece.

Por fim, reafirmamos nosso compromisso com a divulgação de produções acadêmicas que contribuam para uma educação mais democrática, inclusiva e transformadora.