Vol.3,Nº 24 MAIO DE 2026
ISSN: 2966-0734

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

:publicando o pensamento crítico



INTERNATIONAL STANDARD SERIAL NUMBER BRAZIL

A&A AUTORES & AUTORES EDITORA

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

Vol.3,Nº 24 MAIO DE 2026
ISSN: 2966-0734

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

Publicada no Brasil por:

A&A AUTORES & AUTORES EDITORA

INTERNATIONAL STANDARD SERIAL NUMBER BRAZIL

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. Tea — 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 2026
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 2026
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 : DANIELA FIGUEIREDO DA SILVA.....PG 56

ESTIMULAÇÃO SENSORIAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: EXPERIÊNCIAS QUE PROMOVEM APRENDIZAGEM
AUTOR: GISELE CRISTINA FULAS.....PG 67

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

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: PARTICIPAÇÃO, AUTONOMIA E CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO PEDAGÓGICO
AUTOR:GLAUCE MOTA DE FRANÇA FERREIRA.....PG 86

AVALIAÇÃO FORMATIVA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA
AUTOR : CESAR VINÍCIUS VOLPI.....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

O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA CORPORAL DOS BEBÊS EM ESPAÇOS INSPIRADOS EM EMMI PIKLER
AUTOR: ANTONIA IOLANDA DA SILVA.....PG 136

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA POR MEIO DAS INTERAÇÕES
AUTOR: CRISTIANE APARECIDA TEOBALDO.....PG 148

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS DESAFIOS DA PRÁTICA EM SALA DE AULA
AUTOR: MARIA ANGÉLICA DOS SANTOS .....PG 160

MEMÓRIA, HISTÓRIA E REDES SOCIAIS: O PAPEL DAS FAKE NEWS NA REINTERPRETAÇÃO DO PASSADO
AUTOR: JUVENIL BATISTA LOPES.....PG 168

A INCLUSÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA"
AUTOR: ANDREIA ALMEIDA NASCIMENTO.....PG 175

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR"
AUTORA: HORTÊNSIA MARIA LIRA DE SOUZA.....PG 183

O PAPEL DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FORMAÇÃO, MEDIAÇÃO E ACOLHIMENTO
AUTORA: RUTE ELENA DE SOUZA.....PG 191

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA SALA DE REFERÊNCIA: ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS, ESPAÇOS E MATERIAIS
AUTOR: ROBERTA PEREIRA DE SOUZA CASTRO RODRIGUES .....PG 200

ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA E PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
AUTOR: CONCEIÇÃO APARECIDA SILVA DE FREITAS.....PG 210

O USO RESPONSÁVEL DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA
AUTORA: MARIA CRISTINA DE SOUZA..... PG 222

ROTINA E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA: EQUILIBRANDO CUIDADO E EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
AUTORA: MARIA DE FÁTIMA VIANA.....PG 234

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PROMOVENDO APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS POR MEIO DA CULTURA CORPORAL
AUTOR: MARCO MITSUNAVE.....PG 248

A CULTURA DA PAZ NA ESCOLA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES EDUCATIVOS ACOLHEDORES E DEMOCRÁTICOS
AUTOR: NÁDIA RODRIGUES DOS SANTOS.....PG 263

INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO APRENDIZAGENS POR MEIO DAS RELAÇÕES SOCIAIS
AUTOR: LUCIANA APARECIDA DA SILVA.....PG 282

PROJETOS COLABORATIVOS ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: PROMOVENDO A PARTICIPAÇÃO E O PROTAGONISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
AUTOR: REGIANE AGOSTINHO DE BARROS MARQUES.....PG 298

A LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
AUTOR: DANILA APARECIDA MACIEL LIMA.....PG 314

ENTRE OS MUROS DA ESCOLA A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE BOURDIEU
AUTOR:CRISTIANE LEONEL DA SILVA.....PG 320

AGRADECIMENTOS.....PG 331

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.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTEXTO HISTÓRICO E DESAFIOS 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.

EQUIDADE COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

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.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SENSORIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

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.

MONTESSORI, 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.

ETNOMATEMÁTICA URBANA: ORGANIZAÇÃO ESPACIAL, MOBILIDADE E LEITURA MATEMÁTICA DA CIDADE

AUTOR: FABIANO CORREIA DE SANTANA

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.

DESENVOLVIMENTO

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.

LEITURA MATEMÁTICA DA CIDADE: DESIGUALDADES, TERRITÓRIO E PENSAMENTO CRÍTICO

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 ambien

te, 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 apresentase 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 समस्यas 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 समस्यas 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.

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA: INTERAÇÕES E MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS

AUTOR : DANIELA FIGUEIREDO DA SILVA

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.

A LINGUAGEM COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

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 “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.

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: GISELE CRISTINA FULAS

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.

MONTESSORI, 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 : CINTIA 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.

ARTE, CRIATIVIDADE E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

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: GLAUCE MOTA DE FRANÇA FERREIRA

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 : CESAR VINÍCIUS VOLPI

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.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

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.

DESENVOLVIMENTO

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.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

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 contribui 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.

O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA CORPORAL DOS BEBÊS EM ESPAÇOS INSPIRADOS EM EMMI PIKLER

AUTOR: ANTONIA IOLANDA DA SILVA

RESUMO

A abordagem desenvolvida por Emmi Pikler valoriza o bebê como sujeito ativo de seu próprio desenvolvimento, reconhecendo sua capacidade de explorar o ambiente e construir aprendizagens por meio do movimento livre e das interações cotidianas. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre o desenvolvimento da autonomia corporal dos bebês em espaços inspirados na perspectiva pikleriana, considerando a importância da organização do ambiente, do respeito ao ritmo individual da criança e da atuação sensível do educador. A pesquisa fundamenta-se em estudos bibliográficos relacionados à Educação Infantil, ao desenvolvimento motor e às práticas pedagógicas voltadas aos bebês. Os espaços inspirados em Emmi Pikler são planejados para favorecer a liberdade de movimentos, a exploração espontânea e a construção da segurança emocional, permitindo que a criança desenvolva habilidades motoras de maneira natural e progressiva. Observa-se que a autonomia corporal está diretamente ligada à confiança construída nas relações afetivas e ao respeito pelas iniciativas da criança durante o brincar e os cuidados diários. Além disso, o ambiente educativo assume papel essencial na promoção da independência, oferecendo materiais adequados, segurança física e estímulos compatíveis com a faixa etária. Conclui-se que a abordagem pikleriana contribui significativamente para o desenvolvimento integral dos bebês, favorecendo não apenas aspectos motores, mas também emocionais, sociais e cognitivos, fortalecendo práticas pedagógicas humanizadas e respeitosas na Educação Infantil.

Palavras-chave: Movimento livre; Autonomia corporal; Educação Infantil; Bebês; Emmi Pikler.

ABSTRACT

The approach developed by Emmi Pikler values the baby as an active subject in their own development, recognizing their ability to explore the environment and build learning through free movement and daily interactions. In this context, this article aims to reflect on the development of babies' body autonomy in spaces inspired by the Piklerian perspective, considering the importance of environmental organization, respect for each child's individual rhythm, and the sensitive role of the educator. The research is based on bibliographic studies related to Early Childhood Education, motor development, and pedagogical practices aimed at babies. Spaces inspired by Emmi Pikler are designed to encourage freedom of movement, spontaneous exploration, and the construction of emotional security, allowing children to develop motor skills naturally and progressively. It is observed that body autonomy is directly linked to the confidence built through affective relationships and respect for the child's initiatives during play and daily care. Furthermore, the educational environment plays an essential role in promoting independence by offering appropriate materials, physical safety, and stimuli compatible with the age group. It is concluded that the Piklerian approach significantly contributes to the integral development of babies, favoring not only motor aspects but also emotional, social, and cognitive dimensions, strengthening humanized and respectful pedagogical practices in Early Childhood Education.

Keywords: Free movement; Body autonomy; Early Childhood Education; Babies; Emmi Pikler.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil tem passado por importantes transformações nas últimas décadas, especialmente no que se refere à compreensão da criança como sujeito ativo, competente e participante de seu próprio processo de desenvolvimento. Nesse contexto, as contribuições de Emmi Pikler ganharam destaque ao propor uma abordagem baseada no respeito ao ritmo da criança, na valorização do vínculo afetivo e na promoção do movimento livre desde os primeiros meses de vida. Sua proposta pedagógica rompe com práticas tradicionais marcadas pela intervenção excessiva do adulto, defendendo que o bebê possui capacidade natural para desenvolver habilidades motoras de forma espontânea, desde que inserido em um ambiente seguro, acolhedor e estimulante.

A autonomia corporal dos bebês constitui um aspecto essencial do desenvolvimento infantil, pois está diretamente relacionada à construção da confiança, da segurança emocional e da independência progressiva da criança. Quando o bebê tem liberdade para explorar o espaço, movimentar-se sem imposições e descobrir suas próprias possibilidades corporais, amplia suas experiências sensoriais, cognitivas e sociais. Dessa maneira, os espaços inspirados na abordagem pikleriana são organizados de modo a favorecer o brincar livre, a exploração espontânea e a interação respeitosa entre criança, ambiente e educador.

Além disso, a perspectiva de Emmi Pikler compreende que os momentos de cuidado também são oportunidades educativas e relacionais. Trocas, alimentação, higiene e acolhimento deixam de ser vistos apenas como ações mecânicas e passam a constituir momentos de escuta, diálogo e fortalecimento do vínculo afetivo. Segundo Pikler (2010), o respeito às iniciativas da criança durante os cuidados cotidianos contribui significativamente para o desenvolvimento da autonomia e da consciência corporal.

Nesse sentido, discutir a autonomia corporal dos bebês em espaços inspirados em Emmi Pikler torna-se relevante para a reflexão sobre práticas pedagógicas mais humanizadas na Educação Infantil. O presente artigo tem como objetivo analisar como a organização do ambiente, o movimento livre e a atuação sensível do educador favorecem o desenvolvimento integral dos bebês. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica de autores que discutem a abordagem pikleriana, o desenvolvimento infantil e as práticas educativas voltadas à primeira infância, buscando compreender a importância de ambientes que respeitem o tempo, as necessidades e as potencialidades das crianças pequenas.

DESENVOLVIMENTO

A CONCEPÇÃO DE MOVIMENTO LIVRE NA ABORDAGEM DE EMMI PIKLER

A abordagem desenvolvida por Emmi Pikler fundamenta-se na compreensão de que o bebê é um sujeito ativo, capaz de participar do próprio desenvolvimento desde os primeiros meses de vida. Diferentemente de práticas tradicionais que estimulam precocemente determinadas habilidades motoras, a proposta pikleriana defende que a criança deve conquistar seus movimentos de maneira espontânea e gradual, respeitando seu ritmo individual. Assim, o movimento livre é compreendido como elemento essencial para o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo do bebê.

Segundo Pikler (2010), quando o adulto interfere excessivamente nos movimentos da criança, colocando-a em posições que ainda não consegue alcançar sozinha, pode limitar experiências importantes relacionadas à descoberta corporal e à construção da autonomia.

Nesse sentido, a criança precisa ter liberdade para rolar, engatinhar, sentar e caminhar no momento em que estiver preparada biologicamente e emocionalmente. O adulto atua como observador atento e cuidador sensível, garantindo segurança e acolhimento sem impedir as iniciativas espontâneas da criança.

Além disso, o movimento livre favorece o desenvolvimento da autoconfiança, pois o bebê aprende a superar desafios por meio de suas próprias tentativas e descobertas. Cada conquista motora torna-se resultado de um processo natural de exploração, permitindo que a criança desenvolva maior consciência corporal e segurança emocional. Para Falk (2011), colaboradora das ideias piklerianas, a liberdade de movimentos permite que o bebê organize seu corpo e compreenda melhor suas capacidades.

Outro aspecto importante refere-se à relação entre movimento e aprendizagem. O bebê aprende através do corpo, das sensações e das interações com o ambiente. Assim, ao explorar espaços planejados para o movimento livre, a criança amplia suas experiências e fortalece habilidades motoras, cognitivas e afetivas. Dessa forma, a abordagem de Emmi Pikler contribui para práticas pedagógicas mais respeitosas e humanizadas na Educação Infantil, valorizando o protagonismo infantil desde os primeiros anos de vida.

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA CORPORAL

Os espaços educativos inspirados na abordagem de Emmi Pikler possuem papel fundamental no desenvolvimento da autonomia corporal dos bebês. A organização do ambiente deve proporcionar segurança, liberdade de movimento e possibilidades de exploração espontânea, permitindo que a criança interaja com o espaço de maneira ativa e independente.

Nesse contexto, o ambiente deixa de ser apenas um local físico e passa a atuar como elemento educativo que favorece experiências significativas para o desenvolvimento infantil.

A perspectiva pikleriana valoriza ambientes amplos, organizados e adaptados às necessidades da faixa etária. Os materiais disponíveis precisam estimular a curiosidade e permitir que o bebê explore diferentes movimentos sem depender constantemente da intervenção do adulto. Colchonetes, barras de apoio, objetos sensoriais e brinquedos simples são recursos importantes para incentivar descobertas corporais e motoras. Segundo Horn (2004), o espaço na Educação Infantil influencia diretamente as relações, as brincadeiras e as aprendizagens das crianças.

Além disso, a organização do ambiente deve considerar o respeito ao tempo da criança. O bebê necessita de oportunidades para experimentar, repetir movimentos e construir suas habilidades gradativamente. Quando o espaço oferece segurança física e liberdade de exploração, a criança sente-se confiante para agir de forma autônoma. Isso contribui para o fortalecimento da autoestima e da independência desde os primeiros anos de vida.

Outro aspecto relevante refere-se à qualidade das interações estabelecidas no ambiente educativo. Embora o bebê tenha liberdade para explorar o espaço, a presença do educador continua sendo essencial. O adulto observa, acolhe e acompanha a criança de maneira respeitosa, evitando intervenções desnecessárias. Para Barbosa (2006), os ambientes destinados aos bebês devem favorecer tanto o cuidado quanto a escuta sensível das necessidades infantis.

O PAPEL DO EDUCADOR NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DOS BEBÊS

Na abordagem de Emmi Pikler, o educador desempenha papel essencial na construção da autonomia corporal dos bebês.

Diferentemente de práticas pedagógicas centradas no controle excessivo da criança, a perspectiva pikleriana propõe uma atuação baseada na observação, no respeito e na construção de vínculos afetivos seguros. O adulto não deve antecipar conquistas motoras nem conduzir constantemente as ações da criança, mas criar condições favoráveis para que ela desenvolva suas capacidades de maneira espontânea.

O educador precisa compreender que cada bebê possui um ritmo próprio de desenvolvimento. Dessa forma, comparar crianças ou estimular habilidades antes do tempo pode gerar insegurança e interferir negativamente na autonomia infantil. Segundo Pikler (2010), o respeito às iniciativas da criança fortalece sua confiança e favorece a construção de uma relação saudável consigo mesma e com o ambiente. Assim, a escuta atenta e a observação cuidadosa tornam-se práticas fundamentais no cotidiano educativo.

Além disso, os momentos de cuidado possuem grande importância na abordagem pikleriana. Trocas de fraldas, alimentação, banho e acolhimento não devem ocorrer de maneira automática ou apressada. Esses momentos representam oportunidades de interação afetiva, comunicação e fortalecimento do vínculo entre adulto e bebê. Durante os cuidados, o educador conversa com a criança, explica suas ações e respeita suas reações, permitindo que ela participe ativamente das situações cotidianas.

Outro aspecto importante refere-se à postura ética do educador diante da infância. Trabalhar com bebês exige sensibilidade, paciência e respeito às necessidades emocionais da criança. Para Tardos (2016), a autonomia infantil não significa ausência do adulto, mas a presença de um profissional atento e disponível para apoiar a criança em suas descobertas. Nesse sentido, o educador atua como mediador das experiências infantis, garantindo segurança emocional e física.

Portanto, a atuação do educador é indispensável para o desenvolvimento da autonomia corporal dos bebês, contribuindo para práticas pedagógicas mais humanizadas, acolhedoras e respeitosas na Educação Infantil.

MOVIMENTO LIVRE E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O movimento livre constitui um dos principais fundamentos da abordagem de Emmi Pikler e está diretamente relacionado ao desenvolvimento integral da criança. Na primeira infância, o corpo é o principal meio de interação do bebê com o mundo, sendo através dos movimentos, das explorações e das experiências sensoriais que ocorrem importantes aprendizagens. Assim, permitir que a criança se movimente livremente significa reconhecer sua capacidade de descobrir, experimentar e construir conhecimentos de maneira ativa.

O desenvolvimento motor não acontece isoladamente, mas em articulação com aspectos emocionais, cognitivos e sociais. Quando o bebê explora o ambiente com liberdade e segurança, desenvolve habilidades como equilíbrio, coordenação motora e percepção espacial. Ao mesmo tempo, fortalece a autoconfiança, a curiosidade e a capacidade de resolver pequenos desafios cotidianos. Segundo Wallon (2007), o movimento possui papel central na constituição da personalidade e das emoções da criança.

Além disso, o movimento livre favorece o desenvolvimento emocional ao proporcionar experiências de segurança e autonomia. O bebê que consegue alcançar objetos, mudar de posição ou locomover-se sozinho sente-se competente e valorizado em suas conquistas. Isso contribui para a construção de uma imagem positiva de si mesmo e fortalece sua independência progressiva. A criança passa a compreender seus limites e potencialidades por meio das próprias experiências corporais.Outro aspecto relevante é a relação entre movimento e interação social. Nos espaços educativos, o bebê aprende observando outras crianças, compartilhando experiências e construindo vínculos afetivos com adultos e colegas. As brincadeiras livres e as interações espontâneas ampliam o repertório social e favorecem o desenvolvimento da linguagem e da comunicação.

Dessa forma, a abordagem pikleriana compreende o movimento livre como elemento indispensável para o desenvolvimento integral da criança. Ao respeitar o ritmo infantil e promover ambientes acolhedores e estimulantes, a Educação Infantil contribui para a formação de sujeitos mais autônomos, seguros e participativos em suas relações com o mundo.

O BRINCAR ESPONTÂNEO COMO EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM DOS BEBÊS

Na perspectiva de Emmi Pikler, o brincar espontâneo ocupa lugar central no desenvolvimento infantil, sendo compreendido como uma atividade essencial para a construção da autonomia corporal e emocional dos bebês. Diferentemente de propostas excessivamente dirigidas pelo adulto, a abordagem pikleriana valoriza as iniciativas da criança, permitindo que ela explore objetos, movimentos e interações de maneira livre e significativa. O brincar não é visto apenas como entretenimento, mas como importante forma de aprendizagem e expressão infantil.

Durante as brincadeiras espontâneas, o bebê experimenta diferentes possibilidades corporais, desenvolvendo equilíbrio, coordenação motora, percepção espacial e controle dos movimentos. Ao manipular objetos, engatinhar, alcançar brinquedos ou explorar o ambiente, a criança constrói conhecimentos a partir de suas próprias experiências. Segundo Kishimoto (2010), o brincar favorece a imaginação, a criatividade e o desenvolvimento das funções cognitivas desde os primeiros anos de vida.

Além disso, o brincar livre contribui para a formação da autonomia e da autoconfiança. Quando o bebê consegue realizar descobertas sem intervenções constantes do adulto, sente-se capaz e seguro em suas ações. Pequenas conquistas, como alcançar um objeto ou deslocar-se pelo espaço, fortalecem a percepção de competência da criança e incentivam novas explorações. Nesse processo, o educador atua como observador sensível, garantindo segurança e acolhimento sem controlar as experiências infantisOutro aspecto importante refere-se à relação entre brincar e desenvolvimento emocional. Durante as brincadeiras, os bebês expressam sentimentos, curiosidades e interesses, estabelecendo vínculos afetivos com o ambiente e com as pessoas ao seu redor. O brincar espontâneo também favorece momentos de concentração, prazer e descoberta, contribuindo para o bem-estar infantil.

Portanto, a valorização do brincar espontâneo na abordagem pikleriana reforça práticas pedagógicas mais humanizadas e respeitosas na Educação Infantil. Ao reconhecer o bebê como protagonista de suas aprendizagens, a escola promove experiências significativas que favorecem o desenvolvimento integral da criança.

A IMPORTÂNCIA DO VÍNCULO AFETIVO NO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA INFANTIL

A abordagem de Emmi Pikler destaca que o desenvolvimento da autonomia infantil está profundamente relacionado à construção de vínculos afetivos seguros entre o bebê e os adultos responsáveis por seus cuidados. Na primeira infância, as relações afetivas representam a base para que a criança se sinta protegida, acolhida e confiante para explorar o ambiente e desenvolver suas capacidades corporais e emocionais.

Segundo Pikler (2010), o bebê necessita de estabilidade emocional e relações respeitosas para construir segurança interna. Dessa maneira, os momentos de cuidado, como alimentação, banho, troca de fraldas e acolhimento, possuem grande relevância na constituição da autonomia. Quando o educador realiza essas ações de forma atenta, dialogando com a criança e respeitando suas reações, fortalece-se uma relação de confiança que favorece o desenvolvimento saudável.

Além disso, o vínculo afetivo permite que o bebê desenvolva maior independência em suas ações. Ao sentir-se seguro emocionalmente, a criança demonstra mais interesse em explorar o espaço, experimentar movimentos e interagir com outras pessoas. A segurança afetiva funciona como suporte para que o bebê enfrente desafios e construa novas aprendizagens de maneira tranquila e espontânea. Para Bowlby (1990), as relações afetivas estáveis na infância influenciam diretamente o desenvolvimento emocional e social da criança.

Outro aspecto importante refere-se à postura do educador na Educação Infantil. O profissional precisa estabelecer uma relação de escuta, sensibilidade e respeito às necessidades individuais de cada bebê. O cuidado humanizado exige atenção às expressões corporais, aos gestos e às formas de comunicação da criança, reconhecendo-a como sujeito de direitos e participante ativo do processo educativo.

Nesse contexto, a abordagem pikleriana compreende que autonomia e afeto não são elementos opostos, mas complementares. Quanto mais acolhida e respeitada a criança se sente, maior é sua capacidade de agir de forma independente e segura.

Assim, o fortalecimento dos vínculos afetivos na Educação Infantil contribui significativamente para o desenvolvimento integral dos bebês e para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis e humanizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre o desenvolvimento da autonomia corporal dos bebês em espaços inspirados na abordagem de Emmi Pikler possibilita compreender a importância de práticas pedagógicas fundamentadas no respeito à criança, ao seu ritmo de desenvolvimento e às suas necessidades afetivas e corporais. A perspectiva pikleriana rompe com modelos tradicionais centrados na intervenção excessiva do adulto e reconhece o bebê como sujeito ativo, competente e capaz de construir aprendizagens por meio do movimento livre, das interações e das experiências cotidianas.Ao longo deste trabalho, observou-se que a autonomia corporal está diretamente relacionada à organização dos espaços educativos, à liberdade de movimento e à atuação sensível do educador. Ambientes seguros, acolhedores e planejados para a exploração espontânea favorecem o desenvolvimento motor, emocional, social e cognitivo dos bebês, permitindo que a criança descubra suas potencialidades de maneira gradual e segura. Além disso, o brincar espontâneo e os momentos de cuidado humanizado assumem papel fundamental na construção da autoconfiança e da independência infantil.Outro aspecto relevante refere-se ao papel do educador como mediador das experiências da criança. Na abordagem pikleriana, o adulto não deve antecipar conquistas ou controlar constantemente as ações infantis, mas observar, acolher e apoiar o bebê em suas descobertas. Essa postura fortalece os vínculos afetivos e contribui para a construção de relações mais respeitosas e significativas no ambiente escolar.Dessa forma, conclui-se que os princípios desenvolvidos por Emmi Pikler oferecem importantes contribuições para a Educação Infantil contemporânea, especialmente no trabalho com bebês.

A valorização do movimento livre, da autonomia e do cuidado respeitoso favorece o desenvolvimento integral da criança e fortalece práticas educativas mais humanizadas, sensíveis e comprometidas com os direitos da infância. Assim, torna-se fundamental ampliar as discussões sobre a abordagem pikleriana na formação de professores e nas instituições de Educação Infantil, promovendo experiências pedagógicas que respeitem a singularidade e o protagonismo dos bebês.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BOWLBY, John. Apego e perda: apego. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

FALK, Judit. Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIKLER, Emmi. Mover-se em liberdade: desenvolvimento da motricidade global. São Paulo: Omnisciência, 2010.

TARDOS, Anna. A mão da criança: o brincar natural. São Paulo: Omnisciência, 2016.

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

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA POR MEIO DAS INTERAÇÕES

AUTOR: CRISTIANE APARECIDA TEOBALDO

RESUMO

A linguagem oral constitui um dos principais instrumentos de interação, socialização e aprendizagem na primeiríssima infância, sendo desenvolvida por meio das experiências vivenciadas pelas crianças em seus contextos familiares e escolares. Nesse processo, as interações estabelecidas entre adultos, crianças e o ambiente desempenham papel fundamental na construção da comunicação, da expressão e da compreensão do mundo. O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância das interações sociais para o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil, especialmente nos primeiros anos de vida. A pesquisa fundamenta-se em estudos de autores como Lev Vygotsky, Henri Wallon e Emmi Pikler, que compreendem a criança como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. A metodologia utilizada caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, baseada em livros, artigos científicos e documentos oficiais da educação. O estudo evidencia que práticas pedagógicas pautadas na escuta sensível, no diálogo, na ludicidade e na valorização das experiências infantis favorecem significativamente o desenvolvimento da oralidade. Além disso, destaca-se a relevância do professor como mediador das interações e promotor de ambientes acolhedores e estimulantes. Conclui-se que a linguagem oral se desenvolve de maneira mais significativa quando a criança participa de experiências interativas que respeitam suas singularidades, ritmos e formas de comunicação, fortalecendo vínculos afetivos e promovendo o desenvolvimento integral na primeiríssima infância.

Palavras-chave: linguagem oral; primeiríssima infância; interações; desenvolvimento infantil; Educação Infantil.

ABSTRACT

Oral language is one of the main instruments of interaction, socialization, and learning in early childhood, developing through the experiences children live in their family and school contexts. In this process, the interactions established between adults, children, and the environment play a fundamental role in building communication, expression, and understanding of the world. This article aims to reflect on the importance of social interactions for the development of oral language in Early Childhood Education, especially in the first years of life. The research is based on studies by authors such as Lev Vygotsky, Henri Wallon, and Emmi Pikler, who understand the child as an active subject in their learning and development process. The methodology used is characterized as bibliographic research, based on books, scientific articles, and official education documents. The study shows that pedagogical practices based on sensitive listening, dialogue, playfulness, and appreciation of children's experiences significantly favor the development of orality. Furthermore, the relevance of the teacher as a mediator of interactions and promoter of welcoming and stimulating environments is highlighted. It is concluded that oral language develops more significantly when the child participates in interactive experiences that respect their singularities, rhythms, and forms of communication, strengthening affective bonds and promoting integral development in early childhood.

Keywords: oral language; early childhood; interactions; child development; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A primeiríssima infância, compreendida como o período que abrange os primeiros anos de vida da criança, constitui uma fase essencial para o desenvolvimento humano. É nesse momento que ocorrem importantes transformações cognitivas, emocionais, sociais e linguísticas, influenciadas diretamente pelas experiências vivenciadas no ambiente familiar e escolar. Entre essas aquisições, destaca-se o desenvolvimento da linguagem oral, considerada uma das principais formas de interação da criança com o mundo e com as pessoas ao seu redor.

Desde os primeiros meses de vida, os bebês comunicam-se por meio do choro, dos gestos, dos sons e das expressões faciais, demonstrando que a linguagem começa a ser construída antes mesmo da fala propriamente dita. Nesse processo, as interações afetivas e sociais exercem papel fundamental, pois é através do contato com o outro que a criança amplia suas possibilidades de comunicação, expressão e compreensão da realidade. Para Lev Vygotsky (1998), o desenvolvimento da linguagem está diretamente relacionado às interações sociais, uma vez que a aprendizagem ocorre inicialmente no plano social para depois internalizar-se no indivíduo. Segundo o autor, “a interação social é a origem e o motor da aprendizagem e do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1998, p. 75).

Na Educação Infantil, especialmente nos espaços destinados aos bebês e crianças pequenas, o desenvolvimento da oralidade deve ser compreendido como parte das experiências cotidianas de cuidado, brincadeira, escuta e convivência. As práticas pedagógicas voltadas para a comunicação oral precisam valorizar o diálogo, a musicalização, as narrativas, as brincadeiras simbólicas e as experiências sensoriais, possibilitando que a criança participe ativamente das interações. Nesse sentido, Henri Wallon (2007) destaca que a afetividade e as relações humanas são indispensáveis no desenvolvimento infantil, pois é através do vínculo com o outro que a criança constrói sua identidade e desenvolve suas capacidades comunicativas.

Além disso, os estudos de Emmi Pikler reforçam a importância de um ambiente acolhedor, respeitoso e seguro para o desenvolvimento integral dos bebês. A autora defende que a criança aprende por meio das experiências e das interações espontâneas estabelecidas em seu cotidiano, sendo necessário respeitar seu tempo, sua autonomia e suas formas próprias de comunicação.

Dessa forma, compreender o papel das interações no desenvolvimento da linguagem oral torna-se fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais humanizadas e significativas na Educação Infantil. O presente artigo tem como objetivo refletir sobre como as interações sociais contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral na primeiríssima infância, destacando a importância do professor como mediador das experiências comunicativas e do ambiente escolar como espaço de acolhimento, escuta e desenvolvimento integral da criança.

DESENVOLVIMENTO

A LINGUAGEM ORAL NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A linguagem oral é uma das primeiras formas de interação da criança com o mundo. Desde o nascimento, os bebês manifestam necessidades, emoções e desejos por meio de sons, choros, expressões faciais e movimentos corporais. Essas manifestações iniciais representam os primeiros passos para o desenvolvimento da comunicação e da linguagem. Na primeiríssima infância, a oralidade é construída gradativamente a partir das relações estabelecidas com os adultos e com o ambiente em que a criança está inserida.

O desenvolvimento da linguagem não ocorre de maneira isolada, mas em constante interação com os aspectos afetivos, sociais e cognitivos. Quando a criança é estimulada por meio do diálogo, da escuta e das experiências compartilhadas, amplia suas possibilidades de expressão e compreensão. Segundo Lev Vygotsky (1998), a linguagem possui função social e se desenvolve por meio das interações humanas. Para o autor, a criança aprende na relação com o outro, apropriando-se gradativamente da cultura e dos conhecimentos socialmente construídos.

Nesse contexto, a Educação Infantil desempenha papel fundamental na promoção de experiências comunicativas significativas. O professor, ao conversar com os bebês, narrar ações cotidianas, cantar músicas e incentivar a participação da criança, contribui para o fortalecimento da oralidade desde os primeiros anos de vida. Além disso, a linguagem oral favorece a socialização, a construção da identidade e o desenvolvimento emocional da criança, permitindo que ela expresse sentimentos, opiniões e necessidades.

Assim, compreender a importância da linguagem oral na primeiríssima infância significa reconhecer a criança como sujeito ativo, capaz de comunicar-se e participar das relações sociais desde muito cedo.

2. As interações sociais como base para o desenvolvimento da oralidade

As interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem oral na infância. É através da convivência com adultos e outras crianças que os bebês aprendem sons, palavras, gestos e formas de comunicação. As experiências de troca, diálogo e convivência permitem que a criança desenvolva habilidades linguísticas importantes para sua inserção social e para sua aprendizagem.

Segundo Henri Wallon (2007), o desenvolvimento infantil está profundamente ligado às relações afetivas e sociais. Para o autor, a emoção e a interação com o outro constituem elementos essenciais na construção da linguagem e da personalidade da criança. Dessa forma, ambientes acolhedores e afetivos favorecem significativamente o desenvolvimento da comunicação oral.

Na Educação Infantil, as interações acontecem em diversos momentos da rotina, como nas brincadeiras, nas refeições, nas rodas de conversa, nas músicas e nos cuidados diários. Essas situações possibilitam à criança observar, escutar, imitar e experimentar diferentes formas de linguagem. Quanto mais rica for a experiência comunicativa, maiores serão as possibilidades de ampliação do vocabulário e da capacidade de expressão infantil.

Além disso, a interação entre crianças também contribui para o desenvolvimento da oralidade. Ao brincar e compartilhar experiências, os pequenos aprendem a negociar, argumentar, escutar e responder, fortalecendo suas competências comunicativas. Nesse sentido, o professor atua como mediador das relações, incentivando o diálogo e promovendo experiências que valorizem a participação ativa das crianças.

Portanto, as interações sociais representam um elemento indispensável para o desenvolvimento da linguagem oral na primeiríssima infância, pois permitem que a criança construa significados e se reconheça como sujeito participante das relações humanas.

AS INTERAÇÕES SOCIAIS COMO BASE PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE

O desenvolvimento da linguagem oral na primeiríssima infância acontece, sobretudo, por meio das interações sociais estabelecidas entre a criança, os adultos e o ambiente ao seu redor. Desde os primeiros meses de vida, os bebês demonstram capacidade de comunicação através de expressões, movimentos, choros, balbucios e gestos, utilizando diferentes formas de linguagem para interagir com o outro. Essas experiências comunicativas são fundamentais para a construção da oralidade e para o desenvolvimento integral da criança.

As interações sociais permitem que a criança tenha contato com sons, palavras, expressões e diferentes formas de comunicação presentes no cotidiano. Ao ouvir conversas, músicas, histórias e narrativas, os bebês ampliam gradativamente sua compreensão da linguagem e desenvolvem habilidades essenciais para a fala. Nesse sentido, Lev Vygotsky (1998) afirma que a aprendizagem ocorre inicialmente no plano social para, posteriormente, internalizar-se no indivíduo. Segundo o autor, “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa” (VYGOTSKY, 1998, p. 33), evidenciando a importância das relações humanas na aprendizagem infantil.

Na Educação Infantil, as interações acontecem continuamente nos momentos de brincadeira, alimentação, higiene, repouso e exploração dos espaços. Cada situação cotidiana representa uma oportunidade de diálogo e construção da linguagem. Quando o professor conversa com a criança durante a troca de fraldas, nomeia objetos, canta músicas ou incentiva pequenas conversas, está promovendo experiências significativas para o desenvolvimento da oralidade.

Além das relações entre adulto e criança, a convivência entre as próprias crianças também favorece o desenvolvimento da linguagem oral. Ao brincar coletivamente, os pequenos aprendem a compartilhar experiências, imitar sons, responder às falas dos colegas e expressar desejos e sentimentos. Essas trocas fortalecem as habilidades comunicativas e ampliam o repertório linguístico infantil.

Para Henri Wallon (2007), o desenvolvimento infantil está profundamente ligado às emoções e às relações afetivas. O autor compreende que a afetividade e a interação social influenciam diretamente o desenvolvimento da linguagem, pois é através do vínculo com o outro que a criança constrói sua identidade e aprende a comunicar-se. Dessa forma, ambientes acolhedores e afetivos tornam-se essenciais para que a criança se sinta segura para falar, explorar sons e participar das interações.

Outro aspecto importante refere-se à escuta sensível do adulto. Quando os educadores valorizam as tentativas de comunicação dos bebês, mesmo antes da fala convencional, demonstram respeito às diferentes formas de expressão infantil. Gestos, balbucios, olhares e movimentos corporais também constituem linguagem e precisam ser reconhecidos como parte do processo comunicativo. Essa valorização fortalece a autoestima da criança e estimula novas interações.Além disso, a oralidade desenvolve-se de maneira mais significativa em ambientes ricos em experiências culturais e comunicativas. Contação de histórias, rodas de conversa, musicalização, brincadeiras cantadas e leitura de imagens são práticas que ampliam o contato da criança com a linguagem oral, favorecendo a imaginação, a criatividade e a construção do pensamento.

A Base Nacional Comum Curricular destaca que a Educação Infantil deve garantir experiências que promovam a interação, a escuta, a fala e a participação das crianças em diferentes contextos sociais. Nesse sentido, o trabalho pedagógico voltado para a oralidade deve priorizar práticas humanizadas, acolhedoras e significativas, respeitando os ritmos e as singularidades de cada criança.

Portanto, as interações sociais constituem a base do desenvolvimento da linguagem oral na primeiríssima infância. É através das relações afetivas, do diálogo e das experiências compartilhadas que a criança aprende a comunicar-se, construir significados e participar ativamente do meio social em que vive.

O PAPEL DO PROFESSOR NO ESTÍMULO À LINGUAGEM ORAL NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

O professor da Educação Infantil exerce papel fundamental no desenvolvimento da linguagem oral das crianças, especialmente na primeiríssima infância, período em que os bebês e as crianças pequenas estão descobrindo diferentes formas de comunicação e interação com o mundo. Nesse contexto, o educador não atua apenas como transmissor de conhecimentos, mas como mediador das experiências, das relações afetivas e das práticas comunicativas vivenciadas no cotidiano escolar.

A linguagem oral desenvolve-se por meio das interações e das experiências sociais. Assim, a maneira como o professor se comunica com as crianças influencia diretamente o desenvolvimento da oralidade. Conversar, cantar, contar histórias, nomear objetos, descrever ações e escutar atentamente as manifestações infantis são práticas essenciais para estimular a comunicação desde os primeiros anos de vida. Para Paulo Freire (1996), ensinar exige diálogo, respeito e escuta sensível. O autor afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47), destacando a importância da participação ativa da criança nos processos educativos.

Na Educação Infantil, o professor precisa reconhecer que os bebês também se comunicam, mesmo antes da fala convencional. Choros, gestos, balbucios, olhares e movimentos corporais constituem formas legítimas de linguagem e devem ser valorizados nas práticas pedagógicas. Quando o educador responde às manifestações infantis com atenção e afeto, contribui para que a criança compreenda que sua comunicação possui significado, fortalecendo sua segurança emocional e sua autonomia.

Além disso, o professor deve criar ambientes ricos em estímulos linguísticos e experiências interativas. Espaços organizados com livros, imagens, músicas, brinquedos e materiais sensoriais favorecem a curiosidade, a imaginação e a comunicação infantil. As rodas de conversa, as brincadeiras simbólicas, as cantigas e a contação de histórias são práticas pedagógicas que ampliam o vocabulário e incentivam a expressão oral das crianças de maneira lúdica e significativa.

Outro aspecto importante refere-se à escuta sensível do educador. Muitas vezes, na correria da rotina escolar, as falas e manifestações infantis acabam sendo interrompidas ou pouco valorizadas. No entanto, ouvir atentamente a criança é essencial para fortalecer vínculos afetivos e promover seu desenvolvimento integral. Segundo Emmi Pikler, a criança aprende e desenvolve-se melhor quando se sente respeitada, segura e acolhida em suas necessidades e formas de expressão.

O trabalho do professor também envolve incentivar as interações entre as próprias crianças, promovendo experiências coletivas que favoreçam a comunicação e a convivência social. Durante as brincadeiras e atividades em grupo, as crianças aprendem a escutar o outro, compartilhar ideias, expressar sentimentos e resolver pequenos conflitos, fortalecendo suas competências linguísticas e sociais.

Além disso, é importante que o educador respeite o ritmo de desenvolvimento de cada criança. Algumas desenvolvem a oralidade mais rapidamente, enquanto outras necessitam de mais tempo e estímulos. Comparações e cobranças excessivas podem gerar insegurança e prejudicar a comunicação infantil. Por isso, o professor deve adotar práticas acolhedoras e inclusivas, valorizando cada conquista da criança no processo de desenvolvimento da linguagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça que a Educação Infantil deve garantir experiências que promovam a participação, a interação, a escuta e a expressão das crianças em diferentes contextos. Dessa forma, o professor torna-se peça central na construção de práticas pedagógicas humanizadas, que favoreçam o desenvolvimento da oralidade e das relações sociais desde os primeiros anos de vida.

Portanto, o papel do professor no estímulo à linguagem oral vai muito além do ensino da fala. Sua atuação envolve acolher, dialogar, escutar e criar oportunidades para que a criança se expresse de forma livre, segura e significativa, contribuindo para seu desenvolvimento integral e para a construção de relações mais humanas e afetivas na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da linguagem oral na primeiríssima infância constitui um processo essencial para a formação integral da criança, estando diretamente relacionado às experiências afetivas, sociais e comunicativas vivenciadas nos primeiros anos de vida. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a oralidade não se desenvolve de forma espontânea e isolada, mas por meio das interações estabelecidas entre a criança, os adultos, os espaços e o ambiente social em que está inserida.

As interações sociais mostraram-se fundamentais para a construção da linguagem, pois é através do diálogo, da escuta, das brincadeiras, das narrativas e das experiências compartilhadas que os bebês e as crianças pequenas ampliam suas formas de comunicação e expressão. Nesse contexto, a Educação Infantil possui papel indispensável na promoção de práticas pedagógicas que valorizem a oralidade e respeitem as singularidades infantis.

O estudo também evidenciou a importância do professor como mediador das experiências comunicativas. Sua atuação, pautada na escuta sensível, no acolhimento e no incentivo às interações, contribui significativamente para o fortalecimento da linguagem oral e para a construção de vínculos afetivos seguros. Além disso, práticas lúdicas como músicas, contação de histórias, brincadeiras simbólicas e rodas de conversa favorecem o desenvolvimento linguístico de maneira prazerosa e significativa.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de ambientes acolhedores e humanizados, nos quais a criança sinta-se respeitada, segura e incentivada a comunicar-se livremente. A valorização das diferentes formas de expressão infantil, incluindo gestos, balbucios e movimentos corporais, demonstra o reconhecimento da criança como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Dessa forma, conclui-se que o desenvolvimento da linguagem oral na primeiríssima infância depende diretamente da qualidade das interações estabelecidas no ambiente familiar e escolar. Investir em práticas pedagógicas humanizadas, afetivas e dialógicas significa contribuir para a formação de crianças mais autônomas, comunicativas e participativas, fortalecendo seu desenvolvimento integral e suas relações sociais desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIKLER, Emmi. Mover-se em liberdade: desenvolvimento da motricidade global. São Paulo: Omnisciência, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

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

RCNEI. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. Reggio Emilia: Reggio Children, 1999.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS DESAFIOS DA PRÁTICA EM SALA DE AULA

AUTOR: MARIA ANGÉLICA DOS SANTOS

RESUMO

A formação continuada de professores constitui-se como elemento fundamental para a melhoria da prática pedagógica e para a ressignificação dos saberes docentes diante das demandas contemporâneas da educação. Este estudo tem como objetivo analisar os desafios enfrentados pelos professores em sala de aula a partir das contribuições da formação continuada. Discute-se a relação entre teoria e prática, evidenciando que a formação permanente contribui para o aprimoramento das estratégias de ensino e para a construção de uma prática mais reflexiva e crítica. Além disso, aponta-se que os principais desafios incluem a sobrecarga de trabalho, a falta de tempo para estudos e a necessidade de apoio institucional contínuo. Conclui-se que a formação continuada é indispensável para a qualificação docente e para a melhoria da qualidade da educação. Portanto, políticas públicas eficazes e espaços formativos colaborativos são essenciais para garantir que os professores tenham condições de refletir sobre sua prática e ressignificar o processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva emancipadora. A formação continuada, quando articulada às necessidades reais da escola, favorece a inovação pedagógica, o uso de metodologias ativas e o fortalecimento do compromisso social da docência, promovendo aprendizagens mais significativas para os estudantes e ampliando o papel do professor como mediador do conhecimento. Assim, reafirma-se a relevância da formação continuada como direito do professor e como estratégia central para a melhoria da educação básica no Brasil. Esse processo deve ser permanente, dialógico e comprometido com a transformação da realidade escolar. Contribuindo para uma educação mais justa, crítica e inclusiva em todos níveis.

Palavras-chave: formação continuada; prática docente; desafios educacionais;

ABSTRACT

Teacher continuing education is a fundamental element for improving pedagogical practice and re-signifying teachers' knowledge in response to contemporary educational demands. This study aims to analyze the challenges faced by teachers in the classroom based on the contributions of continuing education. The relationship between theory and practice is discussed, highlighting that ongoing training contributes to improving teaching strategies and building a more reflective and critical practice. It is also pointed out that the main challenges include workload overload, lack of time for study, and the need for continuous institutional support. It is concluded that continuing education is essential for teacher qualification and for improving the quality of education. Therefore, effective public policies and collaborative training spaces are essential to ensure that teachers are able to reflect on their practice and re-signify the teaching-learning process from an emancipatory perspective. Continuing education, when aligned with the real needs of schools, fosters pedagogical innovation, the use of active methodologies, and the strengthening of the social commitment of teaching, promoting more meaningful learning for students and expanding the teacher's role as a mediator of knowledge. Thus, the relevance of continuing education is reaffirmed as a teacher's right and as a central strategy for improving basic education in Brazil. This process must be permanent, dialogical, and committed to transforming school reality, contributing to a more just, critical, and inclusive education at all levels.

Keywords: continuing education; teaching practice; educational challenges; professional development; teaching-learning process.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores tem se consolidado como um elemento essencial para a qualificação da prática pedagógica e para o enfrentamento dos desafios presentes no cotidiano escolar. Em um cenário educacional marcado por constantes transformações sociais, tecnológicas e culturais, o professor precisa atualizar seus conhecimentos, refletir sobre sua prática e reconstruir seus saberes de forma permanente, de modo a atender às novas demandas do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, a formação inicial, embora fundamental, não é suficiente para dar conta da complexidade da atuação docente. A sala de aula exige do professor uma postura crítica, reflexiva e investigativa, capaz de articular teoria e prática de maneira significativa. Assim, a formação continuada surge como um espaço de aprofundamento teórico, troca de experiências e ressignificação das práticas pedagógicas.

No entanto, mesmo sendo reconhecida como um direito do professor e uma necessidade da educação contemporânea, a formação continuada ainda enfrenta diversos desafios. Entre eles, destacam-se a sobrecarga de trabalho, a falta de tempo para estudo, a ausência de políticas públicas consistentes e a dificuldade de articulação entre os cursos de formação e a realidade escolar. Esses fatores impactam diretamente a qualidade do trabalho docente e, consequentemente, o processo de aprendizagem dos estudantes.

Diante disso, este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da formação continuada de professores e os principais desafios enfrentados na prática em sala de aula. Busca-se compreender de que forma essa formação pode contribuir para a melhoria da ação pedagógica e para a construção de uma educação mais crítica, inclusiva e transformadora.

DESENVOLVIMENTO

A importância da formação continuada na prática docente

A formação continuada de professores desempenha um papel fundamental no aprimoramento da prática pedagógica, uma vez que possibilita ao docente a atualização constante de seus conhecimentos e o desenvolvimento de novas competências profissionais. Em um cenário educacional dinâmico, no qual as transformações sociais, culturais e tecnológicas impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, torna-se indispensável que o professor esteja em constante processo de reflexão e aprendizagem.

Nesse sentido, a formação continuada contribui para que o educador ressignifique sua prática, superando modelos tradicionais de ensino e adotando abordagens mais críticas, participativas e significativas. Segundo essa perspectiva, o professor deixa de ser apenas um transmissor de conhecimentos e passa a atuar como mediador do processo educativo, favorecendo a construção ativa do conhecimento pelos estudantes.

Além disso, a formação continuada permite a articulação entre teoria e prática, favorecendo a compreensão dos desafios reais enfrentados em sala de aula. Ao participar de cursos, palestras, grupos de estudo e momentos de reflexão coletiva, o professor tem a oportunidade de compartilhar experiências e construir soluções para problemas pedagógicos comuns.

Outro aspecto relevante é o fortalecimento da identidade profissional docente. A formação permanente contribui para o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da segurança no exercício da profissão, elementos essenciais para a construção de uma prática pedagógica consistente.

Dessa forma, a formação continuada não deve ser compreendida apenas como uma exigência institucional, mas como um direito do professor e uma necessidade para a melhoria da qualidade da educação. Quando bem estruturada e articulada às demandas da escola, ela se torna um instrumento poderoso de transformação da prática docente e de promoção de uma educação mais inclusiva e significativa.

DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES NA SALA DE AULA

O cotidiano escolar apresenta uma série de desafios que impactam diretamente a prática docente e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Entre os principais obstáculos enfrentados pelos professores, destaca-se a sobrecarga de trabalho, que muitas vezes limita o tempo disponível para planejamento, estudo e participação em formações continuadas. Essa realidade compromete a reflexão sobre a prática pedagógica e dificulta a implementação de novas estratégias de ensino.

Outro desafio significativo é a diversidade presente nas salas de aula. Os professores lidam com estudantes que possuem diferentes ritmos de aprendizagem, contextos sociais, culturais e econômicos distintos, além de necessidades educacionais específicas. Essa heterogeneidade exige do docente uma postura flexível, criativa e constantemente atualizada, o que nem sempre é viável diante das condições estruturais oferecidas pelas escolas.

Além disso, a falta de recursos pedagógicos adequados e o número elevado de alunos por turma também dificultam o trabalho docente. Em muitos casos, essas condições limitam a possibilidade de desenvolver atividades mais dinâmicas, interativas e individualizadas, comprometendo o engajamento dos estudantes e a efetividade do ensino.

Outro ponto relevante é a desvalorização profissional, que se manifesta tanto nas condições salariais quanto no reconhecimento social da profissão docente. Essa realidade pode gerar desmotivação e impactar diretamente o desempenho do professor em sala de aula.

Diante desses desafios, a formação continuada torna-se ainda mais necessária, pois oferece subsídios teóricos e práticos para que o professor possa enfrentar as dificuldades do cotidiano escolar de maneira mais crítica e consciente. No entanto, é fundamental que as políticas educacionais também garantam melhores condições de trabalho, valorização profissional e apoio institucional, de modo a possibilitar uma atuação docente mais qualificada e transformadora.

CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A formação continuada de professores contribui significativamente para a transformação da prática pedagógica, especialmente ao promover uma postura reflexiva diante dos processos educativos. Ao entrar em contato com novas teorias, metodologias e experiências educacionais, o docente amplia sua visão sobre o ensino e passa a compreender melhor as necessidades dos estudantes.

Um dos principais impactos da formação continuada é a adoção de metodologias mais ativas e participativas, que colocam o aluno como protagonista do processo de aprendizagem. Essa mudança de perspectiva favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, tornando o ensino mais significativo e contextualizado.

Além disso, a formação permanente fortalece o trabalho colaborativo entre os professores. Os espaços de formação possibilitam a troca de experiências, a construção coletiva de soluções e o compartilhamento de práticas bem-sucedidas, contribuindo para o aprimoramento do trabalho pedagógico como um todo.

Outro aspecto importante é a ampliação da capacidade crítica do professor, que passa a analisar sua prática com maior profundidade, identificando pontos que precisam ser melhorados e buscando constantemente novas formas de intervenção pedagógica. Esse processo contribui para o desenvolvimento profissional contínuo e para a construção de uma identidade docente mais sólida.

A formação continuada também está diretamente relacionada à melhoria da qualidade da educação, pois professores mais preparados tendem a desenvolver práticas mais eficazes, inclusivas e alinhadas às demandas da sociedade contemporânea.

Assim, é possível afirmar que a formação continuada não apenas atualiza conhecimentos, mas transforma a forma de ensinar e aprender, promovendo uma educação mais dinâmica, reflexiva e comprometida com a formação integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores revela-se um elemento essencial para a qualificação da prática docente e para o enfrentamento dos desafios presentes no cotidiano escolar. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a atuação do professor exige muito mais do que a formação inicial, uma vez que a realidade educacional é dinâmica e marcada por constantes transformações sociais, culturais e tecnológicas.

Nesse sentido, a formação continuada contribui para a ampliação dos saberes docentes, promovendo reflexões sobre a prática pedagógica e possibilitando a ressignificação do processo de ensino-aprendizagem. Por meio dela, o professor tem a oportunidade de atualizar seus conhecimentos, compartilhar experiências e construir novas estratégias metodológicas que favoreçam uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

No entanto, também se evidenciou que a prática docente enfrenta inúmeros desafios, como a sobrecarga de trabalho, a falta de tempo para estudo, a escassez de recursos pedagógicos e a desvalorização profissional. Esses fatores interferem diretamente na qualidade do trabalho do professor e, consequentemente, no processo educativo como um todo.

Diante disso, compreende-se que a formação continuada, embora fundamental, não pode ser pensada de forma isolada. É necessário que esteja articulada a políticas públicas educacionais efetivas, que garantam condições adequadas de trabalho, valorização docente e espaços formativos que dialoguem com a realidade escolar.

Conclui-se, portanto, que a formação continuada deve ser entendida como um processo permanente, reflexivo e coletivo, capaz de promover a transformação da prática pedagógica e contribuir para uma educação mais crítica, inclusiva e emancipadora. Investir na formação do professor é investir diretamente na qualidade da educação e no desenvolvimento integral dos estudantes, fortalecendo o papel social da escola na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. São Paulo: Cortez, 2012.

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

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A prática pedagógica do professor de didática. Campinas: Papirus, 2008.

MEMÓRIA, HISTÓRIA E REDES SOCIAIS: O PAPEL DAS FAKE NEWS NA REINTERPRETAÇÃO DO PASSADO

AUTOR: JUVENIL BATISTA LOPES

RESUMO

A relação entre memória, história e redes sociais tem se tornado cada vez mais complexa na contemporaneidade, especialmente com a ampliação do uso das tecnologias digitais e a rápida circulação de informações. O presente artigo tem como objetivo analisar o papel das fake news na reinterpretação do passado histórico, destacando como a desinformação pode influenciar a construção da memória coletiva. A pesquisa discute a diferença entre história e memória, evidenciando que enquanto a história busca uma análise crítica e fundamentada em evidências, a memória está relacionada às experiências subjetivas e sociais dos indivíduos. Nesse contexto, as redes sociais tornam-se espaços de intensa disputa de narrativas, onde informações falsas ou distorcidas podem ser disseminadas com grande velocidade e impacto. Argumenta-se que as fake news contribuem para a manipulação de fatos históricos, comprometendo a compreensão crítica da realidade e afetando diretamente a formação da consciência histórica dos sujeitos. Além disso, ressalta-se o papel da educação e do ensino de História como ferramentas fundamentais no combate à desinformação, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da análise reflexiva. Conclui-se que a relação entre memória, história e redes sociais exige uma postura crítica diante das informações consumidas, sendo essencial o fortalecimento da educação histórica para enfrentar os desafios impostos pela era digital e pela propagação de fake news

.

Palavras-chave: memória; história; redes sociais; fake news; educação histórica.

ABSTRACT

The relationship between memory, history, and social media has become increasingly complex in contemporary society, especially with the expansion of digital technologies and the rapid circulation of information. This article aims to analyze the role of fake news in the reinterpretation of the historical past, highlighting how misinformation can influence the construction of collective memory. The study discusses the difference between history and memory, showing that while history seeks a critical analysis based on evidence, memory is related to individuals' subjective and social experiences. In this context, social media becomes a space of intense narrative disputes, where false or distorted information can spread rapidly and have significant impact. It is argued that fake news contributes to the manipulation of historical facts, compromising critical understanding of reality and directly affecting the development of historical awareness. Furthermore, the role of education and History teaching is emphasized as fundamental tools in combating misinformation by promoting critical thinking and reflective analysis. It is concluded that the relationship between memory, history, and social media requires a critical stance toward consumed information, making it essential to strengthen historical education to face the challenges imposed by the digital age and the spread of fake news.

Keywords: memory; history; social media; fake news; historical education.

INTRODUÇÃO

A história, enquanto campo de conhecimento científico, busca compreender o passado a partir de fontes, evidências e interpretações críticas. Já a memória está relacionada às experiências individuais e coletivas, sendo construída socialmente e influenciada por contextos culturais, políticos e afetivos. No cenário contemporâneo, essas duas dimensões têm sido constantemente atravessadas pelo avanço das tecnologias digitais, especialmente pelas redes sociais, que transformaram profundamente a forma como as informações são produzidas, compartilhadas e consumidas.

Nesse contexto, as fake news emergem como um fenômeno preocupante, pois se caracterizam pela disseminação de informações falsas ou distorcidas que podem influenciar a opinião pública e modificar a percepção sobre acontecimentos históricos. A rapidez com que essas informações circulam nas redes sociais contribui para a formação de narrativas equivocadas, muitas vezes dificultando a distinção entre fatos históricos e interpretações manipuladas.

Diante disso, torna-se fundamental compreender como a relação entre memória, história e redes sociais é impactada pela propagação de fake news, uma vez que tais conteúdos podem interferir diretamente na construção da consciência histórica dos indivíduos e na forma como a sociedade interpreta o passado. A educação, nesse cenário, assume papel essencial ao promover o desenvolvimento do pensamento crítico e da análise reflexiva.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar o papel das fake news na reinterpretação do passado histórico, discutindo seus impactos na memória coletiva e destacando a importância da educação histórica como ferramenta de enfrentamento da desinformação.

DESENVOLVIMENTO

MEMÓRIA E HISTÓRIA: CONCEITOS E DISTINÇÕES FUNDAMENTAIS

A compreensão da relação entre memória e história é essencial para analisar como o passado é construído, interpretado e transmitido socialmente. A história, enquanto campo científico, busca reconstruir os acontecimentos passados com base em métodos críticos, análise de fontes e validação de evidências. Seu objetivo é produzir um conhecimento fundamentado, que permita compreender os processos históricos de forma mais objetiva possível, ainda que sempre interpretativa.

Por outro lado, a memória está relacionada às experiências vividas por indivíduos e grupos sociais, sendo marcada por subjetividades, emoções e valores culturais. Diferentemente da história, a memória não segue necessariamente critérios metodológicos rigorosos, pois se constrói a partir de lembranças, narrativas pessoais e coletivas, que podem ser seletivas e até mesmo alteradas ao longo do tempo.

Segundo essa perspectiva, memória e história não são campos opostos, mas complementares. A memória contribui para a preservação de identidades e tradições, enquanto a história busca analisar criticamente essas narrativas, contextualizando-as e confrontando diferentes versões dos fatos. No entanto, essa relação pode se tornar conflituosa quando memórias distorcidas ou manipuladas passam a ser tratadas como verdades históricas.

No contexto atual, marcado pela intensificação do uso das redes sociais, essa distinção torna-se ainda mais relevante. A velocidade da informação e a ausência de verificação adequada favorecem a confusão entre fatos históricos e narrativas subjetivas ou falsas. Nesse cenário, a memória pode ser facilmente instrumentalizada, dando origem a interpretações distorcidas do passado.

Assim, compreender a diferença entre memória e história é fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico, especialmente em uma sociedade em que a informação circula de forma acelerada e muitas vezes sem critérios de verificação.

FAKE NEWS E A DISTORÇÃO DA NARRATIVA HISTÓRICA NAS REDES SOCIAIS

As fake news representam um dos principais desafios da era digital, especialmente quando relacionadas à interpretação de fatos históricos. Trata-se de informações falsas ou manipuladas que são disseminadas como se fossem verdadeiras, muitas vezes com o objetivo de influenciar opiniões, comportamentos e decisões sociais e políticas.

Nas redes sociais, a circulação dessas informações ocorre de forma rápida e ampla, o que potencializa seu impacto na construção da percepção coletiva sobre o passado. Nesse ambiente, conteúdos históricos podem ser simplificados, distorcidos ou completamente falsificados, gerando interpretações equivocadas sobre acontecimentos relevantes.

Um dos principais problemas das fake news é que elas se apresentam, muitas vezes, de maneira convincente, utilizando fragmentos de fatos reais misturados com interpretações falsas. Isso dificulta a identificação da veracidade das informações, especialmente entre usuários que não possuem formação crítica adequada para analisar fontes históricas.

Além disso, os algoritmos das redes sociais tendem a reforçar conteúdos que geram maior engajamento, o que pode ampliar ainda mais a disseminação de narrativas falsas. Dessa forma, versões distorcidas da história podem ganhar mais visibilidade do que pesquisas acadêmicas ou produções científicas fundamentadas.

Esse processo contribui para a construção de uma memória coletiva fragilizada e vulnerável à manipulação. A história, nesse contexto, deixa de ser compreendida como um campo crítico e passa a ser substituída por narrativas simplificadas e, muitas vezes, ideologicamente orientadas.

Portanto, as fake news não apenas desinformam, mas também interferem diretamente na forma como a sociedade compreende seu passado, comprometendo a construção de uma consciência histórica crítica e reflexiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que a relação entre memória, história e redes sociais é marcada por tensões e desafios significativos na contemporaneidade, especialmente diante da crescente disseminação de fake news. Observa-se que a velocidade da circulação de informações nas plataformas digitais contribui para a formação de narrativas distorcidas sobre o passado, afetando diretamente a construção da memória coletiva e a compreensão histórica dos sujeitos.

Nesse contexto, ficou evidente que a distinção entre memória e história é fundamental para o desenvolvimento de uma consciência crítica. Enquanto a memória se relaciona às experiências subjetivas e coletivas, a história busca a análise fundamentada em evidências e métodos científicos. A confusão entre esses dois campos, potencializada pelas redes sociais, favorece a propagação de interpretações equivocadas e manipuladas dos fatos históricos.

Destaca-se, ainda, que as fake news exercem forte influência na reinterpretação do passado, uma vez que podem ser disseminadas de forma rápida e convincente, muitas vezes sem critérios de verificação. Esse fenômeno compromete a formação crítica dos indivíduos e interfere na maneira como a sociedade compreende sua própria história.

Diante disso, reforça-se a importância da educação histórica como instrumento essencial no combate à desinformação. O ensino de História, aliado à educação midiática, pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico, capacitando os estudantes a analisar fontes, questionar informações e identificar conteúdos falsos ou manipulados.

Conclui-se, portanto, que o enfrentamento das fake news exige não apenas o uso responsável das redes sociais, mas também o fortalecimento de práticas educativas que promovam a reflexão crítica. Assim, a educação se apresenta como elemento central na construção de uma sociedade mais consciente, democrática e menos vulnerável à manipulação da informação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BURKE, Peter. A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

HOBSBAWM, Eric. Sobre história. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

A INCLUSÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA”

AUTORA: ANDREIA ALMEIDA NASCIMENTO

RESUMO

A inclusão escolar constitui um dos princípios fundamentais da educação contemporânea, sendo compreendida como o direito de todos os estudantes ao acesso, permanência e aprendizagem no ambiente escolar, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou culturais. O presente artigo tem como objetivo analisar os principais desafios enfrentados pelos docentes na efetivação da educação inclusiva no contexto atual. Discute-se que, embora as políticas públicas de inclusão tenham avançado nas últimas décadas, ainda existem barreiras significativas no cotidiano escolar que dificultam a prática pedagógica inclusiva. Entre essas barreiras, destacam-se a formação docente insuficiente, a falta de recursos pedagógicos adequados, o número elevado de estudantes por turma e a ausência de apoio especializado contínuo. Além disso, evidencia-se a necessidade de uma mudança de postura pedagógica, que valorize a diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo. Conclui-se que a inclusão escolar exige mais do que o acesso físico dos estudantes à escola, demandando práticas pedagógicas efetivas, formação continuada dos professores e suporte institucional adequado. Dessa forma, a construção de uma escola inclusiva depende do compromisso coletivo entre gestores, professores, famílias e políticas públicas educacionais, visando garantir uma educação de qualidade para todos.

Palavras-chave: inclusão escolar; prática docente; educação inclusiva; formação de professores; diversidade.

ABSTRACT

School inclusion is one of the fundamental principles of contemporary education, understood as the right of all students to access, remain, and learn in the school environment, regardless of their physical, cognitive, social, or cultural conditions. This article aims to analyze the main challenges faced by teachers in implementing inclusive education in the current context. It is discussed that, although public policies on inclusion have advanced in recent decades, there are still significant barriers in everyday school life that hinder inclusive pedagogical practice. Among these barriers are insufficient teacher training, lack of adequate pedagogical resources, large class sizes, and the absence of continuous specialized support. Furthermore, there is a need for a pedagogical shift that values diversity as an enriching element of the educational process. It is concluded that school inclusion requires more than physical access to school; it demands effective pedagogical practices, continuous teacher training, and adequate institutional support. Thus, building an inclusive school depends on the collective commitment of administrators, teachers, families, and educational public policies, aiming to ensure quality education for all.

Keywords: school inclusion; teaching practice; inclusive education; teacher training; diversity.

NTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem se consolidado como um dos principais pilares da educação contemporânea, sendo reconhecida como um direito fundamental garantido por legislações educacionais e políticas públicas. Esse princípio defende que todos os estudantes, independentemente de suas especificidades, devem ter acesso a uma educação de qualidade em ambientes escolares que respeitem suas diferenças e potencialidades.

No entanto, apesar dos avanços legais e teóricos, a prática da inclusão ainda representa um grande desafio no cotidiano das escolas. O processo de inclusão exige muito mais do que a matrícula do estudante na escola regular, envolvendo a necessidade de adaptação curricular, metodologias diferenciadas, formação docente adequada e suporte institucional contínuo.

Nesse contexto, o professor assume papel central na efetivação da educação inclusiva, sendo responsável por desenvolver estratégias pedagógicas que atendam à diversidade presente na sala de aula. Entretanto, muitos docentes enfrentam dificuldades relacionadas à falta de formação específica, recursos limitados e condições de trabalho inadequadas.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar os desafios da prática docente na inclusão escolar na educação contemporânea, buscando compreender as principais dificuldades enfrentadas pelos professores e a importância de políticas educacionais que garantam uma educação inclusiva efetiva.

DESENVOLVIMENTO

INCLUSÃO ESCOLAR E O DIREITO À EDUCAÇÃO

A inclusão escolar está diretamente relacionada ao direito universal à educação, assegurado por documentos legais e políticas educacionais que defendem o acesso e a permanência de todos os estudantes na escola regular. Esse princípio parte da compreensão de que a escola deve ser um espaço democrático, capaz de acolher a diversidade humana em suas múltiplas dimensões, sejam elas físicas, cognitivas, sociais, culturais ou emocionais.

Nesse contexto, a inclusão não deve ser entendida apenas como a presença do estudante com deficiência ou com necessidades educacionais específicas na sala de aula regular, mas como a garantia de sua participação ativa no processo de aprendizagem. Isso implica a construção de práticas pedagógicas que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem e valorizem as potencialidades de cada aluno.

A educação inclusiva também está vinculada à ideia de equidade, ou seja, oferecer condições diferenciadas quando necessário para garantir oportunidades reais de aprendizagem. Dessa forma, a inclusão não significa tratar todos de forma igual, mas sim reconhecer as diferenças e atuar de maneira justa para que todos possam aprender.

No entanto, na prática, ainda existem muitos desafios para a efetivação desse direito. Muitas escolas não possuem estrutura adequada, materiais pedagógicos acessíveis ou profissionais especializados para atender às necessidades dos estudantes. Além disso, a formação inicial dos professores, em muitos casos, não contempla de forma suficiente os fundamentos da educação inclusiva.

Diante disso, torna-se essencial compreender a inclusão escolar como um processo contínuo, que exige o comprometimento de toda a comunidade escolar, bem como o apoio de políticas públicas efetivas. Somente assim será possível garantir uma educação verdadeiramente democrática, que respeite as diferenças e promova a aprendizagem de todos os estudantes.

DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A prática docente na perspectiva da educação inclusiva apresenta inúmeros desafios que impactam diretamente o cotidiano escolar. Um dos principais obstáculos é a falta de formação específica dos professores para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Muitos docentes relatam não se sentirem preparados para atender estudantes com deficiência ou outras necessidades educacionais específicas, o que dificulta a construção de estratégias pedagógicas adequadas.

Outro desafio significativo é a ausência de recursos didáticos e tecnológicos apropriados. Em muitas escolas, faltam materiais adaptados, apoio especializado e infraestrutura adequada para garantir o pleno desenvolvimento dos estudantes. Essa limitação compromete a efetividade das práticas inclusivas e aumenta a sobrecarga do professor.

Além disso, o número elevado de alunos por turma também dificulta o atendimento individualizado, essencial para o processo de inclusão. O professor, muitas vezes, precisa lidar com uma grande diversidade de níveis de aprendizagem ao mesmo tempo, o que exige planejamento cuidadoso e apoio institucional.

A desvalorização da carreira docente e a sobrecarga de trabalho também são fatores que interferem na qualidade da prática inclusiva. Sem condições adequadas de trabalho, torna-se mais difícil desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas de forma consistente.

Diante desse cenário, percebe-se que os desafios da inclusão não são apenas pedagógicos, mas também estruturais e políticos. Isso significa que a responsabilidade pela inclusão não deve recair exclusivamente sobre o professor, mas ser compartilhada entre gestores, sistemas educacionais e políticas públicas.

Portanto, enfrentar esses desafios requer investimento em formação continuada, melhores condições de trabalho e suporte institucional permanente, garantindo que a inclusão escolar se torne, de fato, uma realidade concreta nas escolas.

A FORMAÇÃO DOCENTE COMO BASE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação docente é um dos pilares fundamentais para a efetivação da educação inclusiva nas escolas contemporâneas. A preparação do professor deve ir além dos conteúdos tradicionais, contemplando também aspectos relacionados à diversidade, às necessidades educacionais específicas e às estratégias pedagógicas inclusivas.

A formação continuada desempenha papel essencial nesse processo, pois permite que o professor atualize seus conhecimentos, compartilhe experiências e reflita criticamente sobre sua prática pedagógica. Por meio dela, é possível desenvolver competências que favoreçam a adaptação de metodologias e a criação de ambientes de aprendizagem mais acessíveis e acolhedores.

Além disso, a formação docente contribui para a desconstrução de preconceitos e estereótipos relacionados à deficiência e à diversidade. Ao compreender que todos os estudantes têm potencial de aprendizagem, o professor passa a adotar uma postura mais inclusiva e sensível às necessidades individuais de cada aluno.

Outro aspecto importante é a valorização do trabalho colaborativo entre os profissionais da educação. A troca de experiências entre professores, coordenadores e especialistas favorece a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e coerentes com os princípios da inclusão.

No entanto, para que a formação docente seja realmente efetiva, é necessário que ela esteja articulada às políticas educacionais e às condições reais das escolas. Não basta oferecer cursos teóricos; é fundamental garantir que o professor tenha apoio institucional e recursos adequados para aplicar o que aprende em sua prática cotidiana.

Assim, a formação docente se apresenta como elemento central para a consolidação da educação inclusiva, contribuindo para a construção de uma escola mais justa, democrática e comprometida com o aprendizado de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar, enquanto princípio fundamental da educação contemporânea, representa um avanço significativo na construção de uma escola mais democrática, justa e acessível a todos os estudantes. No entanto, sua efetivação ainda se apresenta como um grande desafio no cotidiano das instituições de ensino, exigindo mudanças estruturais, pedagógicas e formativas.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a inclusão vai muito além do acesso físico do estudante à escola regular, envolvendo a garantia de participação, aprendizagem e desenvolvimento pleno. Nesse sentido, a prática docente assume papel central, uma vez que o professor é responsável por mediar o processo de ensino-aprendizagem e criar estratégias que atendam à diversidade presente em sala de aula.

Entretanto, observou-se que os docentes enfrentam diversos obstáculos, como a falta de formação específica, a escassez de recursos pedagógicos, o elevado número de alunos por turma e a ausência de apoio institucional adequado. Esses fatores dificultam a implementação de práticas inclusivas de forma efetiva e contínua.

Diante disso, destaca-se a importância da formação docente, especialmente da formação continuada, como instrumento essencial para o desenvolvimento de competências que favoreçam uma prática pedagógica mais inclusiva e reflexiva. Além disso, torna-se indispensável o apoio das políticas públicas educacionais e o fortalecimento das condições de trabalho dos professores.

Conclui-se, portanto, que a construção de uma educação inclusiva de qualidade depende do compromisso coletivo entre escola, professores, gestores, famílias e Estado. Somente por meio dessa articulação será possível garantir uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de respeitar as diferenças e promover o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

MITTLER, Peter. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Paris: UNESCO, 1994.

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR”

AUTORA: HORTÊNSIA MARIA LIRA DE SOUZA

RESUMO

A relação professor-aluno constitui um dos elementos centrais do processo educativo, influenciando diretamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância dessa relação no contexto escolar contemporâneo e sua contribuição para a aprendizagem significativa. Parte-se da compreensão de que o vínculo estabelecido entre educador e educando vai além da transmissão de conteúdos, envolvendo aspectos afetivos, comunicativos e sociais que impactam o desempenho escolar. Nesse sentido, uma relação positiva entre professor e aluno favorece a motivação, o interesse pelas aulas e a participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, relações fragilizadas podem comprometer o rendimento escolar e dificultar a construção do conhecimento. O estudo também destaca o papel do professor como mediador, responsável por criar um ambiente acolhedor, democrático e estimulante. Conclui-se que a qualidade da relação professor-aluno é determinante para o sucesso escolar, sendo essencial investir em práticas pedagógicas que valorizem o diálogo, o respeito e a empatia, contribuindo para uma educação mais humanizada e eficaz.

Palavras-chave: relação professor-aluno; aprendizagem; desenvolvimento escolar; prática pedagógica; educação.

ABSTRACT

The teacher-student relationship is one of the central elements of the educational process, directly influencing students' cognitive, emotional, and social development. This article aims to analyze the importance of this relationship in the contemporary school context and its contribution to meaningful learning. It is based on the understanding that the bond established between educator and student goes beyond the transmission of content, involving affective, communicative, and social aspects that impact school performance. In this sense, a positive teacher-student relationship fosters motivation, interest in classes, and active participation in the teaching-learning process. On the other hand, weakened relationships may compromise academic performance and hinder knowledge construction. The study also highlights the teacher's role as a mediator, responsible for creating a welcoming, democratic, and stimulating environment. It is concluded that the quality of the teacher-student relationship is decisive for academic success, making it essential to invest in pedagogical practices that value dialogue, respect, and empathy, contributing to a more humanized and effective education.

Keywords: teacher-student relationship; learning; school development; pedagogical practice; education.

INTRODUÇÃO

A relação entre professor e aluno é um dos pilares fundamentais do processo educativo, influenciando diretamente a construção do conhecimento e o desenvolvimento integral do estudante. No contexto escolar, essa relação ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, envolvendo aspectos afetivos, sociais e comunicativos que contribuem para a formação do sujeito.

Na educação contemporânea, marcada por transformações sociais e tecnológicas, torna-se cada vez mais evidente a importância de uma relação pedagógica baseada no diálogo, no respeito e na empatia. O professor deixa de ser apenas um transmissor de informações e passa a atuar como mediador do processo de aprendizagem, enquanto o aluno assume um papel mais ativo na construção do conhecimento.

No entanto, nem sempre essa relação se desenvolve de forma positiva. Fatores como indisciplina, dificuldades de comunicação, metodologias tradicionais e contextos sociais diversos podem interferir na qualidade do vínculo entre professor e aluno, impactando o desempenho escolar.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar a influência da relação professor-aluno no desenvolvimento escolar, destacando sua importância para a aprendizagem significativa e para a construção de um ambiente educativo mais acolhedor e eficiente.

DESENVOLVIMENTO

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO COMO BASE DO PROCESSO EDUCATIVO

A relação professor-aluno constitui um dos elementos mais importantes no processo de ensino-aprendizagem, pois influencia diretamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. Essa relação não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a construção de vínculos que favorecem a confiança, o respeito e a motivação para aprender.

No ambiente escolar, o professor desempenha o papel de mediador do conhecimento, sendo responsável por organizar situações de aprendizagem que estimulem a participação ativa dos alunos. Quando essa mediação ocorre de forma positiva, o estudante se sente valorizado, compreendido e mais disposto a participar das atividades propostas.

Além disso, uma boa relação entre professor e aluno contribui para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor e seguro, no qual os estudantes se sentem à vontade para expressar suas dúvidas, opiniões e dificuldades. Esse ambiente favorece a aprendizagem significativa, pois o aluno passa a se envolver de maneira mais ativa no processo educativo.

Por outro lado, quando essa relação é fragilizada, podem surgir dificuldades no processo de ensino, como desinteresse, baixa participação e até problemas de indisciplina. Isso demonstra que o vínculo pedagógico exerce forte impacto sobre o desempenho escolar e sobre o desenvolvimento integral do estudante.

Dessa forma, a relação professor-aluno deve ser compreendida como um elemento estruturante da prática educativa, sendo fundamental para a construção de uma educação de qualidade. Investir nessa relação significa investir no sucesso escolar e no desenvolvimento humano dos estudantes.

O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS POSITIVOS

O professor desempenha um papel essencial na construção de uma relação positiva com seus alunos, sendo responsável por promover um ambiente de respeito, diálogo e confiança dentro da sala de aula. Essa construção não ocorre de forma automática, mas é resultado de práticas pedagógicas conscientes e de uma postura ética e acolhedora.

Um dos aspectos fundamentais dessa relação é a empatia, ou seja, a capacidade do professor de compreender as necessidades, dificuldades e emoções dos alunos. Ao demonstrar sensibilidade diante das situações vividas pelos estudantes, o professor fortalece o vínculo afetivo e contribui para um ambiente mais harmonioso.

Além disso, a comunicação clara e respeitosa é indispensável para o fortalecimento dessa relação. O diálogo aberto permite que os alunos se sintam ouvidos e valorizados, favorecendo a construção de uma relação baseada na confiança mútua.

Outro ponto importante é a valorização das potencialidades dos estudantes. Quando o professor reconhece os avanços e incentiva o desenvolvimento individual, ele contribui para a autoestima dos alunos e para o fortalecimento do processo de aprendizagem.

No entanto, é importante destacar que o professor também enfrenta desafios, como turmas numerosas, falta de recursos e sobrecarga de trabalho, o que pode dificultar a construção de vínculos mais próximos. Ainda assim, a postura profissional e o compromisso com a educação são fatores determinantes para a qualidade dessa relação.

Portanto, o professor tem papel central na construção de um ambiente educativo positivo, sendo sua atuação essencial para o desenvolvimento de relações que favoreçam a aprendizagem e o crescimento dos estudantes.

IMPACTOS DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

A qualidade da relação professor-aluno exerce impacto direto no desenvolvimento escolar dos estudantes, influenciando tanto o desempenho acadêmico quanto o comportamento e a motivação para aprender. Quando essa relação é positiva, os alunos tendem a apresentar maior interesse pelas aulas, participação ativa e melhores resultados de aprendizagem.

Um vínculo afetivo bem estabelecido contribui para que o estudante desenvolva confiança em suas capacidades, o que favorece sua autonomia e seu envolvimento no processo educativo. Além disso, o ambiente escolar torna-se mais agradável, reduzindo conflitos e promovendo uma convivência mais harmoniosa.

Por outro lado, relações fragilizadas podem gerar desmotivação, insegurança e dificuldades de aprendizagem. A falta de diálogo e de compreensão entre professor e aluno pode comprometer o rendimento escolar e afetar o desenvolvimento emocional do estudante.

Nesse sentido, a relação professor-aluno não deve ser vista apenas como um fator complementar, mas como um elemento central para o sucesso escolar. Ela influencia diretamente a forma como o aluno percebe a escola e se relaciona com o conhecimento.

Além disso, essa relação também impacta o trabalho docente, uma vez que um ambiente de respeito e cooperação facilita o desenvolvimento das atividades pedagógicas e contribui para a construção de uma prática mais eficiente e significativa.

Assim, torna-se evidente que a qualidade do vínculo entre professor e aluno é determinante para o desenvolvimento escolar, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem o diálogo, a empatia e o respeito mútuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que a relação professor-aluno desempenha papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento escolar dos estudantes. Trata-se de um vínculo que vai além da transmissão de conteúdos, envolvendo aspectos afetivos, sociais e pedagógicos que influenciam diretamente o desempenho e a formação integral do aluno.

Diante disso, ficou evidente que uma relação positiva entre professor e aluno favorece a motivação, o interesse pelos estudos e a participação ativa nas atividades escolares. Quando o estudante se sente acolhido, respeitado e valorizado, ele tende a apresentar melhores resultados acadêmicos e maior envolvimento com o processo educativo.

Por outro lado, relações fragilizadas podem gerar desmotivação, dificuldades de aprendizagem e até problemas de comportamento, comprometendo o desenvolvimento escolar. Isso demonstra a importância de o professor atuar como mediador do conhecimento, promovendo um ambiente de diálogo, respeito e confiança.

Destaca-se também que a construção de vínculos positivos depende não apenas da postura do professor, mas também das condições oferecidas pela escola e das políticas educacionais vigentes. Turmas superlotadas, falta de recursos e sobrecarga de trabalho podem dificultar o estabelecimento de relações mais próximas e significativas.

Conclui-se, portanto, que a qualidade da relação professor-aluno é um dos principais fatores para o sucesso escolar. Investir nessa relação significa investir em uma educação mais humanizada, inclusiva e eficaz, capaz de promover o desenvolvimento pleno dos estudantes e fortalecer o processo educativo como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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

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

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

O PAPEL DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FORMAÇÃO, MEDIAÇÃO E ACOLHIMENTO

AUTOR: RUTE ELENA DE SOUZA

Resumo

A educação inclusiva constitui um dos principais desafios e compromissos da educação contemporânea, exigindo das instituições escolares a construção de práticas pedagógicas que assegurem o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Nesse contexto, o professor assume papel central na efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva, atuando como mediador do processo de ensino e aprendizagem e promotor de ambientes acolhedores, respeitosos e democráticos. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da formação docente, da mediação pedagógica e do acolhimento no desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em estudos de autores que discutem a educação inclusiva, entre eles Maria Teresa Eglér Mantoan, Romeu Kazumi Sassaki, Paulo Freire, Lev Vygotsky e José Carlos Libâneo, além de documentos legais brasileiros, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Base Nacional Comum Curricular. Os resultados evidenciam que a inclusão escolar depende de uma formação docente contínua, do planejamento pedagógico flexível, da utilização de metodologias diversificadas e da valorização das potencialidades dos estudantes. Conclui-se que o professor desempenha papel essencial na construção de uma cultura escolar inclusiva, baseada na equidade, no respeito às diferenças e na garantia do direito à educação de qualidade para todos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação Docente; Mediação Pedagógica; Acolhimento; Práticas Inclusivas.

Abstract

Inclusive education is one of the main commitments of contemporary education, requiring schools to develop pedagogical practices that ensure access, participation, permanence, and learning opportunities for all students. In this context, teachers play a fundamental role by mediating learning processes and creating welcoming, respectful, and democratic educational environments. This article aims to analyze the importance of teacher education, pedagogical mediation, and welcoming practices in promoting inclusive education. This bibliographic study is based on the works of Maria Teresa Eglér Mantoan, Romeu Kazumi Sassaki, Paulo Freire, Lev Vygotsky, and José Carlos Libâneo, as well as Brazilian educational legislation. The findings indicate that inclusive education depends on continuous teacher training, flexible planning, diversified methodologies, and recognition of students' potential. It is concluded that teachers are key agents in building an inclusive school culture based on equity, respect for diversity, and quality education for all.

Keywords: Inclusive Education; Teacher Education; Pedagogical Mediation; Welcoming; Inclusive Practices.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva representa uma das mais importantes conquistas das políticas educacionais contemporâneas ao reafirmar o direito de todos os indivíduos à educação de qualidade, independentemente de suas características físicas, intelectuais, sensoriais, culturais, sociais ou econômicas.

Mais do que garantir o acesso à escola, a inclusão pressupõe assegurar condições para que todos os estudantes participem efetivamente do processo educativo, desenvolvam suas potencialidades e tenham suas diferenças reconhecidas como elementos enriquecedores da convivência escolar. Dessa forma, a escola deixa de ser um espaço voltado à homogeneização dos sujeitos para tornar-se um ambiente democrático, acolhedor e comprometido com a equidade.

No Brasil, a consolidação da educação inclusiva foi impulsionada por importantes marcos legais, como a Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015); e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses documentos orientam os sistemas de ensino a promoverem práticas pedagógicas que eliminem barreiras à aprendizagem, valorizem a diversidade e assegurem a participação de todos os estudantes no ambiente escolar.

Nesse cenário, o professor ocupa posição estratégica na concretização da educação inclusiva. Sua atuação ultrapassa a transmissão de conteúdos e envolve o planejamento de experiências de aprendizagem acessíveis, a utilização de metodologias diversificadas, a mediação das relações interpessoais, o incentivo à participação dos estudantes e a construção de uma cultura escolar pautada no respeito às diferenças. O docente torna-se um mediador do conhecimento e um agente transformador da realidade escolar, favorecendo a aprendizagem significativa por meio de práticas que consideram as necessidades, os interesses e os ritmos individuais de cada educando.

Entretanto, a efetivação da inclusão escolar ainda enfrenta desafios significativos. Muitos professores relatam dificuldades relacionadas à formação inicial insuficiente, à escassez de programas de formação continuada, à falta de recursos pedagógicos acessíveis, às limitações estruturais das escolas e ao reduzido apoio das equipes multidisciplinares.

Tais fatores podem comprometer a implementação de práticas inclusivas e reforçar modelos pedagógicos excludentes. Nesse contexto, torna-se indispensável investir na qualificação profissional, no fortalecimento das políticas públicas e na construção de redes colaborativas entre professores, gestores, famílias e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Autores como Maria Teresa Eglér Mantoan (2015) defendem que a inclusão implica uma transformação profunda da escola, rompendo com práticas seletivas e valorizando a diversidade como princípio educativo. Para Paulo Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, diálogo permanente e compromisso ético com a emancipação humana. Na mesma perspectiva, Lev Vygotsky (2007) evidencia que o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais, reforçando a importância da mediação pedagógica como elemento essencial para a aprendizagem de todos os estudantes.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar o papel do professor na promoção da educação inclusiva, destacando a relevância da formação docente, da mediação pedagógica e do acolhimento para a construção de ambientes escolares democráticos e acessíveis. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em obras de referência sobre educação inclusiva e em documentos normativos nacionais que orientam as políticas educacionais brasileiras.

A organização do estudo compreende três seções principais. A primeira aborda os fundamentos da educação inclusiva e a importância da formação docente. A segunda discute a mediação pedagógica como instrumento para favorecer a aprendizagem e a participação dos estudantes. A terceira analisa o acolhimento e a construção de uma cultura escolar inclusiva, enfatizando o trabalho colaborativo entre escola, família e comunidade. Por fim, apresentam-se as considerações finais, destacando os principais resultados e reflexões decorrentes da pesquisa.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A educação inclusiva fundamenta-se no princípio de que todas as pessoas têm direito a uma educação de qualidade, sem discriminação ou exclusão. Esse paradigma busca garantir não apenas o acesso à escola, mas também a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes, respeitando suas características, necessidades e potencialidades. No Brasil, esse direito é assegurado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que orientam os sistemas de ensino para a construção de práticas pedagógicas acessíveis e equitativas.

Nesse contexto, a formação do professor constitui um elemento essencial para a efetivação da inclusão escolar. Segundo Mantoan (2015), a escola inclusiva exige profissionais preparados para compreender a diversidade humana e reorganizar suas práticas pedagógicas de modo a atender às necessidades de todos os estudantes. A formação inicial deve oferecer conhecimentos teóricos sobre desenvolvimento humano, metodologias inclusivas e legislação educacional, enquanto a formação continuada possibilita a atualização permanente diante das transformações sociais e educacionais.

Paulo Freire (1996) destaca que ensinar requer compromisso ético, diálogo e respeito aos saberes dos educandos. Dessa forma, o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos para atuar como mediador da aprendizagem, valorizando as diferenças como oportunidades de construção coletiva do conhecimento. Assim, investir na formação docente significa fortalecer práticas pedagógicas inclusivas, promover a equidade e assegurar o direito à educação para todos, contribuindo para a construção de uma escola democrática e socialmente comprometida.

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO

A mediação pedagógica é um dos pilares da educação inclusiva, pois possibilita ao professor organizar estratégias que favoreçam a aprendizagem considerando as singularidades de cada estudante. Inspirado nas contribuições de Vygotsky (2007), compreende-se que o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais e da atuação do mediador, que cria condições para que o aluno avance em sua aprendizagem. Assim, o professor desempenha papel fundamental ao planejar atividades diversificadas, promover a participação e estimular a construção do conhecimento de forma colaborativa.

No ambiente inclusivo, a mediação envolve o uso de metodologias ativas, recursos pedagógicos acessíveis, tecnologias assistivas e adaptações curriculares que garantam igualdade de oportunidades. A Base Nacional Comum Curricular reforça que o planejamento deve contemplar diferentes formas de ensinar, aprender e avaliar, respeitando os ritmos e as necessidades individuais. Dessa maneira, a inclusão deixa de ser responsabilidade exclusiva da educação especial e passa a integrar a prática cotidiana da sala de aula.

Libâneo (2013) afirma que o planejamento pedagógico deve estar comprometido com o desenvolvimento integral do estudante, promovendo experiências significativas de aprendizagem. O professor mediador incentiva a autonomia, a cooperação e o protagonismo dos alunos, fortalecendo vínculos e reduzindo barreiras à participação. Assim, a mediação pedagógica constitui um instrumento indispensável para transformar a escola em um espaço de convivência democrática, aprendizagem compartilhada e valorização da diversidade.

O ACOLHIMENTO E A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA

O acolhimento representa uma dimensão essencial da educação inclusiva, pois contribui para o fortalecimento das relações interpessoais e para a criação de um ambiente escolar baseado no respeito, na empatia e na valorização das diferenças. Mais do que receber o estudante na escola, acolher significa reconhecer suas potencialidades, compreender suas necessidades e garantir condições para que participe plenamente das atividades pedagógicas e sociais.

A construção de uma cultura escolar inclusiva depende do compromisso coletivo de gestores, professores, famílias e demais profissionais da educação. Segundo Sassaki (2009), a inclusão pressupõe a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, promovendo oportunidades iguais para todos. Nesse processo, o trabalho colaborativo fortalece o planejamento pedagógico e amplia as possibilidades de atendimento às diferentes necessidades dos estudantes.

Além disso, o diálogo permanente entre escola e família favorece o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos e contribui para a elaboração de estratégias pedagógicas mais eficazes. Freire (1996) ressalta que a educação é construída por meio das relações humanas, do respeito mútuo e da participação coletiva. Assim, quando a escola promove uma cultura de acolhimento, incentiva valores como solidariedade, cooperação e respeito à diversidade, fortalecendo o sentimento de pertencimento e garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprender, conviver e desenvolver plenamente suas capacidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva representa um importante avanço na garantia do direito à educação, promovendo o reconhecimento da diversidade como um valor indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Entretanto, sua efetivação exige o compromisso de todos os envolvidos no processo educativo, especialmente do professor, cuja atuação é determinante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que assegurem a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a formação docente constitui um dos principais pilares da inclusão escolar. A qualificação inicial e a formação continuada possibilitam ao professor compreender as especificidades dos estudantes, desenvolver metodologias diversificadas, utilizar recursos pedagógicos acessíveis e promover estratégias de ensino que respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Além disso, a mediação pedagógica mostrou-se essencial para favorecer a construção do conhecimento por meio do diálogo, da interação e da valorização das potencialidades individuais.

Outro aspecto relevante refere-se ao acolhimento como elemento constitutivo da cultura escolar inclusiva. Uma escola comprometida com a inclusão deve promover relações baseadas no respeito, na empatia, na cooperação e na eliminação das barreiras que dificultam o acesso, a participação e a permanência dos estudantes. Nesse sentido, o trabalho colaborativo entre professores, gestores, famílias e profissionais do Atendimento Educacional Especializado fortalece as ações pedagógicas e amplia as possibilidades de aprendizagem.

Conclui-se que o professor exerce papel estratégico na promoção da educação inclusiva, atuando não apenas como transmissor de conhecimentos, mas como mediador, pesquisador e agente de transformação social. Investir em políticas públicas de formação docente, infraestrutura escolar, acessibilidade e práticas pedagógicas inovadoras representa um caminho fundamental para consolidar uma escola verdadeiramente inclusiva, capaz de garantir educação de qualidade, equidade e respeito às diferenças. Dessa forma, a inclusão deixa de ser apenas um princípio legal para tornar-se uma prática cotidiana comprometida com a formação integral de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer? São Paulo: Summus, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos. 9. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. A Formação Social da Mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA SALA DE REFERÊNCIA: ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS, ESPAÇOS E MATERIAIS

AUTOR: ROBERTA PEREIRA DE SOUZA CASTRO RODRIGUES

RESUMO

O planejamento pedagógico na Educação Infantil constitui um instrumento fundamental para a organização das experiências educativas, garantindo que os tempos, os espaços e os materiais estejam articulados às necessidades e aos direitos de aprendizagem das crianças. A sala de referência configura-se como um ambiente educador que favorece o desenvolvimento integral, as interações, as brincadeiras e a construção da autonomia infantil, desde que organizada de forma intencional e alinhada aos princípios pedagógicos contemporâneos. Este artigo tem como objetivo analisar a importância do planejamento pedagógico na organização da sala de referência, destacando a gestão dos tempos, dos espaços e dos materiais como elementos que potencializam as experiências de aprendizagem. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em autores como Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Carmen Silveira Barbosa, Paulo Fochi, Loris Malaguzzi, Emmi Pikler, Tizuko Morchida Kishimoto, Sonia Kramer, Lev Vygotsky e Paulo Freire, além de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o Currículo da Cidade de São Paulo. Os resultados evidenciam que a intencionalidade do planejamento favorece o protagonismo infantil, a exploração dos diferentes ambientes, a participação ativa das crianças e a construção de aprendizagens significativas. Conclui-se que a organização qualificada da sala de referência contribui para uma prática pedagógica democrática, acolhedora e centrada na criança.

Palavras-chave: Planejamento Pedagógico; Sala de Referência; Educação Infantil; Ambiente Educador; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

Pedagogical planning in Early Childhood Education is a fundamental tool for organizing educational experiences, ensuring that time, space, and materials are aligned with children's learning rights and developmental needs. The reference classroom is an educational environment that promotes comprehensive development, interactions, play, and autonomy when intentionally organized according to contemporary pedagogical principles. This article analyzes the importance of pedagogical planning in organizing the reference classroom, highlighting the management of time, space, and materials as key elements for meaningful learning experiences. The study is based on bibliographic research supported by leading authors and Brazilian educational policies. The findings demonstrate that intentional planning enhances children's protagonism, exploration, participation, and meaningful learning. It concludes that a well-organized reference classroom contributes to democratic, welcoming, and child-centered educational practices.

Keywords: Pedagogical Planning; Reference Classroom; Early Childhood Education; Educational Environment; Child Development

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel essencial no desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, cognitivo, emocional, social e cultural.

Nessa perspectiva, a organização dos tempos, dos espaços e dos materiais deixa de representar apenas uma questão administrativa para tornar-se elemento constitutivo do currículo, favorecendo experiências de aprendizagem significativas por meio das interações, das brincadeiras e das múltiplas linguagens infantis. A sala de referência assume, assim, a função de ambiente educador, planejado intencionalmente para promover o protagonismo das crianças, a autonomia, a curiosidade e a construção do conhecimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) estabelecem que as práticas pedagógicas devem estar fundamentadas nas interações e nas brincadeiras, assegurando os direitos das crianças à convivência, à participação, à exploração, à expressão e ao conhecimento de si e do mundo. Em consonância com esses princípios, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) organiza o currículo da Educação Infantil a partir dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiências, orientando os professores para a construção de ambientes educativos que respeitem as especificidades da infância e favoreçam o desenvolvimento integral.

Nesse contexto, o planejamento pedagógico constitui uma ação contínua, reflexiva e intencional que orienta a organização da rotina, dos materiais e dos espaços educativos. Planejar significa observar as crianças, conhecer seus interesses, acompanhar seus processos de desenvolvimento e elaborar propostas que ampliem suas possibilidades de aprendizagem. A sala de referência, quando organizada com intencionalidade pedagógica, transforma-se em um ambiente que comunica acolhimento, segurança e oportunidades permanentes de investigação, experimentação e convivência.

Autores como Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2019) destacam que a qualidade das experiências vividas pelas crianças depende da organização do ambiente e da mediação realizada pelos professores. Maria Carmen Silveira Barbosa (2006) ressalta que a rotina deve ser compreendida como uma estrutura flexível, capaz de organizar o cotidiano sem limitar a criatividade e a participação infantil.

Da mesma forma, Loris Malaguzzi defende que o espaço é um "terceiro educador", pois influencia diretamente as relações, as descobertas e a construção do conhecimento.

O Currículo da Cidade de São Paulo reforça essa compreensão ao reconhecer a sala de referência como espaço privilegiado para a constituição das identidades, das interações e das experiências das crianças, valorizando a documentação pedagógica, a escuta sensível e o planejamento compartilhado como elementos fundamentais da prática docente.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar a importância do planejamento pedagógico na sala de referência, enfatizando a organização dos tempos, dos espaços e dos materiais como dimensões essenciais para a construção de ambientes educadores na Educação Infantil. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em produções acadêmicas e documentos oficiais que discutem a organização dos espaços educativos e sua contribuição para o desenvolvimento integral das crianças.

O artigo está organizado em três seções. A primeira aborda os fundamentos do planejamento pedagógico na Educação Infantil; a segunda analisa a organização dos tempos, dos espaços e dos materiais na sala de referência; e a terceira discute a sala de referência como ambiente educador, destacando seu papel na promoção da autonomia, do protagonismo infantil e das aprendizagens significativas.

O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O planejamento pedagógico na Educação Infantil constitui um processo contínuo de reflexão, observação e organização das práticas educativas, orientado pelas necessidades, interesses e potencialidades das crianças. Mais do que elaborar atividades, planejar significa construir experiências intencionais que promovam o desenvolvimento integral, respeitando os direitos de aprendizagem e as especificidades da infância. Nesse sentido, o planejamento deve ser flexível, contextualizado e capaz de dialogar com as vivências cotidianas das crianças, favorecendo sua participação ativa no processo educativo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que a Educação Infantil deve assegurar os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, organizando as experiências por meio dos cinco campos de experiências. Esses princípios orientam o professor na elaboração de propostas pedagógicas que integrem brincadeiras, interações, investigação e expressão, promovendo aprendizagens significativas em um ambiente acolhedor e estimulante.

Segundo Oliveira (2019), o planejamento pedagógico deve considerar a criança como sujeito histórico e de direitos, reconhecendo sua capacidade de produzir cultura, construir conhecimentos e estabelecer relações com o meio. Nessa perspectiva, a observação cotidiana torna-se um instrumento indispensável para identificar interesses, necessidades e avanços no desenvolvimento infantil, permitindo ao professor reorganizar continuamente suas ações pedagógicas.

Barbosa (2006) destaca que o planejamento da rotina deve equilibrar momentos de exploração, cuidado, descanso, alimentação e brincadeiras, garantindo segurança às crianças sem comprometer a flexibilidade necessária às descobertas do cotidiano. O planejamento também envolve a organização dos ambientes, dos materiais e das interações, compreendidos como elementos indissociáveis do currículo.

Dessa forma, o planejamento pedagógico configura-se como uma prática investigativa e reflexiva que fortalece a intencionalidade educativa do professor. Ao planejar de maneira consciente, o educador transforma a sala de referência em um ambiente que favorece a autonomia, a criatividade, a convivência e o desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para uma educação infantil pautada na qualidade, na equidade e no respeito às singularidades de cada sujeito.

A organização dos tempos, dos espaços e dos materiais na sala de referência representa um dos elementos centrais da prática pedagógica na Educação Infantil, pois influencia diretamente a forma como as crianças interagem, exploram o ambiente e constroem conhecimentos. Esses elementos precisam ser planejados de maneira integrada, considerando as características do grupo, os objetivos educacionais e os direitos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Quando organizados com intencionalidade pedagógica, favorecem o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da cooperação e do protagonismo infantil.

Os tempos educativos devem respeitar o ritmo das crianças, contemplando momentos de acolhimento, brincadeiras livres, propostas dirigidas, alimentação, higiene, descanso e exploração dos diferentes ambientes. Conforme Barbosa (2006), a rotina não deve ser entendida como uma sequência rígida de atividades, mas como uma estrutura flexível que organiza o cotidiano, proporcionando segurança emocional e permitindo adaptações de acordo com os interesses e necessidades das crianças.

Da mesma forma, os espaços da sala de referência precisam ser acolhedores, acessíveis e desafiadores. Loris Malaguzzi defende que o ambiente é o "terceiro educador", pois comunica valores, incentiva a investigação e estimula a construção de relações significativas. Assim, a organização de diferentes cantos de aprendizagem, como leitura, artes, faz de conta, construção e experiências sensoriais, amplia as possibilidades de exploração e favorece o desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis.

Os materiais pedagógicos também desempenham papel fundamental nesse processo. Devem ser variados, acessíveis, seguros e organizados de forma que as crianças possam utilizá-los com autonomia. Brinquedos, livros, elementos da natureza, materiais não estruturados e recursos artísticos enriquecem as experiências e incentivam a curiosidade, a imaginação e a resolução de problemas.

Desse modo, a articulação entre tempos, espaços e materiais transforma a sala de referência em um ambiente dinâmico e investigativo, no qual as crianças participam ativamente da construção do conhecimento. Cabe ao professor observar, registrar, reorganizar e qualificar continuamente esses elementos, garantindo que o ambiente educativo responda às necessidades do grupo e promova experiências significativas, inclusivas e humanizadoras.

A SALA DE REFERÊNCIA COMO AMBIENTE EDUCADOR

A sala de referência, na Educação Infantil, ultrapassa a concepção de um espaço físico destinado à permanência das crianças, constituindo-se como um ambiente educador que favorece o desenvolvimento integral por meio das interações, das brincadeiras e das experiências cotidianas. Quando organizada com intencionalidade pedagógica, torna-se um espaço de investigação, acolhimento e construção do conhecimento, no qual cada elemento do ambiente contribui para o processo educativo. A disposição dos móveis, a diversidade dos materiais, a valorização das produções infantis e a organização dos diferentes cantos de aprendizagem comunicam às crianças que aquele espaço lhes pertence e que suas experiências são reconhecidas e valorizadas.

Nessa perspectiva, o professor desempenha papel essencial na construção desse ambiente, atuando como observador, pesquisador e mediador das aprendizagens. Conforme Oliveira (2019), a qualidade da Educação Infantil está diretamente relacionada à capacidade do educador de planejar experiências que respeitem os interesses, os tempos e as formas de expressão das crianças. Esse planejamento exige escuta sensível, observação constante e registros sistemáticos que possibilitem acompanhar o desenvolvimento infantil e reorganizar as práticas pedagógicas sempre que necessário.

Outro aspecto fundamental refere-se à documentação pedagógica, compreendida como instrumento de reflexão sobre o cotidiano e de valorização das aprendizagens construídas pelas crianças. Para Fochi (2019), documentar significa tornar visíveis os processos de aprendizagem, permitindo que professores, famílias e crianças acompanhem as experiências vividas e atribuam significado às descobertas realizadas. Fotografias, registros escritos, portfólios, desenhos e produções infantis fortalecem a comunicação entre escola e família e qualificam o planejamento docente.

Além disso, a sala de referência deve constituir-se como um ambiente inclusivo, acessível e acolhedor, no qual todas as crianças tenham oportunidades de participar das atividades, estabelecer relações e desenvolver suas potencialidades. A organização do espaço precisa eliminar barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais, respeitando a diversidade e promovendo a equidade. Dessa forma, a sala de referência consolida-se como um ambiente educador que integra cuidado, educação e participação, favorecendo a construção da autonomia, do protagonismo infantil e das aprendizagens significativas, em consonância com os princípios da BNCC, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e do Currículo da Cidade de São Paulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento pedagógico na sala de referência configura-se como um dos principais instrumentos para assegurar a qualidade das práticas educativas na Educação Infantil. Ao organizar intencionalmente os tempos, os espaços e os materiais, o professor cria condições para que as crianças vivenciem experiências significativas, desenvolvam sua autonomia, fortaleçam suas relações sociais e ampliem suas possibilidades de aprendizagem. Dessa forma, o planejamento deixa de ser apenas um documento administrativo e passa a constituir uma ação permanente de observação, reflexão e reorganização das práticas pedagógicas.

Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a sala de referência deve ser compreendida como um ambiente educador, capaz de favorecer o desenvolvimento integral das crianças por meio das interações, das brincadeiras e da exploração das múltiplas linguagens. A organização dos ambientes, aliada à seleção criteriosa dos materiais e ao respeito aos diferentes tempos da infância, contribui para a construção de um espaço acolhedor, investigativo, inclusivo e promotor de aprendizagens.

Também foi possível constatar que o professor desempenha papel fundamental nesse processo, atuando como mediador das experiências infantis e organizador do ambiente educativo. Sua prática exige formação continuada, escuta sensível, observação atenta e capacidade de planejar ações que dialoguem com os interesses e as necessidades das crianças. A documentação pedagógica, nesse contexto, revela-se uma importante ferramenta para acompanhar os processos de desenvolvimento, avaliar as experiências vividas e qualificar continuamente o planejamento.

Conclui-se que a qualidade da Educação Infantil depende da articulação entre planejamento pedagógico, organização dos tempos, espaços e materiais e intencionalidade educativa. A sala de referência, quando concebida como ambiente educador, fortalece o protagonismo infantil, respeita os direitos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular e contribui para a formação de crianças autônomas, criativas, participativas e capazes de construir conhecimentos em interação com o outro e com o meio. Assim, investir em práticas pedagógicas fundamentadas na escuta, no acolhimento e na valorização das experiências infantis representa um compromisso essencial para a consolidação de uma Educação Infantil democrática, inclusiva e de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por Amor e por Força: Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2010.

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

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Marco Legal da Primeira Infância. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

FOCHI, Paulo. A Documentação Pedagógica como Narrativa da Experiência. Porto Alegre: Penso, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

KRAMER, Sonia. A Infância e sua Singularidade. São Paulo: Cortez, 2015.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, Ideias e Filosofia Básica. Reggio Emilia: Reggio Children, 1999.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e Métodos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

PIKLER, Emmi. Mover-se em Liberdade: Desenvolvimento da Motricidade Global. São Paulo: Phorte, 2010.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A Formação Social da Mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA E PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

AUTOR: CONCEIÇÃO APARECIDA SILVA DE FREITAS

RESUMO

A educação inclusiva representa um compromisso com a garantia do direito à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento de todos os estudantes, respeitando suas singularidades e promovendo a equidade no ambiente escolar. Nesse contexto, a acessibilidade pedagógica constitui um elemento essencial para eliminar barreiras que dificultam o acesso ao currículo, às metodologias de ensino, aos recursos didáticos e aos processos avaliativos, favorecendo a participação efetiva dos estudantes público-alvo da Educação Especial. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da acessibilidade pedagógica como estratégia para promover uma educação inclusiva de qualidade, destacando práticas que possibilitem a aprendizagem significativa de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em documentos legais e em autores que discutem a educação inclusiva, a formação docente e o desenvolvimento humano. Os resultados evidenciam que a construção de práticas pedagógicas inclusivas exige planejamento, flexibilização curricular, utilização de recursos acessíveis, tecnologias assistivas, metodologias diversificadas e formação continuada dos professores. Além disso, destaca-se que a participação ativa dos estudantes depende da atuação articulada entre professores, gestores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, famílias e comunidade escolar. Conclui-se que a acessibilidade pedagógica deve ser compreendida como um princípio orientador da prática educativa, contribuindo para a construção de ambientes escolares acolhedores, democráticos e comprometidos com a aprendizagem de todos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Acessibilidade Pedagógica; Educação Especial; Participação Escolar; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

Inclusive education represents a commitment to guaranteeing the right to learning, participation, and development for all students while respecting their individual characteristics and promoting equity in the school environment. In this context, pedagogical accessibility is an essential element in removing barriers that hinder access to the curriculum, teaching methodologies, educational resources, and assessment processes, thus fostering the effective participation of students who are the target audience of Special Education. This article aims to analyze the importance of pedagogical accessibility as a strategy for promoting quality inclusive education, highlighting practices that enable meaningful learning for students with disabilities, autism spectrum disorder, and giftedness. This is a bibliographic study based on legal documents and authors who discuss inclusive education, teacher education, and human development. The findings indicate that the construction of inclusive pedagogical practices requires planning, curriculum flexibility, accessible resources, assistive technologies, diversified methodologies, and continuous teacher education. Furthermore, the active participation of students depends on collaborative work among teachers, school administrators, Specialized Educational Service professionals, families, and the school community. It is concluded that pedagogical accessibility should be understood as a guiding principle of educational practice, contributing to the development of welcoming, democratic school environments committed to the learning of all students.

Keywords: Inclusive Education; Pedagogical Accessibility; Special Education; School Participation; Teaching Practices.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos principais compromissos das políticas públicas educacionais, fundamentada no princípio de que todas as pessoas têm direito ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem em ambientes escolares comuns, independentemente de suas características, condições ou necessidades específicas. Nesse contexto, a inclusão escolar ultrapassa a simples matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns, exigindo a implementação de práticas pedagógicas capazes de garantir condições efetivas para que esses estudantes participem ativamente das experiências educativas e desenvolvam plenamente suas potencialidades.

Entre os elementos essenciais para a consolidação desse processo destaca-se a acessibilidade pedagógica, compreendida como o conjunto de estratégias, recursos, metodologias, adaptações curriculares e práticas de ensino que eliminam barreiras à aprendizagem e promovem a participação de todos os estudantes. Essa perspectiva está diretamente relacionada aos princípios da educação inclusiva, da equidade e do respeito à diversidade, reconhecendo que as diferenças humanas constituem parte da realidade escolar e devem ser consideradas no planejamento e na organização das práticas educativas. Assim, a escola assume a responsabilidade de oferecer oportunidades de aprendizagem compatíveis com as necessidades e potencialidades de cada estudante, valorizando suas formas de comunicação, expressão, interação e construção do conhecimento.

A legislação brasileira fortalece essa compreensão ao estabelecer o direito à educação inclusiva como princípio fundamental. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Base Nacional Comum Curricular reafirmam a necessidade de assegurar práticas pedagógicas acessíveis, currículos flexíveis e ambientes educacionais acolhedores, capazes de favorecer a participação e o desenvolvimento de todos os estudantes. Esses documentos orientam a construção de sistemas educacionais comprometidos com a eliminação das barreiras físicas, comunicacionais, metodológicas, atitudinais e pedagógicas que dificultam o pleno exercício do direito à educação.

Nesse cenário, o papel do professor torna-se central na construção de práticas inclusivas. Cabe ao docente planejar situações de aprendizagem diversificadas, selecionar recursos acessíveis, utilizar metodologias ativas e promover avaliações compatíveis com as especificidades dos estudantes, sem perder de vista os objetivos educacionais previstos para toda a turma. Essa atuação exige formação inicial consistente, investimento permanente em formação continuada e trabalho colaborativo entre professores da sala comum, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, equipe gestora, famílias e demais profissionais que atuam na escola.

Além disso, a acessibilidade pedagógica está intimamente relacionada ao conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe a organização do ensino considerando, desde o planejamento, a diversidade existente entre os estudantes. Nessa perspectiva, o currículo é estruturado de forma flexível, oferecendo diferentes possibilidades de acesso às informações, variadas formas de expressão das aprendizagens e múltiplas estratégias de engajamento, reduzindo a necessidade de adaptações posteriores e favorecendo a participação de todos nas atividades escolares.

Diante dessa realidade, este artigo tem como objetivo analisar a importância da acessibilidade pedagógica para a promoção da participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial no contexto da educação inclusiva. Busca-se discutir os fundamentos teóricos e legais que sustentam essa perspectiva, apresentar estratégias pedagógicas que contribuam para a eliminação das barreiras à aprendizagem e refletir sobre o papel dos professores, da gestão escolar e das políticas educacionais na construção de ambientes escolares verdadeiramente inclusivos. Espera-se, assim, contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a valorização da diversidade e a garantia do direito de todos à aprendizagem.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS FUNDAMENTOS DA ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA

A educação inclusiva fundamenta-se no reconhecimento de que a diversidade é uma característica inerente aos contextos escolares e que todas as pessoas têm direito a uma educação de qualidade em ambientes comuns de ensino. Nessa perspectiva, a escola deixa de atribuir ao estudante a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem e passa a identificar e eliminar as barreiras que limitam sua participação e seu desenvolvimento. A inclusão, portanto, representa uma mudança de paradigma, deslocando o foco das limitações individuais para a construção de sistemas educacionais capazes de atender às diferentes necessidades dos estudantes por meio de práticas pedagógicas equitativas e acessíveis.

Nesse contexto, a acessibilidade pedagógica configura-se como um dos pilares da educação inclusiva. Ela compreende o conjunto de estratégias, recursos, metodologias, adaptações curriculares, tecnologias assistivas e formas diversificadas de avaliação que asseguram aos estudantes público-alvo da Educação Especial condições efetivas de acesso ao currículo e de participação nas atividades escolares. Mais do que adaptar conteúdos, a acessibilidade pedagógica busca reorganizar o processo de ensino para que todos possam aprender, respeitando diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e formas de comunicação.

A legislação brasileira fortalece essa concepção ao estabelecer a educação inclusiva como direito de todos. A Constituição Federal de 1988 assegura igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) determina que a Educação Especial seja oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) ampliam esse entendimento ao enfatizar a eliminação de barreiras físicas, comunicacionais, tecnológicas, metodológicas e atitudinais, promovendo condições para a participação plena dos estudantes em todas as dimensões da vida escolar.

Sob o ponto de vista pedagógico, autores como Mantoan (2015) defendem que a inclusão exige a reorganização das práticas educativas para atender à diversidade presente na sala de aula, rompendo com modelos homogêneos de ensino. Sassaki (2010) complementa essa perspectiva ao afirmar que a acessibilidade deve ser compreendida de forma ampla, abrangendo não apenas os espaços físicos, mas também os recursos didáticos, a comunicação, as metodologias e as atitudes dos profissionais da educação. Essas dimensões revelam que promover acessibilidade significa garantir oportunidades reais para que todos os estudantes participem das experiências escolares em igualdade de direitos.

Outro referencial importante é o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe o planejamento do ensino considerando, desde sua concepção, a diversidade dos estudantes. Em vez de elaborar atividades padronizadas e realizar adaptações apenas quando surgem dificuldades, o DUA incentiva a oferta de múltiplas formas de apresentação dos conteúdos, diferentes possibilidades de expressão das aprendizagens e variadas estratégias de engajamento. Essa abordagem amplia as oportunidades de participação, fortalece a autonomia dos estudantes e reduz as barreiras ao processo educativo.

Dessa forma, a acessibilidade pedagógica deve ser compreendida como um compromisso ético e pedagógico de toda a comunidade escolar. Sua efetivação depende de planejamento coletivo, formação continuada dos professores, utilização de recursos acessíveis, flexibilização curricular e construção de uma cultura escolar que reconheça a diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo. Assim, a escola avança na consolidação de práticas inclusivas capazes de assegurar não apenas o acesso, mas também a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA GARANTIR A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A efetivação da educação inclusiva exige que o processo de ensino e aprendizagem seja organizado de forma a reconhecer e valorizar a diversidade presente nas salas de aula. Para que os estudantes público-alvo da Educação Especial participem de maneira ativa das experiências escolares, é indispensável que os professores adotem estratégias pedagógicas flexíveis, capazes de atender às diferentes necessidades educacionais sem comprometer os objetivos de aprendizagem previstos para toda a turma. Nessa perspectiva, a acessibilidade pedagógica deixa de ser uma ação isolada e passa a integrar o planejamento didático, promovendo oportunidades equitativas de aprendizagem.

Uma das principais estratégias consiste na flexibilização curricular, entendida como a adequação dos objetivos, conteúdos, metodologias, recursos e formas de avaliação às características dos estudantes. Essa flexibilização não significa reduzir a qualidade do ensino ou simplificar excessivamente o currículo, mas oferecer diferentes caminhos para que todos possam alcançar as competências e habilidades propostas. Dessa forma, o professor organiza situações de aprendizagem diversificadas, respeitando o ritmo, as potencialidades e as formas de participação de cada estudante, favorecendo sua autonomia e seu desenvolvimento.

Outro aspecto relevante refere-se ao uso de metodologias ativas, que estimulam o protagonismo dos estudantes na construção do conhecimento. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, resolução de problemas, trabalhos colaborativos, oficinas, jogos pedagógicos e atividades investigativas ampliam as possibilidades de participação e favorecem a interação entre os estudantes. Essas metodologias contribuem para a construção de ambientes inclusivos ao reconhecer diferentes formas de aprender e de demonstrar conhecimentos, promovendo maior engajamento e valorizando as experiências individuais.

As tecnologias assistivas também desempenham papel fundamental na promoção da acessibilidade pedagógica. Recursos como softwares leitores de tela, teclados adaptados, comunicadores alternativos, pranchas de comunicação, materiais ampliados, audiolivros, legendas, vídeos em Libras e dispositivos de acessibilidade digital ampliam as oportunidades de participação e autonomia dos estudantes com deficiência. Quando utilizados de forma articulada ao planejamento pedagógico, esses recursos tornam o currículo mais acessível e favorecem o desenvolvimento acadêmico, social e comunicativo.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) fortalece essas estratégias ao orientar o planejamento de práticas que contemplem a diversidade desde sua concepção. Seus princípios propõem múltiplas formas de apresentação dos conteúdos, diferentes possibilidades para que os estudantes expressem seus conhecimentos e variadas estratégias de motivação e engajamento. Dessa forma, reduz-se a necessidade de adaptações posteriores, uma vez que o ensino já é planejado considerando as diferenças individuais presentes na sala de aula.

Outro elemento indispensável é a avaliação inclusiva, compreendida como um processo contínuo, diagnóstico e formativo. Em vez de restringir-se à atribuição de notas, a avaliação deve acompanhar o desenvolvimento do estudante, identificar avanços, dificuldades e potencialidades, subsidiando intervenções pedagógicas adequadas. A diversificação dos instrumentos avaliativos — como observações sistemáticas, portfólios, registros descritivos, apresentações orais, produções visuais e atividades práticas — permite que cada estudante demonstre suas aprendizagens de acordo com suas possibilidades, garantindo maior justiça e equidade no processo educativo.

Por fim, a construção de práticas inclusivas depende do trabalho colaborativo entre professores da sala comum, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), equipe gestora, famílias e demais profissionais da escola. Essa atuação integrada possibilita a elaboração de estratégias mais eficazes para eliminar barreiras à aprendizagem, fortalecer a participação dos estudantes e promover um ambiente escolar acolhedor, democrático e comprometido com o direito de todos à educação. Assim, a acessibilidade pedagógica concretiza-se como um princípio orientador da prática docente, contribuindo para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

O PAPEL DO PROFESSOR E DA GESTÃO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

A consolidação de uma educação inclusiva depende do compromisso coletivo de todos os profissionais da escola, especialmente dos professores e da equipe gestora, que desempenham funções essenciais na promoção de práticas pedagógicas acessíveis e na construção de uma cultura institucional pautada no respeito à diversidade. A inclusão escolar não se restringe ao atendimento das necessidades individuais dos estudantes público-alvo da Educação Especial, mas representa um processo permanente de transformação das práticas educativas, das relações interpessoais e da organização do trabalho pedagógico.

O professor ocupa posição central nesse processo, sendo responsável pelo planejamento, pela mediação das aprendizagens e pela criação de situações didáticas que favoreçam a participação de todos os estudantes. Sua atuação exige sensibilidade para reconhecer as potencialidades de cada aluno, capacidade de flexibilizar estratégias de ensino e disposição para utilizar recursos diversificados que promovam a aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, o docente deixa de atuar exclusivamente como transmissor de conhecimentos e assume o papel de mediador, incentivando a autonomia, a colaboração e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Entretanto, para que o professor desempenhe esse papel de maneira efetiva, é indispensável que tenha acesso a uma formação inicial sólida e a programas permanentes de formação continuada. A complexidade das demandas presentes nas escolas inclusivas requer conhecimentos sobre desenvolvimento humano, deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação, tecnologias assistivas, adaptações curriculares, avaliação inclusiva e metodologias de ensino que contemplem a diversidade. A formação continuada favorece a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, possibilitando que os professores aperfeiçoem suas estratégias de ensino e acompanhem as transformações nas políticas educacionais e nas pesquisas da área.

Nesse cenário, a gestão escolar assume papel estratégico ao promover condições institucionais para o desenvolvimento de uma cultura inclusiva. Compete à equipe gestora coordenar ações voltadas ao planejamento coletivo, incentivar o trabalho colaborativo entre professores da sala comum e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), garantir o acesso a recursos pedagógicos acessíveis e promover espaços permanentes de estudo, diálogo e formação. Além disso, cabe à gestão assegurar que o Projeto Político-Pedagógico da escola incorpore princípios inclusivos, estabelecendo metas, estratégias e ações que favoreçam a participação de todos os estudantes.

Outro aspecto fundamental refere-se à parceria entre escola e família. A participação das famílias fortalece o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes, amplia a compreensão de suas necessidades e potencialidades e contribui para a construção de estratégias pedagógicas mais eficazes. O diálogo constante entre professores, gestores, familiares e profissionais da rede de apoio favorece a tomada de decisões compartilhadas e fortalece o compromisso coletivo com a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

A construção de uma escola inclusiva também exige o fortalecimento de relações interpessoais baseadas no respeito, na empatia e na valorização das diferenças. Desenvolver projetos que promovam a convivência, o combate ao preconceito e a educação para os direitos humanos contribui para a formação de uma comunidade escolar mais acolhedora e democrática. Essas ações favorecem não apenas os estudantes público-alvo da Educação Especial, mas toda a comunidade educativa, ao incentivar atitudes de cooperação, solidariedade e respeito à diversidade.

Dessa forma, a efetivação da acessibilidade pedagógica depende da articulação entre práticas docentes qualificadas, gestão escolar participativa, formação continuada, trabalho colaborativo e envolvimento das famílias. Quando esses elementos se integram ao cotidiano escolar, tornam-se possíveis a eliminação das barreiras à aprendizagem, a ampliação das oportunidades de participação e a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, comprometida com os princípios da equidade, da justiça social e da garantia do direito à educação para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma educação inclusiva de qualidade pressupõe o reconhecimento da diversidade como princípio estruturante da prática pedagógica e da organização escolar. Nesse contexto, a acessibilidade pedagógica configura-se como um elemento indispensável para assegurar que os estudantes público-alvo da Educação Especial tenham garantidos não apenas o acesso à escola, mas também a permanência, a participação ativa e a aprendizagem em igualdade de oportunidades. A eliminação das barreiras pedagógicas, comunicacionais, metodológicas e atitudinais representa um compromisso ético e legal de toda a comunidade escolar, contribuindo para a efetivação do direito à educação previsto na legislação brasileira.

Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a acessibilidade pedagógica vai além da adaptação de materiais ou da utilização de recursos específicos. Trata-se de uma concepção de ensino que considera as diferenças como parte constitutiva do processo educativo, orientando o planejamento de práticas flexíveis, metodologias diversificadas, avaliações inclusivas e estratégias que favoreçam o protagonismo e a autonomia dos estudantes. Nessa perspectiva, abordagens como o Desenho Universal para a Aprendizagem e o uso de tecnologias assistivas ampliam significativamente as possibilidades de participação e de construção do conhecimento.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel desempenhado pelos professores e pela gestão escolar na consolidação de uma cultura inclusiva. A formação continuada, o trabalho colaborativo entre os profissionais da escola, a atuação articulada com o Atendimento Educacional Especializado e a parceria com as famílias constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de responder às diferentes necessidades educacionais dos estudantes. Da mesma forma, o fortalecimento de políticas institucionais voltadas à inclusão contribui para transformar a escola em um espaço de acolhimento, respeito e valorização das diferenças.

Conclui-se que promover a acessibilidade pedagógica significa reafirmar o compromisso da educação com os princípios da equidade, da justiça social e dos direitos humanos. Investir em práticas inclusivas representa não apenas o cumprimento da legislação vigente, mas também a construção de ambientes escolares mais democráticos, participativos e comprometidos com o desenvolvimento integral de todos os estudantes. Espera-se que as reflexões apresentadas neste artigo possam contribuir para o fortalecimento das práticas docentes e para a ampliação do debate sobre a inclusão escolar, incentivando ações que garantam uma educação verdadeiramente acessível, humanizada e socialmente transformadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.
BRASIL. Lei nº 13.146,
BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.
BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. 6. ed. São Paulo: Summus, 2018.
PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento educacional especializado e inclusão escolar: desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2019.
RODRIGUES, David. Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação. Lisboa: Instituto Piaget, 2017.
SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 9. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.
VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho Universal para a Aprendizagem: fundamentos, práticas e propostas para a educação inclusiva. São Carlos: EdUFSCar, 2021.

O USO RESPONSÁVEL DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

AUTOR: MARIA CRISTINA DE SOUZA

RESUMO

A Inteligência Artificial (IA) tem transformado diferentes setores da sociedade, incluindo a educação, ao oferecer recursos capazes de ampliar as possibilidades de ensino, aprendizagem e gestão pedagógica. Na Educação Básica, essas tecnologias podem contribuir para a personalização da aprendizagem, a produção de materiais didáticos, a avaliação formativa e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Entretanto, sua utilização exige reflexão crítica, planejamento e responsabilidade ética, considerando aspectos relacionados à proteção de dados, à privacidade, aos direitos autorais, à transparência das informações e à formação de cidadãos capazes de utilizar as tecnologias de maneira consciente. Este artigo tem como objetivo analisar as possibilidades e os desafios do uso responsável da Inteligência Artificial na Educação Básica, destacando o papel do professor na mediação do processo educativo e na promoção do pensamento crítico dos estudantes. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em documentos oficiais e em autores que discutem cultura digital, inovação educacional e tecnologias aplicadas ao ensino. Os resultados evidenciam que a Inteligência Artificial não deve ser compreendida como substituta da ação docente, mas como uma ferramenta de apoio que amplia oportunidades de aprendizagem quando utilizada com intencionalidade pedagógica. Conclui-se que a integração responsável da IA às práticas escolares depende de políticas educacionais, formação continuada dos professores, desenvolvimento de competências digitais e construção de princípios éticos que orientem sua utilização. Dessa forma, a escola fortalece seu papel na formação de estudantes críticos, criativos e preparados para atuar em uma sociedade cada vez mais marcada pela presença das tecnologias digitais.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Educação Básica; Tecnologias Digitais; Ética; Formação Docente.

ABSTRACT

Artificial Intelligence (AI) has transformed different sectors of society, including education, by providing resources capable of expanding teaching, learning, and pedagogical management opportunities. In Basic Education, these technologies can contribute to personalized learning, the production of educational materials, formative assessment, and the development of innovative teaching practices. However, their use requires critical reflection, planning, and ethical responsibility, considering issues related to data protection, privacy, copyright, information transparency, and the education of citizens capable of using technology responsibly. This article aims to analyze the possibilities and challenges of the responsible use of Artificial Intelligence in Basic Education, highlighting the teacher's role in mediating the educational process and promoting students' critical thinking. This is a bibliographic study based on official documents and authors who discuss digital culture, educational innovation, and technologies applied to teaching. The findings indicate that Artificial Intelligence should not be understood as a substitute for teachers but as a support tool capable of enhancing learning opportunities when used with pedagogical intentionality. It is concluded that the responsible integration of AI into educational practices depends on educational policies, continuous teacher education, the development of digital competencies, and the establishment of ethical principles that guide its use. In this way, schools strengthen their role in educating critical, creative, and responsible citizens prepared for an increasingly digital society.

Keywords: Artificial Intelligence; Basic Education; Digital Technologies; Ethics; Teacher Education.

INTRODUÇÃO

A rápida evolução das tecnologias digitais tem provocado profundas transformações na sociedade contemporânea, modificando as formas de comunicação, produção do conhecimento, acesso à informação e interação entre as pessoas. Nesse cenário, a Inteligência Artificial (IA) destaca-se como uma das inovações tecnológicas de maior impacto, influenciando diferentes áreas, como saúde, economia, indústria, ciência e educação. Sua crescente presença no cotidiano também alcança as escolas, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem por meio de recursos capazes de apoiar o planejamento pedagógico, personalizar experiências educacionais, automatizar tarefas e favorecer a construção de novos conhecimentos.

Na Educação Básica, a utilização da Inteligência Artificial representa oportunidades significativas para enriquecer as práticas pedagógicas e promover aprendizagens mais dinâmicas, colaborativas e contextualizadas. Ferramentas baseadas em IA podem auxiliar professores na elaboração de planos de aula, atividades, avaliações, materiais didáticos e estratégias de acompanhamento da aprendizagem, além de oferecer aos estudantes recursos que favoreçam a pesquisa, a criatividade, a resolução de problemas e o desenvolvimento do pensamento crítico. Entretanto, o uso dessas tecnologias deve ocorrer de forma consciente, ética e planejada, preservando o papel do professor como mediador do processo educativo e garantindo que a tecnologia esteja a serviço da aprendizagem, e não como um fim em si mesma.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a cultura digital como uma competência essencial para a formação integral dos estudantes, destacando a importância de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética. Essa orientação reforça a necessidade de preparar crianças e jovens para atuar em uma sociedade marcada pela transformação digital, desenvolvendo competências relacionadas ao uso responsável das tecnologias, à avaliação da confiabilidade das informações, à proteção de dados pessoais, ao respeito aos direitos autorais e à participação cidadã nos ambientes digitais.

Ao mesmo tempo, a expansão das ferramentas de Inteligência Artificial traz novos desafios para a escola. Questões relacionadas à integridade acadêmica, ao uso indiscriminado de conteúdos gerados automaticamente, à privacidade, aos vieses algorítmicos, à segurança das informações e à formação ética dos estudantes exigem reflexão permanente por parte dos educadores.

Assim, torna-se indispensável que professores e gestores compreendam tanto as potencialidades quanto as limitações dessas ferramentas, promovendo práticas pedagógicas que incentivem a autoria, a criatividade, a pesquisa e o pensamento crítico.

Nesse contexto, o professor assume papel estratégico ao orientar os estudantes sobre a utilização adequada da Inteligência Artificial, estimulando a análise crítica das respostas produzidas pelos sistemas, a verificação das fontes de informação e a construção do conhecimento por meio da investigação, da colaboração e da reflexão. A formação continuada torna-se igualmente indispensável, possibilitando que os docentes desenvolvam competências digitais, conheçam novas metodologias de ensino e incorporem recursos tecnológicos de forma alinhada aos objetivos pedagógicos e às necessidades dos estudantes.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar as possibilidades e os desafios do uso responsável da Inteligência Artificial na Educação Básica, discutindo seus impactos sobre as práticas pedagógicas, a formação docente e o desenvolvimento das competências necessárias para a educação do século XXI. Busca-se evidenciar que a integração da IA ao ambiente escolar deve estar fundamentada em princípios éticos, no compromisso com a aprendizagem significativa e na valorização do papel insubstituível do professor como mediador, orientador e formador de cidadãos críticos, autônomos e responsáveis diante das tecnologias digitais.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E EDUCAÇÃO: CONCEITOS, EVOLUÇÃO E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

A Inteligência Artificial (IA) consiste em um conjunto de tecnologias capazes de simular determinadas habilidades cognitivas humanas, como reconhecer padrões, interpretar informações, aprender com dados, resolver problemas e gerar conteúdos em diferentes formatos. Embora suas pesquisas tenham sido iniciadas na década de 1950, foi nos últimos anos, impulsionada pelo avanço do processamento computacional, da internet e da aprendizagem de máquina (machine learning), que a IA passou a integrar de forma mais intensa o cotidiano das pessoas e das instituições, incluindo o ambiente escolar.

Na Educação Básica, sua presença amplia as possibilidades de inovação pedagógica, desde que sua utilização esteja orientada por objetivos educacionais claros e por princípios éticos.

A incorporação da Inteligência Artificial ao contexto educacional está relacionada às transformações da cultura digital, caracterizada pela produção colaborativa do conhecimento, pela rapidez no acesso às informações e pela diversidade de linguagens presentes nos ambientes virtuais. Conforme Kenski (2012), as tecnologias digitais modificam profundamente as formas de ensinar e aprender, exigindo novas competências por parte de professores e estudantes. Nesse cenário, a IA representa uma ferramenta que pode potencializar a aprendizagem, favorecer a criatividade, ampliar o acesso a diferentes fontes de conhecimento e apoiar práticas pedagógicas mais personalizadas.

Entre as principais possibilidades pedagógicas da Inteligência Artificial destaca-se a personalização da aprendizagem. Sistemas inteligentes podem oferecer atividades adaptadas ao ritmo de cada estudante, identificar dificuldades de aprendizagem, sugerir percursos formativos diferenciados e fornecer devolutivas imediatas sobre o desempenho. Essas funcionalidades permitem ao professor acompanhar o desenvolvimento da turma com maior precisão, planejar intervenções pedagógicas mais eficazes e atender às diferentes necessidades dos estudantes sem perder de vista os objetivos curriculares.

Outra contribuição significativa refere-se ao apoio ao planejamento docente. Ferramentas baseadas em IA podem auxiliar na elaboração de planos de aula, sequências didáticas, atividades interdisciplinares, rubricas de avaliação, materiais de apoio e propostas de projetos, reduzindo o tempo dedicado a tarefas repetitivas e permitindo que o professor concentre seus esforços na mediação da aprendizagem. Entretanto, é importante destacar que esses recursos não substituem o conhecimento pedagógico do docente nem sua capacidade de contextualizar os conteúdos conforme a realidade da escola e dos estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância do desenvolvimento da cultura digital como uma das competências gerais da Educação Básica, incentivando o uso crítico, ético e criativo das tecnologias digitais. Nessa perspectiva, a Inteligência Artificial pode contribuir para o desenvolvimento de competências como resolução de problemas, pensamento científico, criatividade, argumentação, comunicação e colaboração, desde que integrada ao currículo de forma planejada e significativa. A tecnologia deve estar a serviço dos objetivos educacionais, promovendo aprendizagens que articulem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

Além disso, a IA favorece práticas pedagógicas inovadoras ao possibilitar a criação de experiências de aprendizagem mais interativas, investigativas e colaborativas. Quando associada a metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, a resolução de problemas e a sala de aula invertida, amplia o protagonismo dos estudantes e estimula a construção coletiva do conhecimento. Nesses contextos, o professor atua como mediador, orientando os estudantes na análise crítica das informações produzidas pelas ferramentas digitais, incentivando a pesquisa, a validação das fontes e a reflexão ética sobre o uso da tecnologia.

Portanto, a Inteligência Artificial representa uma oportunidade para fortalecer a qualidade da Educação Básica, desde que seja compreendida como um recurso pedagógico complementar e não como substituta do trabalho docente. Seu potencial educativo depende da intencionalidade pedagógica, da formação continuada dos professores e da construção de práticas que promovam autonomia, pensamento crítico e cidadania digital, preparando os estudantes para atuar de forma responsável em uma sociedade cada vez mais permeada pelas tecnologias inteligentes.

ÉTICA, CIDADANIA DIGITAL E O USO RESPONSÁVEL DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA ESCOLA

O avanço da Inteligência Artificial na Educação Básica amplia as possibilidades de inovação pedagógica, mas também impõe desafios relacionados à ética, à segurança das informações e ao exercício da cidadania digital. O acesso facilitado a ferramentas capazes de produzir textos, imagens, apresentações, traduções e diferentes tipos de conteúdo exige que professores e estudantes desenvolvam competências para utilizar essas tecnologias de maneira consciente, crítica e responsável. Nesse contexto, a escola assume um papel fundamental na formação de cidadãos capazes de compreender não apenas os benefícios da Inteligência Artificial, mas também seus limites, riscos e implicações sociais.

A ética no uso da Inteligência Artificial está diretamente relacionada ao compromisso com a produção responsável do conhecimento. Embora essas ferramentas possam apoiar pesquisas, organizar informações e contribuir para o planejamento de atividades, elas não substituem o processo de aprendizagem nem o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes. Assim, torna-se indispensável que os educadores orientem os alunos quanto à importância de analisar criticamente as informações geradas pela IA, confrontando-as com fontes confiáveis, verificando sua veracidade e compreendendo que os sistemas automatizados podem apresentar erros, imprecisões ou reproduzir vieses presentes nos dados utilizados em seu treinamento.

Outro aspecto relevante refere-se à proteção de dados pessoais e à privacidade dos usuários. No Brasil, a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.709/2018) estabelece princípios para o tratamento responsável das informações, garantindo maior segurança no uso de plataformas digitais. No ambiente escolar, essa legislação reforça a necessidade de preservar a identidade dos estudantes, evitar o compartilhamento indevido de informações pessoais e selecionar ferramentas que atendam aos requisitos legais de proteção de dados. Cabe às instituições de ensino orientar professores, estudantes e famílias sobre práticas seguras no uso das tecnologias digitais, fortalecendo uma cultura de responsabilidade e respeito à privacidade.

A utilização da Inteligência Artificial também suscita reflexões sobre autoria, direitos autorais e integridade acadêmica. O uso indiscriminado de conteúdos produzidos por sistemas de IA, sem análise crítica ou adequada identificação de sua origem, pode comprometer o desenvolvimento das competências de pesquisa, escrita e argumentação dos estudantes. Dessa forma, é essencial que a escola promova práticas pedagógicas que valorizem a autoria, a criatividade e a produção intelectual, utilizando a IA como ferramenta de apoio ao processo de aprendizagem e não como substituta do esforço cognitivo necessário para a construção do conhecimento.

Além disso, é importante reconhecer que os sistemas de Inteligência Artificial podem reproduzir preconceitos e discriminações existentes nos dados utilizados para seu treinamento, fenômeno conhecido como viés algorítmico. Esses vieses podem influenciar respostas, recomendações e decisões automatizadas, tornando indispensável o desenvolvimento do pensamento crítico por parte dos usuários. Nesse sentido, a atuação do professor é essencial para problematizar as informações produzidas pelas ferramentas digitais, incentivando os estudantes a questionarem conteúdos, analisarem diferentes perspectivas e compreenderem que a tecnologia deve ser utilizada de forma reflexiva e ética.

As orientações internacionais sobre o uso da Inteligência Artificial na educação destacam que sua implementação deve estar fundamentada em princípios como transparência, inclusão, equidade, proteção dos direitos humanos e promoção da aprendizagem. Isso significa que a adoção dessas tecnologias precisa estar articulada aos objetivos educacionais, respeitando a diversidade dos estudantes e contribuindo para a redução das desigualdades, e não para sua ampliação. Dessa forma, a escola fortalece sua função social ao preparar crianças e jovens para uma participação ativa e responsável na cultura digital.

Assim, o uso responsável da Inteligência Artificial na Educação Básica depende da construção de uma cultura escolar baseada na ética, na cidadania digital e no compromisso com a formação integral dos estudantes. Ao promover práticas pedagógicas que estimulem a reflexão crítica, o respeito aos direitos autorais, a proteção de dados e o uso consciente das tecnologias, a escola contribui para formar cidadãos capazes de utilizar a Inteligência Artificial como instrumento de aprendizagem, inovação e transformação social, sempre orientados pelos valores da responsabilidade, da autonomia e da participação democrática.

O PAPEL DO PROFESSOR NA INTEGRAÇÃO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A incorporação da Inteligência Artificial à Educação Básica não reduz a importância do professor; ao contrário, evidencia ainda mais seu papel como mediador da aprendizagem, orientador do pensamento crítico e responsável pela organização de experiências educativas significativas. Em um cenário marcado pela rápida expansão das tecnologias digitais, cabe ao docente selecionar, contextualizar e integrar os recursos tecnológicos de forma coerente com os objetivos pedagógicos, garantindo que seu uso contribua efetivamente para o desenvolvimento integral dos estudantes. A tecnologia, por si só, não produz aprendizagem; é a mediação pedagógica que transforma ferramentas digitais em oportunidades de construção do conhecimento.

Nesse contexto, o planejamento pedagógico assume papel central na utilização responsável da Inteligência Artificial. O professor precisa definir objetivos claros, selecionar estratégias adequadas e avaliar criticamente quais ferramentas podem enriquecer o processo de ensino. A IA pode auxiliar na elaboração de planos de aula, sequências didáticas, atividades interdisciplinares, avaliações, rubricas e materiais de apoio, otimizando o tempo dedicado às atividades de planejamento. No entanto, essas produções devem ser analisadas, adaptadas e contextualizadas pelo docente, considerando as características da turma, o currículo e a realidade sociocultural dos estudantes.

Outro aspecto fundamental refere-se ao desenvolvimento do pensamento crítico. Diante da facilidade de acesso às informações produzidas por sistemas inteligentes, torna-se indispensável ensinar os estudantes a questionar, comparar fontes, verificar evidências e refletir sobre a confiabilidade dos conteúdos gerados pela Inteligência Artificial. Essa postura contribui para combater a desinformação, fortalecer a autonomia intelectual e desenvolver competências relacionadas à argumentação, à investigação científica e à resolução de problemas. Assim, o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e assume a função de formador de cidadãos capazes de utilizar as tecnologias de maneira ética, consciente e responsável.

A integração da Inteligência Artificial também favorece a adoção de metodologias ativas, nas quais os estudantes participam de forma mais protagonista do processo educativo. Projetos de pesquisa, estudos de caso, aprendizagem baseada em problemas, produção colaborativa de conhecimentos e atividades investigativas podem ser enriquecidos com o apoio da IA, desde que os estudantes sejam incentivados a interpretar criticamente as informações obtidas e a produzir conhecimentos próprios. Nessa perspectiva, a tecnologia amplia as possibilidades de aprendizagem, mas não substitui a criatividade, a reflexão e o diálogo que caracterizam o trabalho pedagógico.

Para que esse processo ocorra de forma efetiva, a formação continuada dos professores torna-se indispensável. As rápidas transformações tecnológicas exigem atualização permanente, possibilitando que os docentes conheçam novas ferramentas, compreendam seus limites, identifiquem seus potenciais pedagógicos e desenvolvam competências digitais alinhadas às demandas da educação contemporânea. Além do domínio técnico, essa formação deve contemplar aspectos éticos, legais e pedagógicos, preparando os educadores para lidar com temas como proteção de dados, direitos autorais, cidadania digital, inclusão e uso responsável da Inteligência Artificial.

A gestão escolar também desempenha papel estratégico nesse processo, criando condições para que a inovação tecnológica seja incorporada de forma planejada e colaborativa. Cabe à equipe gestora promover espaços de formação, incentivar o compartilhamento de boas práticas, investir em infraestrutura tecnológica e garantir que o uso da Inteligência Artificial esteja articulado ao Projeto Político-Pedagógico da escola. O trabalho coletivo entre professores, coordenadores pedagógicos e gestores fortalece a construção de uma cultura de inovação comprometida com a qualidade da educação e com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Por fim, é importante reconhecer que a Inteligência Artificial não substitui os valores humanos que fundamentam a prática educativa, como empatia, diálogo, sensibilidade e compromisso com a formação cidadã. O professor continua sendo o principal agente de transformação no ambiente escolar, capaz de estimular a curiosidade, a criatividade, a cooperação e a reflexão crítica. Quando utilizada de forma ética e pedagogicamente planejada, a Inteligência Artificial torna-se uma importante aliada na construção de uma educação inovadora, inclusiva e preparada para os desafios da sociedade contemporânea, fortalecendo o papel da escola na formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente responsáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção da Inteligência Artificial na Educação Básica representa uma das transformações mais relevantes do cenário educacional contemporâneo, trazendo novas possibilidades para o ensino, a aprendizagem e a gestão pedagógica. Entretanto, sua utilização deve estar fundamentada em princípios éticos, pedagógicos e legais, garantindo que a tecnologia seja utilizada como instrumento de apoio ao processo educativo e não como substituta da ação docente ou da construção autônoma do conhecimento pelos estudantes.

Ao longo deste artigo, evidenciou-se que a Inteligência Artificial pode favorecer a personalização da aprendizagem, otimizar o planejamento pedagógico, ampliar o acesso a recursos educacionais e incentivar metodologias mais participativas e inovadoras. Contudo, esses benefícios somente se concretizam quando as ferramentas digitais são utilizadas com intencionalidade pedagógica, respeitando as especificidades dos estudantes, os objetivos curriculares e os princípios que orientam uma educação comprometida com a formação integral do ser humano.

Também se verificou que o uso responsável da Inteligência Artificial exige o desenvolvimento de competências relacionadas à cidadania digital, ao pensamento crítico, à ética, à proteção de dados pessoais e ao respeito aos direitos autorais. Nesse sentido, a escola desempenha papel fundamental ao orientar estudantes para o uso consciente das tecnologias, promovendo a análise crítica das informações, a verificação da confiabilidade das fontes e a valorização da autoria e da produção intelectual. Mais do que aprender a utilizar ferramentas digitais, é necessário formar cidadãos capazes de compreender seus impactos sociais, culturais e educacionais.

Outro aspecto essencial refere-se ao protagonismo do professor nesse processo de transformação. A mediação docente continua sendo indispensável para selecionar recursos adequados, contextualizar conteúdos, estimular a investigação, favorecer o diálogo e promover aprendizagens significativas. Assim, a Inteligência Artificial deve ser compreendida como uma aliada da prática pedagógica, ampliando possibilidades de inovação sem substituir a sensibilidade, a experiência e o compromisso ético que caracterizam o trabalho do educadorDa mesma forma, destaca-se a importância da formação inicial e continuada dos professores para que possam desenvolver competências digitais, conhecer os limites e potencialidades da Inteligência Artificial e utilizá-la de maneira crítica, criativa e responsável. Paralelamente, cabe às instituições de ensino elaborar políticas de uso ético da IA, investir em infraestrutura tecnológica e promover espaços permanentes de reflexão sobre os desafios e as oportunidades decorrentes da transformação digital no contexto educacional.

Conclui-se que o futuro da Educação Básica dependerá da capacidade de integrar inovação tecnológica e qualidade pedagógica, preservando os princípios da inclusão, da equidade, da ética e da valorização das relações humanas. Quando utilizada de forma consciente, planejada e articulada ao currículo, a Inteligência Artificial pode contribuir para enriquecer as experiências de aprendizagem, fortalecer o trabalho docente e preparar os estudantes para atuar com responsabilidade, criatividade e pensamento crítico em uma sociedade cada vez mais digital. Assim, a escola reafirma sua função social de formar sujeitos autônomos, participativos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e tecnologicamente responsável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 15 ago. 2018.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MORAN, José. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2014.

SANTAELLA, Lucia. A inteligência artificial é inteligente? São Paulo: Edições 70, 2023.

SELWYN, Neil. Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education. Cambridge: Polity Press, 2019.

UNESCO. Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris: UNESCO, 2023.

UNESCO. Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education – A Tool on Whose Terms? Paris: UNESCO, 2023.

VALENTE, José Armando. Tecnologias Digitais, Cultura e Educação: desafios contemporâneos. Campinas: NIED/UNICAMP, 2021.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

PRENSKY, Marc. Aprendizagem baseada em jogos digitais. São Paulo: Senac São Paulo, 2012.

ROTINA E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA: EQUILIBRANDO CUIDADO E EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR: MARIA DE FÁTIMA VIANA

RESUMO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, considerando seus aspectos físicos, emocionais, cognitivos, sociais e culturais. Nesse contexto, a rotina assume importância para a organização do cotidiano escolar, proporcionando segurança, previsibilidade e oportunidades de aprendizagem. Entretanto, quando compreendida apenas como uma sequência de horários e atividades, perde seu potencial pedagógico. Este artigo discute a relação entre rotina e intencionalidade pedagógica, evidenciando que os momentos de cuidado, alimentação, higiene, descanso e brincadeiras também são espaços privilegiados de aprendizagem. A partir de revisão bibliográfica fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e em autores que pesquisam a infância, como Barbosa, Oliveira-Formosinho, Kramer e Horn, analisa-se como o planejamento intencional do professor contribui para integrar cuidado e educação em práticas significativas. Defende-se que a rotina deve ser flexível, respeitando os interesses, necessidades e ritmos das crianças, favorecendo sua autonomia, participação e protagonismo. Conclui-se que a organização consciente do cotidiano fortalece vínculos, amplia experiências e transforma cada momento da permanência da criança na instituição em oportunidade de desenvolvimento integral, reafirmando a função social e educativa da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Rotina; Intencionalidade Pedagógica; Cuidado; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

Early Childhood Education is the first stage of Basic Education and plays a fundamental role in children's integral development, considering their physical, emotional, cognitive, social and cultural dimensions. In this context, daily routine is essential for organizing school life, providing security, predictability and learning opportunities. However, when understood merely as a sequence of schedules and activities, it loses its pedagogical potential. This article discusses the relationship between routine and pedagogical intentionality, highlighting that moments of care, feeding, hygiene, rest and play are also privileged spaces for learning. Based on a bibliographic review supported by the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI) and authors such as Barbosa, Oliveira-Formosinho, Kramer and Horn, the study analyzes how intentional planning contributes to integrating care and education into meaningful educational practices. It argues that routines should be flexible, respecting children's interests, needs and developmental rhythms while promoting autonomy, participation and protagonism. The study concludes that consciously organized daily routines strengthen relationships, expand learning experiences and transform every moment of children's stay at school into an opportunity for integral development.

Keywords: Early Childhood Education; Routine; Pedagogical Intentionality; Care; Child Development.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e constitui um período decisivo para o desenvolvimento integral das crianças. Nessa fase, as experiências vivenciadas no ambiente escolar contribuem significativamente para a construção da identidade, da autonomia, das habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras. Por essa razão, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil devem ser planejadas de forma intencional, considerando as especificidades da infância e os direitos de aprendizagem assegurados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Entre os elementos que estruturam o cotidiano escolar, a rotina ocupa lugar de destaque. Muito além de uma sequência de horários e atividades, ela organiza o tempo, os espaços, as interações e as experiências das crianças, oferecendo segurança, previsibilidade e estabilidade emocional. Quando construída de forma flexível e significativa, a rotina favorece a participação ativa das crianças, respeita seus ritmos de desenvolvimento e transforma momentos cotidianos, como a alimentação, a higiene, o descanso, as brincadeiras e as propostas pedagógicas, em oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse contexto, a intencionalidade pedagógica assume papel central na atuação docente. Cada escolha realizada pelo professor — desde a organização dos ambientes até a mediação das interações e a seleção das experiências oferecidas — deve estar fundamentada em objetivos educativos claros, que promovam o desenvolvimento integral da criança. Assim, cuidar e educar deixam de ser ações separadas e passam a constituir dimensões indissociáveis do trabalho pedagógico, reconhecendo que todas as situações vivenciadas na instituição possuem potencial educativo.

A perspectiva contemporânea da Educação Infantil compreende a criança como sujeito histórico, social e de direitos, capaz de construir conhecimentos por meio das interações, das brincadeiras, da exploração do ambiente e da participação ativa nas experiências propostas. Nessa concepção, a rotina deixa de ser rígida e centrada exclusivamente na organização institucional para tornar-se um instrumento pedagógico dinâmico, sensível às necessidades, aos interesses e às descobertas das crianças, favorecendo o protagonismo infantil e a construção de aprendizagens significativas.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da rotina articulada à intencionalidade pedagógica na Educação Infantil, evidenciando como o equilíbrio entre cuidado e educação contribui para a promoção do desenvolvimento integral das crianças. A partir de revisão bibliográfica e da análise dos referenciais legais e teóricos que orientam essa etapa da Educação Básica, busca-se compreender de que maneira a organização consciente do cotidiano escolar fortalece vínculos, amplia experiências de aprendizagem e qualifica o trabalho docente, reafirmando a Educação Infantil como um espaço de acolhimento, interação, brincadeira e construção de conhecimentos.

A ROTINA COMO ORGANIZADORA DAS EXPERIÊNCIAS INFANTIS

A rotina na Educação Infantil constitui um dos principais elementos organizadores do cotidiano pedagógico. Mais do que estabelecer horários para alimentação, higiene, descanso e atividades dirigidas, ela representa uma estrutura que oferece segurança emocional, previsibilidade e estabilidade às crianças. Quando planejada de forma intencional e flexível, a rotina favorece a construção de vínculos, o desenvolvimento da autonomia e a ampliação das possibilidades de aprendizagem, tornando-se um importante instrumento para a promoção do desenvolvimento integral.

Conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), educar e cuidar são dimensões indissociáveis do trabalho pedagógico. Isso significa que todos os momentos vivenciados pelas crianças na instituição possuem potencial educativo. Assim, o momento da alimentação pode favorecer a autonomia e a convivência; a higiene contribui para a construção de hábitos de autocuidado; o descanso respeita as necessidades individuais; e as brincadeiras ampliam a imaginação, a criatividade e as interações sociais.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reforça essa concepção ao reconhecer a criança como sujeito de direitos que aprende por meio das interações e das brincadeiras. Dessa forma, a organização da rotina deve assegurar experiências diversificadas que contemplem os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, respeitando os diferentes ritmos, interesses e necessidades das crianças.

Segundo Barbosa (2006), a rotina não deve ser compreendida como uma sequência rígida de atividades repetitivas, mas como uma organização dinâmica do tempo e do espaço que possibilita aprendizagens significativas. A previsibilidade oferecida pela rotina não impede a inovação; ao contrário, cria condições para que as crianças explorem novas experiências com confiança, sentindo-se acolhidas e pertencentes ao ambiente escolar.

Nesse contexto, a organização dos espaços também assume papel relevante. Ambientes planejados, acessíveis e ricos em materiais diversificados estimulam a curiosidade, a investigação e a participação ativa das crianças. Cada espaço da instituição pode transformar-se em um ambiente educativo quando estruturado para favorecer interações, descobertas e múltiplas formas de expressão.

Portanto, a rotina deve ser compreendida como um instrumento pedagógico que organiza o cotidiano sem engessá-lo. Sua função é proporcionar equilíbrio entre estabilidade e flexibilidade, garantindo que cada momento vivido pelas crianças seja permeado por experiências significativas, relações afetivas e oportunidades de desenvolvimento. Assim, o cotidiano escolar deixa de ser apenas uma sucessão de tarefas para tornar-se um espaço de construção de conhecimentos, fortalecimento de vínculos e promoção do protagonismo infantil.

A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A intencionalidade pedagógica constitui um dos princípios fundamentais da prática docente na Educação Infantil, pois orienta todas as ações desenvolvidas pelo professor em favor do desenvolvimento integral das crianças. Diferentemente de uma atuação baseada na improvisação ou na execução de atividades isoladas, a intencionalidade pressupõe planejamento, observação, reflexão e avaliação contínua das experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Cada proposta, interação, organização do espaço ou intervenção do educador deve estar vinculada a objetivos educativos que respeitem as necessidades, os interesses e os direitos de aprendizagem das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) estabelece que a aprendizagem na Educação Infantil acontece por meio das interações e das brincadeiras, elementos que exigem do professor um olhar atento e sensível para identificar as potencialidades de cada criança. Nesse sentido, a intencionalidade pedagógica não significa controlar todas as ações infantis, mas criar condições para que as crianças explorem, investiguem, experimentem, expressem sentimentos e construam conhecimentos de forma ativa e significativa. O professor atua como mediador das experiências, promovendo desafios adequados ao nível de desenvolvimento de cada grupo e valorizando a participação infantil na construção do conhecimento.

O planejamento pedagógico desempenha papel essencial nesse processo. Planejar não consiste apenas em elaborar uma sequência de atividades, mas em organizar experiências capazes de integrar cuidado, educação, brincadeiras e interações. Um planejamento flexível permite que o professor adapte suas propostas às descobertas, curiosidades e interesses manifestados pelas crianças ao longo da rotina, tornando o currículo vivo e contextualizado. Dessa forma, a prática pedagógica deixa de ser centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos e passa a privilegiar experiências que favorecem a investigação, a criatividade, a comunicação e a autonomia.

Outro aspecto relevante da intencionalidade pedagógica é a observação sistemática das crianças. Ao observar atentamente suas brincadeiras, diálogos, produções e formas de interação, o professor reúne informações importantes sobre os processos de aprendizagem, identificando avanços, dificuldades e interesses que orientarão novas intervenções pedagógicas. Essa prática fortalece a documentação pedagógica como instrumento de reflexão, permitindo registrar experiências significativas e tornar visível o percurso de aprendizagem das crianças.

Conforme afirmam Oliveira-Formosinho (2007) e Horn (2017), a qualidade da Educação Infantil está diretamente relacionada à capacidade do educador de planejar ambientes acolhedores, desafiadores e ricos em possibilidades de exploração. Os espaços, os materiais e a organização do tempo também expressam intencionalidade pedagógica, pois influenciam as interações, as descobertas e a construção da autonomia. Ambientes diversificados, acessíveis e organizados favorecem o protagonismo infantil, estimulando a curiosidade, a criatividade e a resolução de problemas.

Além disso, a intencionalidade manifesta-se nas relações estabelecidas entre professor e crianças. A escuta sensível, o diálogo, o acolhimento e o respeito às diferentes formas de expressão fortalecem vínculos afetivos e criam um ambiente de confiança, indispensável para o desenvolvimento integral. Ao reconhecer cada criança como sujeito de direitos, protagonista de sua aprendizagem e participante ativa do cotidiano escolar, o professor transforma situações rotineiras em experiências educativas repletas de significado.

Desse modo, a intencionalidade pedagógica revela-se como elemento indispensável para a construção de uma Educação Infantil de qualidade. Ela orienta o planejamento, a organização dos espaços, a mediação das interações e a avaliação das aprendizagens, garantindo que o cotidiano escolar seja permeado por experiências que integrem cuidado e educação. Assim, cada momento vivido pelas crianças torna-se uma oportunidade de aprender, conviver, brincar, explorar e desenvolver-se de maneira plena, reafirmando o compromisso da escola com uma educação humanizadora, inclusiva e centrada na infância.

O EQUILÍBRIO ENTRE CUIDADO E EDUCAÇÃO NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

Historicamente, as instituições destinadas à infância foram marcadas pela separação entre as ações de cuidar e educar, atribuindo ao cuidado um caráter assistencial e à educação uma função voltada para a aprendizagem formal. Entretanto, os avanços das pesquisas sobre o desenvolvimento infantil e a consolidação das políticas públicas para a Educação Infantil promoveram uma mudança significativa nessa concepção. Atualmente, compreende-se que cuidar e educar são dimensões inseparáveis do trabalho pedagógico, constituindo práticas complementares que contribuem para o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, cognitivos, emocionais, sociais e culturais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) reforçam que o cuidado deve estar integrado às práticas educativas, reconhecendo a criança como sujeito de direitos, protagonista de seu processo de aprendizagem e merecedora de experiências que respeitem sua dignidade, identidade e singularidade. Essa perspectiva exige que o professor compreenda os momentos de alimentação, higiene, repouso, acolhimento e interação como oportunidades privilegiadas para fortalecer vínculos afetivos, desenvolver a autonomia e favorecer aprendizagens significativas.

Nesse contexto, o cotidiano escolar transforma-se em um espaço de múltiplas possibilidades educativas. Durante as refeições, por exemplo, as crianças desenvolvem hábitos de convivência, autonomia, comunicação e respeito às diferenças. Nos momentos de higiene, aprendem práticas de autocuidado, responsabilidade e cuidado com o outro. As brincadeiras, por sua vez, favorecem a imaginação, a criatividade, a resolução de problemas, a cooperação e a expressão de sentimentos, constituindo experiências essenciais para o desenvolvimento infantil. Assim, cada situação vivenciada na rotina escolar possui intencionalidade pedagógica quando mediada por um professor atento, sensível e comprometido com o processo educativo.

O equilíbrio entre cuidado e educação também se manifesta na organização dos ambientes e das relações estabelecidas na instituição. Espaços acolhedores, seguros, acessíveis e desafiadores incentivam a exploração, a curiosidade e a participação ativa das crianças. Da mesma forma, relações pautadas no diálogo, no respeito, na escuta sensível e na valorização das diferenças fortalecem a autoestima, o sentimento de pertencimento e a construção da identidade. Nesse cenário, o professor exerce papel fundamental como mediador, planejando experiências que integrem os diferentes campos de experiências previstos na BNCC e promovam aprendizagens contextualizadas e significativas.

Outro aspecto indispensável para a integração entre cuidado e educação é a parceria com as famílias. A construção de uma relação de confiança entre escola e comunidade favorece a continuidade das experiências vividas pelas crianças, possibilitando que os processos educativos sejam compartilhados e fortalecidos. A comunicação constante, a escuta das famílias e o respeito às diferentes culturas e formas de organização familiar contribuem para um ambiente educativo mais acolhedor, democrático e participativo.

Além disso, o compromisso com uma prática pedagógica que articule cuidado e educação requer formação continuada dos profissionais da Educação Infantil. O professor necessita refletir permanentemente sobre sua atuação, atualizar seus conhecimentos e desenvolver práticas fundamentadas em referenciais teóricos e legais que assegurem o direito das crianças a uma educação de qualidade. A reflexão crítica sobre o cotidiano escolar permite identificar desafios, ressignificar práticas e construir propostas cada vez mais coerentes com as necessidades da infância contemporânea.

Portanto, promover o equilíbrio entre cuidado e educação significa reconhecer que cada experiência vivenciada na Educação Infantil possui potencial formativo. Quando permeadas pela intencionalidade pedagógica, pelo respeito aos direitos das crianças e pela valorização das interações e brincadeiras, as ações cotidianas tornam-se oportunidades de desenvolvimento integral. Dessa forma, a Educação Infantil consolida-se como um espaço de acolhimento, aprendizagem, proteção e construção de conhecimentos, contribuindo para a formação de crianças autônomas, participativas, criativas e capazes de estabelecer relações significativas consigo mesmas, com os outros e com o mundo que as cerca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a rotina e a intencionalidade pedagógica na Educação Infantil significa compreender que o cotidiano escolar vai muito além da organização de horários e da execução de atividades previamente planejadas. Cada momento vivido pelas crianças na instituição educativa representa uma oportunidade de aprendizagem, de fortalecimento dos vínculos afetivos e de promoção do desenvolvimento integral. Assim, a rotina deixa de ser apenas um instrumento organizacional para constituir-se como um elemento pedagógico essencial na construção de experiências significativas.

Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a integração entre cuidado e educação representa um dos princípios fundamentais da Educação Infantil, conforme estabelecem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Alimentação, higiene, repouso, brincadeiras, interações e atividades investigativas são momentos que, quando planejados com intencionalidade pedagógica, favorecem o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da linguagem, da convivência e das múltiplas formas de expressão das crianças.

Também se destacou que a atuação do professor é determinante para a qualidade das experiências oferecidas. O planejamento intencional, aliado à observação sensível, à escuta qualificada e à documentação pedagógica, possibilita a construção de práticas educativas que respeitam os ritmos, interesses e necessidades individuais e coletivas das crianças. Nessa perspectiva, o educador assume o papel de mediador das aprendizagens, organizando tempos, espaços, materiais e interações capazes de estimular a curiosidade, a investigação e o protagonismo infantil.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de uma rotina flexível, capaz de acolher os acontecimentos do cotidiano e as manifestações espontâneas das crianças. Uma prática pedagógica comprometida com a infância reconhece que o planejamento deve dialogar constantemente com as descobertas, hipóteses e interesses do grupo, transformando situações inesperadas em oportunidades educativas. Dessa forma, o currículo torna-se vivo, dinâmico e contextualizado, respeitando a criança como sujeito histórico, social, cultural e de direitos.Igualmente importante é a consolidação de uma parceria efetiva entre escola e família. O compartilhamento de responsabilidades, o diálogo permanente e o respeito às diferentes realidades familiares fortalecem o processo educativo, favorecendo a continuidade das experiências de aprendizagem e contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

Quando família e escola atuam de maneira colaborativa, ampliam-se as possibilidades de construção de vínculos, segurança emocional e participação infantil.

Por fim, conclui-se que promover o equilíbrio entre cuidado e educação exige profissionais comprometidos com a formação continuada, capazes de refletir criticamente sobre suas práticas e de construir ambientes educativos acolhedores, inclusivos e desafiadores. A intencionalidade pedagógica manifesta-se em cada decisão tomada pelo professor, desde a organização dos espaços até a mediação das interações, tornando o cotidiano escolar um ambiente rico em aprendizagens e experiências.

Assim, a rotina, quando fundamentada em princípios pedagógicos, deixa de representar uma sucessão de tarefas repetitivas para transformar-se em um instrumento de desenvolvimento humano, capaz de garantir às crianças o direito de brincar, explorar, conviver, participar, expressar-se e aprender de forma plena. Investir em práticas que integrem cuidado e educação significa reafirmar o compromisso da Educação Infantil com a formação de sujeitos autônomos, criativos, críticos e socialmente participativos, contribuindo para uma educação de qualidade que respeita a infância em toda a sua singularidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Projetos pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). Modelos curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). Documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

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

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PROMOVENDO APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS POR MEIO DA CULTURA CORPORAL

AUTOR: MARCO MITSUNAVE

RESUMO

A Educação Física Escolar desempenha papel fundamental na formação integral dos estudantes, promovendo o desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional por meio das diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Nesse contexto, as metodologias ativas configuram-se como importantes estratégias pedagógicas ao colocarem o estudante no centro do processo de aprendizagem, estimulando sua autonomia, participação, criatividade e capacidade de resolver problemas. O presente artigo tem como objetivo discutir as contribuições das metodologias ativas para o ensino da Educação Física na Educação Básica, destacando práticas pedagógicas que favorecem a aprendizagem significativa e o protagonismo estudantil. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, fundamentada em documentos oficiais, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e em autores que discutem inovação pedagógica, cultura corporal e metodologias de ensino. Os resultados evidenciam que a utilização de estratégias como aprendizagem baseada em projetos, ensino híbrido, gamificação, resolução de problemas e aprendizagem cooperativa amplia o envolvimento dos estudantes, fortalece a inclusão, desenvolve competências socioemocionais e torna as aulas mais contextualizadas e significativas. Conclui-se que a incorporação das metodologias ativas na Educação Física representa um importante caminho para qualificar o processo de ensino e aprendizagem, favorecendo uma educação mais democrática, participativa e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Metodologias Ativas; Cultura Corporal; BNCC; Aprendizagem Significativa.

ABSTRACT

School Physical Education plays a fundamental role in the integral development of students by promoting motor, cognitive, social, and emotional growth through the different manifestations of body culture. In this context, active methodologies emerge as important pedagogical strategies by placing students at the center of the learning process, encouraging autonomy, participation, creativity, and problem-solving skills. This article aims to discuss the contributions of active methodologies to Physical Education teaching in Basic Education, highlighting pedagogical practices that promote meaningful learning and student protagonism. This is a bibliographic study based on official documents, especially the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), and on authors who discuss pedagogical innovation, body culture, and teaching methodologies. The findings indicate that strategies such as project-based learning, blended learning, gamification, problem-solving, and cooperative learning increase student engagement, strengthen inclusion, develop socio-emotional competencies, and make classes more contextualized and meaningful. It is concluded that the incorporation of active methodologies into School Physical Education represents an important pathway to improve the teaching and learning process, fostering a more democratic, participatory, and contemporary education.

Keywords: School Physical Education; Active Methodologies; Body Culture; BNCC; Meaningful Learning.

INTRODUÇÃO

A Educação Física Escolar passou por profundas transformações ao longo das últimas décadas, deixando de ser compreendida apenas como um componente curricular voltado ao condicionamento físico ou ao desenvolvimento de habilidades esportivas. Atualmente, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa área do conhecimento assume um papel essencial na formação integral dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento das dimensões física, cognitiva, emocional, social, ética e cultural. Ao trabalhar com as diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, a Educação Física amplia as possibilidades de aprendizagem, favorecendo a construção da autonomia, da cooperação, do respeito às diferenças e da participação crítica na sociedade.

Nesse contexto, as constantes mudanças sociais, tecnológicas e educacionais exigem que a escola repense suas práticas pedagógicas, buscando metodologias que atendam às necessidades dos estudantes contemporâneos. Os avanços tecnológicos, a facilidade de acesso à informação e a diversidade dos espaços de aprendizagem desafiam o professor a desenvolver estratégias capazes de despertar o interesse, a curiosidade e o protagonismo dos alunos. Dessa forma, as metodologias ativas surgem como importantes alternativas para promover aprendizagens mais significativas, participativas e contextualizadas, tornando o estudante sujeito ativo na construção do próprio conhecimento.As metodologias ativas representam uma mudança na forma de organizar o processo de ensino e aprendizagem. Diferentemente do modelo tradicional, centrado na transmissão de conteúdos pelo professor, essas metodologias valorizam a investigação, a resolução de problemas, o trabalho colaborativo, a tomada de decisões e a reflexão sobre as experiências vivenciadas. Na Educação Física Escolar, tais estratégias possibilitam que os estudantes aprendam por meio da prática, da experimentação, da cooperação e da análise crítica das diferentes manifestações da cultura corporal, fortalecendo o desenvolvimento de competências e habilidades previstas pela BNCC.

Além de favorecer a aprendizagem dos conteúdos específicos da Educação Física, as metodologias ativas contribuem significativamente para o desenvolvimento das competências socioemocionais, como empatia, responsabilidade, comunicação, liderança, autonomia e trabalho em equipe. Essas competências são indispensáveis para a formação cidadã e para a convivência democrática, especialmente em uma sociedade marcada pela diversidade cultural, pelas rápidas transformações tecnológicas e pelos constantes desafios sociais. Nesse sentido, a aula de Educação Física deixa de ser apenas um espaço destinado à prática corporal, tornando-se um ambiente de construção de valores, fortalecimento das relações humanas e desenvolvimento integral.

Outro aspecto relevante refere-se ao potencial inclusivo das metodologias ativas. Ao diversificar as formas de participação e aprendizagem, o professor amplia as oportunidades para que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, culturais ou sociais, possam participar das atividades de maneira significativa. Estratégias como aprendizagem cooperativa, gamificação, projetos interdisciplinares, desafios motores, rotação por estações e resolução de situações-problema favorecem o respeito às diferenças, valorizam as potencialidades individuais e promovem uma educação mais equitativa.

A implementação dessas metodologias exige planejamento, intencionalidade pedagógica e formação continuada dos docentes. Cabe ao professor selecionar estratégias adequadas aos objetivos de aprendizagem, às características da turma e às condições oferecidas pela escola, garantindo que as experiências propostas contribuam efetivamente para o desenvolvimento dos estudantes. Assim, o docente assume o papel de mediador do conhecimento, organizando situações que estimulem a investigação, a criatividade, a participação ativa e a reflexão crítica.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições das metodologias ativas para o ensino da Educação Física Escolar, evidenciando sua importância na promoção de aprendizagens significativas, no fortalecimento do protagonismo estudantil e na formação integral dos educandos. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza bibliográfica, fundamentado em documentos oficiais, especialmente a Base Nacional Comum Curricular, bem como em autores que discutem Educação Física, inovação pedagógica e metodologias ativas. Espera-se que as reflexões apresentadas contribuam para ampliar o debate sobre práticas pedagógicas inovadoras, incentivando professores a desenvolverem experiências educativas mais participativas, inclusivas e alinhadas às demandas da educação contemporânea.

FUNDAMENTOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A Educação Física Escolar consolidou-se, nas últimas décadas, como uma área do conhecimento comprometida com a formação integral dos estudantes, superando concepções reducionistas que restringiam sua atuação ao desenvolvimento da aptidão física ou ao treinamento esportivo. Atualmente, sua organização curricular está fundamentada na perspectiva da cultura corporal de movimento, compreendendo as práticas corporais como manifestações históricas, sociais e culturais produzidas pela humanidade. Nessa perspectiva, ensinar Educação Física significa oportunizar aos estudantes experiências diversificadas que favoreçam a compreensão crítica dessas manifestações, possibilitando sua participação consciente na sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma esse entendimento ao estabelecer que a Educação Física integra a área de Linguagens e contribui para que os estudantes conheçam, experimentem, apreciem, valorizem e produzam diferentes práticas corporais. Jogos, brincadeiras, esportes, danças, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura constituem objetos de conhecimento que extrapolam a dimensão técnica, permitindo o desenvolvimento de valores como respeito, cooperação, autonomia, solidariedade e responsabilidade social.

Nesse cenário, as metodologias ativas apresentam-se como importantes alternativas para fortalecer a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Essas metodologias deslocam o foco da transmissão de conteúdos para a participação efetiva do estudante na construção do conhecimento. O aluno deixa de ocupar uma posição exclusivamente receptiva e passa a investigar, experimentar, refletir, criar hipóteses, solucionar problemas e compartilhar saberes com seus colegas, enquanto o professor assume o papel de mediador, organizador e facilitador das experiências educativas.

Essa mudança metodológica dialoga diretamente com as necessidades da educação contemporânea. Os estudantes convivem diariamente com múltiplas fontes de informação, tecnologias digitais e diferentes formas de comunicação, exigindo da escola práticas pedagógicas mais dinâmicas, interativas e contextualizadas. Nesse contexto, a Educação Física possui grande potencial para desenvolver propostas inovadoras, uma vez que trabalha com experiências práticas, desafios motores, situações colaborativas e resolução de problemas relacionados ao movimento humano.

Entre os principais fundamentos das metodologias ativas está a aprendizagem significativa, conceito amplamente discutido por David Ausubel. Segundo essa perspectiva, novos conhecimentos são construídos quando conseguem estabelecer relações com os conhecimentos prévios dos estudantes.

Na Educação Física, isso significa considerar as vivências corporais que os alunos já possuem fora da escola, valorizando suas experiências com jogos, esportes, brincadeiras, danças e demais práticas corporais presentes em seus diferentes contextos culturais.

Outro importante fundamento encontra-se nas contribuições de Lev Vygotsky, que compreende a aprendizagem como um processo essencialmente social. A interação entre professor e estudantes, bem como entre os próprios alunos, favorece a construção coletiva do conhecimento. Durante as aulas de Educação Física, atividades cooperativas, desafios em grupo e projetos colaborativos tornam-se espaços privilegiados para o desenvolvimento das competências cognitivas, sociais e emocionais, fortalecendo o diálogo, a cooperação e a construção compartilhada de soluções.

As ideias de Jean Piaget também oferecem importantes contribuições para essa abordagem metodológica. Ao defender que o conhecimento é construído mediante a interação entre sujeito e ambiente, Piaget evidencia a importância da experimentação, da descoberta e da resolução de problemas. Nas aulas de Educação Física, o estudante aprende não apenas executando movimentos, mas analisando estratégias, tomando decisões, adaptando regras, avaliando resultados e reconstruindo constantemente seus conhecimentos sobre o próprio corpo e sobre as práticas corporais.

Paulo Freire, por sua vez, reforça a necessidade de uma educação problematizadora, baseada no diálogo, na participação e na valorização dos saberes dos educandos. Sua concepção rompe com a educação bancária, caracterizada pela simples transmissão de conteúdos, defendendo uma prática educativa que favoreça a autonomia, a consciência crítica e a transformação social.

Esses princípios encontram forte aproximação com as metodologias ativas, especialmente quando o professor organiza situações em que os estudantes investigam problemas, refletem sobre suas ações e participam da construção coletiva do conhecimento.

Na Educação Física Escolar, diversas metodologias ativas podem ser incorporadas ao planejamento pedagógico. A aprendizagem baseada em projetos permite que os estudantes desenvolvam pesquisas relacionadas às práticas corporais presentes em sua comunidade, promovendo integração entre diferentes áreas do conhecimento. Projetos envolvendo esportes tradicionais, jogos populares, danças regionais, práticas inclusivas ou hábitos saudáveis favorecem a investigação, o trabalho em equipe e o protagonismo estudantil.

Outra estratégia bastante utilizada é a aprendizagem baseada em problemas (Problem Based Learning – PBL), na qual situações reais ou simuladas são apresentadas aos estudantes para que, coletivamente, proponham soluções. Em uma aula de Educação Física, por exemplo, os alunos podem ser convidados a criar adaptações de modalidades esportivas para incluir colegas com deficiência, elaborar circuitos motores para diferentes faixas etárias ou desenvolver propostas para incentivar a prática de atividades físicas na comunidade escolar.

A aprendizagem cooperativa também ocupa posição de destaque entre as metodologias ativas. Diferentemente de práticas excessivamente competitivas, essa abordagem valoriza a interdependência positiva, a responsabilidade compartilhada e o sucesso coletivo. Jogos cooperativos, desafios em grupo e atividades de construção conjunta fortalecem habilidades como comunicação, liderança, empatia, respeito às diferenças e resolução pacífica de conflitos, aspectos fundamentais para a formação cidadã.

A gamificação constitui outra estratégia que tem despertado interesse crescente na Educação Física. Ao incorporar elementos característicos dos jogos, como desafios, níveis, missões, recompensas e progressão, essa metodologia aumenta o engajamento dos estudantes e favorece a motivação durante as aulas.

Entretanto, sua utilização deve estar sempre vinculada aos objetivos pedagógicos, evitando que a competição seja mais importante do que a aprendizagem.

As tecnologias digitais também ampliam as possibilidades das metodologias ativas. Aplicativos de monitoramento corporal, produção de vídeos, registros fotográficos, desafios virtuais, plataformas colaborativas e recursos audiovisuais podem enriquecer as experiências de aprendizagem quando utilizados de forma crítica e planejada. O professor atua como mediador, orientando os estudantes para o uso ético, responsável e educativo dessas ferramentas.

Outro aspecto essencial refere-se à avaliação da aprendizagem. Nas metodologias ativas, a avaliação deixa de ser apenas classificatória e assume caráter formativo, acompanhando continuamente o desenvolvimento dos estudantes. Autoavaliações, avaliações por pares, portfólios, registros reflexivos, observações sistemáticas e rubricas permitem identificar avanços, dificuldades e necessidades de intervenção pedagógica, favorecendo um acompanhamento mais humanizado e individualizado.

É importante destacar que a adoção das metodologias ativas não significa abandonar totalmente outras estratégias de ensino. Em muitos momentos, exposições dialogadas, demonstrações técnicas e orientações diretas continuam sendo necessárias. O diferencial está na intencionalidade pedagógica e na organização de experiências que possibilitem ao estudante participar ativamente da construção do conhecimento, articulando teoria e prática de maneira significativa.

Por fim, observa-se que as metodologias ativas fortalecem o compromisso da Educação Física com uma educação inclusiva, democrática e humanizadora. Ao reconhecer as singularidades dos estudantes, valorizar suas experiências e promover a participação efetiva de todos, essas abordagens contribuem para a formação de cidadãos críticos, autônomos e capazes de compreender o movimento humano como uma importante expressão da cultura e da vida em sociedade.

Dessa forma, a Educação Física reafirma sua relevância no currículo escolar, consolidando-se como espaço privilegiado para o desenvolvimento integral dos educandos e para a construção de aprendizagens significativas que ultrapassam os limites da escola.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS E O PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES

A incorporação das metodologias ativas na Educação Física Escolar representa uma mudança significativa na organização das práticas pedagógicas, favorecendo a construção de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, participativo e significativo. Nessa perspectiva, o estudante deixa de ser apenas receptor das orientações do professor e passa a atuar como protagonista do próprio processo de aprendizagem, participando das decisões, elaborando estratégias, solucionando problemas e refletindo sobre suas experiências corporais. Essa mudança fortalece o compromisso da escola com uma educação voltada ao desenvolvimento integral e à formação de cidadãos críticos, autônomos e participativos.O protagonismo estudantil está diretamente relacionado à possibilidade de os alunos assumirem responsabilidades durante o processo educativo. Na Educação Física, essa participação pode ocorrer de diversas formas, como na construção coletiva das regras dos jogos, na organização de torneios cooperativos, na elaboração de circuitos motores, na criação de coreografias, na adaptação de modalidades esportivas e na avaliação das atividades realizadas. Essas experiências favorecem o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da capacidade de tomar decisões fundamentadas, competências essenciais para a vida em sociedade.

Para que esse protagonismo seja efetivamente desenvolvido, o planejamento docente deve contemplar situações que estimulem a investigação, a experimentação e a resolução de desafios. Nesse sentido, o professor deixa de ocupar exclusivamente a posição de transmissor de conhecimentos e assume a função de mediador, incentivando a participação dos estudantes, orientando as atividades, promovendo questionamentos e oferecendo condições para que cada aluno construa seu próprio percurso de aprendizagem.

Entre as estratégias inovadoras que vêm sendo amplamente utilizadas na Educação Física destaca-se a aprendizagem baseada em projetos. Essa metodologia possibilita que os estudantes desenvolvam investigações sobre temas relacionados à cultura corporal, integrando conhecimentos de diferentes áreas e estabelecendo conexões entre teoria e prática. Projetos sobre jogos tradicionais, esportes paralímpicos, danças populares, práticas corporais indígenas, saúde, qualidade de vida ou sustentabilidade permitem que os alunos pesquisem, planejem, executem atividades e apresentem os resultados à comunidade escolar, fortalecendo o protagonismo e a interdisciplinaridade.

Outra metodologia que vem apresentando excelentes resultados é a aprendizagem cooperativa. Diferentemente das abordagens centradas na competição, essa estratégia prioriza a colaboração entre os estudantes, incentivando a construção coletiva do conhecimento. Jogos cooperativos, desafios em equipe e atividades que exigem organização conjunta favorecem o desenvolvimento da empatia, do respeito às diferenças, da comunicação e da responsabilidade compartilhada. Ao compreender que o sucesso depende da colaboração de todos, os estudantes desenvolvem competências sociais fundamentais para a convivência democrática.

A gamificação também tem ampliado as possibilidades pedagógicas na Educação Física Escolar. Inspirada na lógica dos jogos, essa metodologia utiliza desafios, fases, missões, pontuações, medalhas simbólicas e objetivos progressivos para estimular o engajamento dos estudantes. Quando planejada com intencionalidade pedagógica, a gamificação contribui para aumentar a motivação, favorecer a participação e tornar as aulas mais atrativas, sem perder de vista os objetivos educacionais. Mais do que competir, os estudantes são incentivados a superar desafios, cooperar com os colegas e refletir sobre suas aprendizagens.As tecnologias digitais constituem outro importante recurso para potencializar práticas inovadoras. O uso de aplicativos voltados ao monitoramento da atividade física, vídeos educativos, produção de podcasts, registros fotográficos, plataformas digitais e recursos audiovisuais permite ampliar os espaços de aprendizagem e aproximar os conteúdos escolares da realidade dos estudantes. Além disso, tais recursos favorecem processos de autoavaliação, documentação das atividades e socialização das produções desenvolvidas ao longo do percurso educativo.

A inclusão constitui um dos princípios fundamentais das práticas pedagógicas inovadoras. Nesse sentido, as metodologias ativas favorecem a participação efetiva de todos os estudantes, respeitando diferentes ritmos de aprendizagem, necessidades específicas e características individuais. A adaptação de materiais, regras, espaços e estratégias permite que alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou outras necessidades educacionais específicas participem das atividades em igualdade de oportunidades, fortalecendo uma cultura escolar baseada no respeito à diversidade e na valorização das potencialidades humanas.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento das competências socioemocionais. Durante as aulas de Educação Física, os estudantes convivem constantemente com situações que exigem cooperação, liderança, respeito às regras, controle emocional, tomada de decisões e resolução de conflitos. Quando essas experiências são planejadas de forma intencional, tornam-se oportunidades privilegiadas para o fortalecimento da empatia, da resiliência, da responsabilidade, da comunicação e do trabalho em equipe, competências consideradas essenciais pela BNCC para a formação integral dos educandos.

A avaliação, nesse contexto, também assume um caráter inovador. Em vez de limitar-se à mensuração do desempenho motor ou da execução técnica dos movimentos, passa a contemplar o processo de aprendizagem em sua totalidade. O professor pode utilizar instrumentos como portfólios, diários reflexivos, observações sistemáticas, autoavaliações, avaliações entre pares, registros audiovisuais e rubricas de desempenho, valorizando não apenas os resultados finais, mas também o percurso de aprendizagem, o envolvimento, a colaboração e a evolução individual de cada estudante.

Entretanto, a implementação dessas práticas requer investimentos na formação inicial e continuada dos professores. É indispensável que os docentes tenham acesso a oportunidades de atualização profissional, estudos sobre inovação pedagógica e espaços de troca de experiências, possibilitando a construção de práticas fundamentadas teoricamente e adequadas às diferentes realidades escolares. Além disso, o apoio da gestão escolar e o planejamento coletivo contribuem para a consolidação de propostas inovadoras que promovam aprendizagens significativas.

Dessa forma, observa-se que as práticas pedagógicas inovadoras fortalecem o protagonismo estudantil, qualificam o processo de ensino e aprendizagem e ampliam as possibilidades educativas da Educação Física Escolar. Ao integrar metodologias ativas, recursos tecnológicos, práticas inclusivas e avaliação formativa, o professor contribui para a formação de sujeitos críticos, participativos e comprometidos com o cuidado de si, do outro e da sociedade. Assim, a Educação Física reafirma seu papel como componente curricular indispensável para o desenvolvimento humano, promovendo experiências que ultrapassam os limites da quadra esportiva e contribuem para a construção de uma educação democrática, inclusiva e socialmente transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas ao longo deste artigo evidenciam que as metodologias ativas representam um importante avanço para a qualificação do ensino da Educação Física Escolar. Ao promoverem a participação efetiva dos estudantes na construção do conhecimento, essas abordagens fortalecem o protagonismo estudantil, estimulam a autonomia, a criatividade, a cooperação e o pensamento crítico, aspectos indispensáveis à formação integral proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Observou-se que a Educação Física, compreendida na perspectiva da cultura corporal de movimento, oferece um ambiente privilegiado para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem cooperativa, resolução de problemas, gamificação e utilização de tecnologias digitais ampliam as possibilidades de aprendizagem, tornando as aulas mais significativas, contextualizadas e inclusivas.

Outro aspecto relevante refere-se ao potencial das metodologias ativas para promover uma educação inclusiva. Ao reconhecer as diferenças individuais e diversificar estratégias de ensino, a Educação Física favorece a participação de todos os estudantes, respeitando seus ritmos, potencialidades e necessidades específicas. Dessa maneira, contribui para a construção de ambientes escolares mais democráticos, acolhedores e comprometidos com a equidade.

Além disso, a adoção de processos avaliativos de caráter formativo permite acompanhar o desenvolvimento dos estudantes de maneira mais ampla, considerando não apenas o desempenho motor, mas também aspectos relacionados à cooperação, à autonomia, à responsabilidade, ao respeito às diferenças e à participação nas atividades propostas. Essa perspectiva amplia o significado da avaliação e fortalece sua função como instrumento de aprendizagem.

Conclui-se, portanto, que a incorporação das metodologias ativas à Educação Física Escolar constitui uma estratégia capaz de aproximar o ensino das demandas da sociedade contemporânea, favorecendo a construção de aprendizagens significativas e preparando os estudantes para enfrentar desafios pessoais, sociais e profissionais com autonomia, senso crítico e responsabilidade. Espera-se que este estudo contribua para ampliar as discussões acerca da inovação pedagógica na Educação Física e incentive educadores a desenvolver práticas cada vez mais participativas, inclusivas e comprometidas com a formação humana integral.

REFERÊNCIAS

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

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

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

FREIRE, João Batista. Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

MORAN, José Manuel. Metodologias Ativas para uma Aprendizagem Mais Profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

PIAGET, Jean. A Psicologia da Inteligência. Petrópolis: Vozes, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. A Formação Social da Mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BETTI, Mauro. Educação Física e Sociedade. São Paulo: Movimento, 2009.

KUNZ, Elenor. Transformação Didático-Pedagógica do Esporte. 9. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

A CULTURA DA PAZ NA ESCOLA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES EDUCATIVOS ACOLHEDORES E DEMOCRÁTICOS

AUTOR: NÁDIA RODRIGUES DOS SANTOS

RESUMO

A construção de uma Cultura da Paz no ambiente escolar constitui um dos principais desafios da educação contemporânea, especialmente diante das diversas situações de conflitos, intolerância, violência e exclusão presentes na sociedade. A escola, como espaço privilegiado de formação humana, desempenha papel fundamental na promoção de valores como respeito, diálogo, cooperação, empatia, solidariedade e justiça social, contribuindo para o fortalecimento da convivência democrática e para o desenvolvimento integral dos estudantes. O presente artigo tem como objetivo discutir a importância da Cultura da Paz como princípio orientador das práticas pedagógicas na Educação Básica, evidenciando estratégias que favoreçam a construção de ambientes educativos acolhedores, inclusivos e participativos. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e em autores que abordam educação humanizadora, convivência escolar e competências socioemocionais. Os resultados indicam que práticas pedagógicas baseadas no diálogo, na mediação de conflitos, na participação coletiva, na educação emocional e na valorização da diversidade fortalecem as relações interpessoais, favorecem o clima escolar e contribuem significativamente para a aprendizagem e a formação cidadã. Conclui-se que a Cultura da Paz deve ser compreendida como um compromisso permanente da escola, integrando currículo, gestão, práticas pedagógicas e relações humanas, com vistas à construção de uma educação democrática, inclusiva e socialmente transformadora.

Palavras-chave: Cultura da Paz; Convivência Escolar; Educação; Competências Socioemocionais; BNCC.

ABSTRACT

Building a Culture of Peace within the school environment is one of the major challenges of contemporary education, especially in the face of conflicts, intolerance, violence, and exclusion that affect society. Schools, as privileged spaces for human development, play a fundamental role in promoting values such as respect, dialogue, cooperation, empathy, solidarity, and social justice, contributing to democratic coexistence and the integral development of students. This article aims to discuss the importance of the Culture of Peace as a guiding principle for pedagogical practices in Basic Education, highlighting strategies that promote welcoming, inclusive, and participatory educational environments. This bibliographic study is based on the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), UNESCO documents, and authors who address humanistic education, school coexistence, and socio-emotional competencies. The results indicate that pedagogical practices centered on dialogue, conflict mediation, collective participation, emotional education, and appreciation of diversity strengthen interpersonal relationships, improve the school climate, and significantly contribute to learning and citizenship education. It is concluded that the Culture of Peace should be understood as a permanent commitment of schools, integrating curriculum, management, pedagogical practices, and human relationships in order to build a democratic, inclusive, and socially transformative education.

Keywords: Culture of Peace; School Coexistence; Education; Socio-emotional Skills; BNCC.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta desafios cada vez mais complexos, decorrentes das constantes transformações sociais, culturais, econômicas e tecnológicas que influenciam diretamente as relações estabelecidas no ambiente escolar. Nesse contexto, questões como violência, intolerância, preconceito, discriminação, bullying, exclusão e dificuldades de convivência passaram a exigir da escola uma atuação que ultrapassa a transmissão de conhecimentos científicos, assumindo também a responsabilidade de promover valores éticos, o respeito aos direitos humanos e a formação cidadã dos estudantes. Assim, a construção da Cultura da Paz torna-se um dos princípios fundamentais para o fortalecimento de ambientes educativos acolhedores, democráticos e comprometidos com o desenvolvimento integral dos educandos.

A Cultura da Paz compreende um conjunto de valores, atitudes, comportamentos e práticas sociais voltados à promoção do diálogo, da cooperação, da solidariedade, da justiça social, da valorização da diversidade e da resolução pacífica dos conflitos. Longe de representar apenas a ausência de violência, essa concepção envolve a construção cotidiana de relações baseadas no respeito mútuo, na participação democrática e na promoção dos direitos humanos. No ambiente escolar, tais princípios assumem especial relevância, pois a convivência entre estudantes, professores, gestores, famílias e comunidade constitui um importante espaço para o exercício da cidadania e da formação ética.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) reconhece a educação como um dos principais instrumentos para a consolidação da Cultura da Paz, destacando que o desenvolvimento de práticas educativas fundamentadas no diálogo, na cooperação e no respeito às diferenças contribui significativamente para a prevenção da violência e para o fortalecimento da convivência democrática. Nesse sentido, a escola deixa de ser apenas um espaço de ensino formal e passa a constituir um ambiente de aprendizagem das relações humanas, favorecendo a construção de vínculos sociais positivos e o desenvolvimento de competências indispensáveis para a vida em sociedade.

Dessa forma, promover a Cultura da Paz significa integrar esses princípios ao currículo, às práticas pedagógicas, à gestão escolar e às relações estabelecidas no cotidiano da escola.

A construção de ambientes escolares acolhedores depende do compromisso coletivo de toda a comunidade educativa. Professores, gestores, funcionários, estudantes e famílias compartilham a responsabilidade de estabelecer relações pautadas na escuta, no respeito, na cooperação e na participação democrática. Nesse processo, o professor desempenha papel essencial como mediador das relações, organizando experiências de aprendizagem que incentivem o diálogo, o trabalho colaborativo, a valorização das diferenças e a resolução pacífica dos conflitos. Sua atuação contribui para que a escola se torne um espaço onde cada estudante se sinta pertencente, respeitado e valorizado em sua singularidade.

As práticas pedagógicas voltadas para a Cultura da Paz também favorecem o desenvolvimento das competências socioemocionais, reconhecidas como fundamentais para a formação integral dos estudantes. Habilidades como empatia, autocontrole, responsabilidade, cooperação, comunicação, pensamento crítico e resolução de conflitos tornam-se cada vez mais necessárias diante das demandas da sociedade contemporânea. Quando desenvolvidas de forma intencional no ambiente escolar, essas competências fortalecem a convivência, melhoram o clima institucional, reduzem situações de violência e contribuem para o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem.

Além disso, a construção de uma Cultura da Paz exige que a escola reconheça e valorize a diversidade presente em seu cotidiano. Diferenças culturais, étnico-raciais, religiosas, linguísticas, sociais, de gênero e de condições físicas ou cognitivas devem ser compreendidas como elementos constitutivos da riqueza humana e oportunidades para a aprendizagem coletiva.

Uma educação comprometida com a inclusão promove o respeito às diferenças, combate todas as formas de preconceito e fortalece práticas pedagógicas que garantam equidade e participação para todos os estudantes.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a promoção da Cultura da Paz não pode ser entendida como uma ação isolada ou restrita a projetos específicos, mas como um princípio permanente que orienta todas as dimensões do trabalho educativo. Isso implica desenvolver práticas pedagógicas fundamentadas na cooperação, no diálogo, na mediação de conflitos, na participação democrática e na valorização da diversidade, contribuindo para a construção de uma escola comprometida com a formação humana integral.

Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância da Cultura da Paz na escola como estratégia para a construção de ambientes educativos acolhedores e democráticos, discutindo práticas pedagógicas capazes de fortalecer a convivência, prevenir conflitos e promover uma educação pautada nos direitos humanos, na cidadania e no respeito às diferenças. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza bibliográfica, fundamentado em documentos oficiais e em referenciais teóricos que abordam educação, convivência escolar, inclusão e formação cidadã, buscando contribuir para o aprimoramento das práticas educativas na Educação Básica.

A CULTURA DA PAZ COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

A Cultura da Paz constitui um dos fundamentos mais relevantes para a construção de uma educação comprometida com a formação integral dos estudantes e com a consolidação de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Mais do que a ausência de conflitos ou de manifestações de violência, a Cultura da Paz representa um conjunto de valores, atitudes, comportamentos e práticas que promovem o respeito à dignidade humana, a valorização da diversidade, o diálogo, a cooperação, a solidariedade e a justiça social.

No contexto escolar, esses princípios assumem especial importância, pois a escola é um espaço privilegiado de convivência, aprendizagem e desenvolvimento humano.

Historicamente, a escola foi concebida como instituição responsável pela transmissão do conhecimento científico e cultural às novas gerações. Entretanto, as profundas transformações sociais ocorridas nas últimas décadas ampliaram significativamente suas responsabilidades. Além do ensino dos conteúdos curriculares, espera-se que a instituição escolar contribua para a formação ética, cidadã e socioemocional dos estudantes, preparando-os para conviver de forma respeitosa e participativa em uma sociedade marcada pela diversidade e pelos constantes desafios das relações humanas.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) destaca que a educação é um dos principais instrumentos para a promoção da Cultura da Paz. Segundo esse entendimento, educar para a paz significa desenvolver processos educativos que fortaleçam o diálogo, os direitos humanos, a democracia, a cooperação, a sustentabilidade, a equidade e o respeito às diferenças. Dessa forma, a escola deixa de atuar apenas como espaço de instrução e passa a desempenhar papel essencial na construção de cidadãos comprometidos com a transformação social e com a convivência democrática.

No Brasil, essa perspectiva encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece, entre suas Competências Gerais, princípios relacionados à empatia, à cooperação, ao diálogo, à responsabilidade, ao respeito às diferenças, à participação social e ao exercício da cidadania. Essas competências evidenciam que a educação deve promover o desenvolvimento humano em sua integralidade, contemplando aspectos cognitivos, sociais, emocionais, culturais e éticos.

Assim, a Cultura da Paz não deve ser compreendida como um conteúdo isolado, mas como um princípio transversal presente em todas as áreas do conhecimento e nas práticas cotidianas da escola.

A promoção da Cultura da Paz exige que o ambiente escolar seja organizado com base em relações respeitosas e democráticas. Isso implica construir espaços em que estudantes, professores, gestores, famílias e demais profissionais possam participar ativamente das decisões, expressar opiniões, compartilhar responsabilidades e resolver conflitos por meio do diálogo. Quando a escola valoriza a escuta, o acolhimento e a participação coletiva, fortalece o sentimento de pertencimento e contribui para a construção de vínculos afetivos capazes de favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, o professor assume papel estratégico na consolidação de práticas educativas voltadas para a paz. Sua atuação vai além da mediação dos conteúdos curriculares, abrangendo também a formação de valores e atitudes que orientam a convivência entre os estudantes. Por meio de metodologias participativas, projetos interdisciplinares, rodas de conversa, atividades colaborativas e práticas restaurativas, o docente cria oportunidades para que os alunos desenvolvam competências como empatia, escuta ativa, respeito às diferenças, cooperação e resolução pacífica de conflitos.

A mediação de conflitos constitui uma importante estratégia para fortalecer a Cultura da Paz na escola. Os conflitos fazem parte das relações humanas e, quando conduzidos de maneira adequada, podem transformar-se em oportunidades de aprendizagem e crescimento coletivo. Em vez de recorrer exclusivamente a medidas punitivas, a mediação busca compreender as causas dos conflitos, incentivar o diálogo entre as partes envolvidas e construir soluções compartilhadas. Essa abordagem fortalece a responsabilidade, a autonomia e o compromisso dos estudantes com a convivência respeitosa.

Outro aspecto fundamental refere-se à valorização da diversidade. A escola reúne sujeitos com diferentes histórias de vida, culturas, crenças, identidades, condições sociais e formas de aprender. Reconhecer essa diversidade como riqueza educativa constitui condição indispensável para a construção de uma Cultura da Paz. Nesse sentido, práticas pedagógicas inclusivas, antirracistas e comprometidas com os direitos humanos favorecem o combate às diversas formas de preconceito e discriminação, promovendo relações fundamentadas na equidade e no respeito às diferenças.

A educação socioemocional também ocupa posição de destaque nesse processo. O desenvolvimento de competências como autocontrole, empatia, responsabilidade, cooperação, perseverança e comunicação fortalece a capacidade dos estudantes de lidar com desafios, administrar emoções e estabelecer relações interpessoais saudáveis. Quando essas competências são trabalhadas de forma intencional no cotidiano escolar, contribuem para a prevenção da violência, para a melhoria do clima institucional e para o fortalecimento da aprendizagem.

Além das ações desenvolvidas em sala de aula, a gestão escolar desempenha papel decisivo na consolidação da Cultura da Paz. A elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico, a construção participativa das normas de convivência, a promoção de espaços de escuta, a participação das famílias e o fortalecimento dos conselhos escolares constituem estratégias que ampliam a participação democrática e fortalecem o compromisso coletivo com uma educação humanizadora.

É importante destacar que a construção da Cultura da Paz exige continuidade e intencionalidade pedagógica. Não se trata de promover ações isoladas em datas comemorativas, mas de incorporar esses princípios ao currículo, às práticas pedagógicas, às relações interpessoais e aos processos de gestão escolar. A paz é construída diariamente por meio das pequenas atitudes, do respeito às diferenças, da valorização do diálogo e do compromisso com a justiça social.

Dessa forma, compreender a Cultura da Paz como princípio educativo significa reconhecer que a formação escolar deve ultrapassar a dimensão acadêmica, preparando os estudantes para viver em sociedade de forma ética, responsável e solidária. Ao promover ambientes acolhedores, democráticos e inclusivos, a escola fortalece sua função social, contribui para a formação cidadã e reafirma seu compromisso com uma educação que valoriza a dignidade humana, os direitos fundamentais e a construção de uma sociedade mais pacífica e igualitária.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES ESCOLARES ACOLHEDORES

A construção de ambientes escolares acolhedores depende da adoção de práticas pedagógicas que coloquem o estudante no centro do processo educativo, reconhecendo-o como sujeito de direitos, protagonista de sua aprendizagem e integrante ativo da comunidade escolar. Mais do que garantir o acesso ao conhecimento, a escola deve promover experiências que fortaleçam o respeito mútuo, a cooperação, a empatia e a participação democrática, consolidando um ambiente favorável ao desenvolvimento integral. Nesse contexto, o acolhimento deixa de ser uma ação pontual para tornar-se um princípio permanente que orienta as relações entre todos os membros da comunidade educativa.

O acolhimento inicia-se na forma como a escola recebe seus estudantes diariamente. Gestos simples, como uma recepção afetuosa, escuta atenta, valorização das experiências individuais e demonstrações de respeito às diferenças contribuem para fortalecer o sentimento de pertencimento. Quando o estudante percebe que sua presença é valorizada e que sua voz é ouvida, desenvolve maior segurança emocional, amplia sua participação nas atividades escolares e estabelece vínculos positivos com colegas e professores. Esse clima de confiança favorece tanto a aprendizagem quanto a convivência.

Entre as estratégias pedagógicas que fortalecem ambientes acolhedores destacam-se as rodas de conversa. Essa prática possibilita que os estudantes expressem sentimentos, compartilhem experiências, discutam situações do cotidiano escolar e construam coletivamente alternativas para a resolução de conflitos. Além de favorecer o desenvolvimento da oralidade e da argumentação, as rodas de conversa estimulam a escuta ativa, o respeito às opiniões divergentes e a construção de consensos, elementos fundamentais para uma convivência democrática.

Outra estratégia relevante consiste na utilização de projetos interdisciplinares voltados para temas relacionados aos direitos humanos, à diversidade, à cidadania e à sustentabilidade. Ao integrar diferentes componentes curriculares, esses projetos permitem que os estudantes compreendam a complexidade dos problemas sociais e desenvolvam atitudes de responsabilidade coletiva. Atividades como campanhas solidárias, ações comunitárias, projetos ambientais, estudos sobre diversidade cultural e iniciativas de combate ao preconceito ampliam o compromisso dos estudantes com a transformação da realidade em que vivem.

A aprendizagem cooperativa também se destaca como uma metodologia capaz de fortalecer ambientes escolares acolhedores. Ao organizar atividades em pequenos grupos, nos quais todos compartilham responsabilidades e objetivos comuns, o professor incentiva o desenvolvimento da colaboração, da empatia e da corresponsabilidade. Diferentemente das práticas excessivamente competitivas, a cooperação favorece a valorização das potencialidades individuais e demonstra que o sucesso coletivo depende da participação de todos. Essa vivência contribui para reduzir situações de exclusão e fortalecer as relações interpessoais.

A educação socioemocional constitui outro eixo fundamental para a construção de uma Cultura da Paz. Desenvolver competências como empatia, autocontrole, resiliência, responsabilidade, comunicação e resolução de conflitos permite que os estudantes enfrentem desafios cotidianos com maior equilíbrio emocional.

Essas competências podem ser trabalhadas de maneira transversal nas diferentes áreas do conhecimento, por meio de atividades que estimulem a reflexão, o autoconhecimento, a cooperação e o diálogo. Dessa forma, a escola contribui para formar indivíduos capazes de estabelecer relações saudáveis e de atuar de forma ética na sociedade.

A mediação de conflitos configura-se como prática indispensável para o fortalecimento da convivência escolar. Os conflitos fazem parte das relações humanas e não devem ser compreendidos apenas como problemas a serem eliminados, mas como oportunidades de aprendizagem. A mediação busca promover o diálogo entre as partes envolvidas, incentivar a escuta, identificar as causas dos conflitos e construir soluções compartilhadas. Essa abordagem fortalece o senso de responsabilidade, desenvolve habilidades de negociação e contribui para a prevenção da violência no ambiente escolar.

Outro aspecto essencial refere-se à promoção da educação inclusiva. Construir um ambiente acolhedor significa garantir que todos os estudantes, independentemente de suas características físicas, cognitivas, culturais, sociais, étnico-raciais ou religiosas, tenham assegurado o direito de participar plenamente das atividades escolares. Isso exige práticas pedagógicas flexíveis, adaptações curriculares quando necessárias, diversificação de estratégias didáticas e permanente valorização da diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo.

A participação das famílias também representa um fator determinante para o fortalecimento de ambientes acolhedores. A parceria entre escola e família favorece o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes, amplia o diálogo sobre questões relacionadas à aprendizagem e fortalece ações voltadas à convivência democrática.

Reuniões participativas, oficinas, projetos culturais, palestras e espaços permanentes de escuta constituem importantes estratégias para aproximar a comunidade da escola e construir relações baseadas na confiança e na corresponsabilidade.

A gestão escolar exerce igualmente papel decisivo na consolidação de uma cultura institucional fundamentada no acolhimento. Gestores comprometidos com princípios democráticos incentivam a participação coletiva na elaboração das normas de convivência, promovem espaços de diálogo, valorizam a formação continuada dos profissionais e desenvolvem ações preventivas voltadas ao fortalecimento do clima escolar. Um ambiente organizacional pautado pelo respeito, pela transparência e pela cooperação influencia positivamente todas as relações estabelecidas na instituição.

Além das ações presenciais, é fundamental considerar os desafios impostos pelas relações estabelecidas nos ambientes digitais. O uso crescente das tecnologias e das redes sociais exige que a escola desenvolva práticas educativas voltadas à cidadania digital, ao uso ético das tecnologias, à prevenção do cyberbullying e ao respeito nas interações virtuais. Educar para a convivência responsável também significa preparar os estudantes para agir de forma ética nos diferentes espaços de comunicação da sociedade contemporânea.

Por fim, destaca-se que a construção de ambientes escolares acolhedores depende da articulação entre currículo, práticas pedagógicas, gestão democrática e participação da comunidade. Quando esses elementos atuam de forma integrada, a escola fortalece sua função social, promove aprendizagens mais significativas e contribui para a formação de sujeitos conscientes de seus direitos e deveres. Assim, o acolhimento deixa de ser apenas uma característica desejável do ambiente escolar e torna-se um compromisso permanente com a dignidade humana, a inclusão, a justiça social e a construção de uma Cultura da Paz.

O PAPEL DA ESCOLA E DA COMUNIDADE NA PROMOÇÃO DA CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA

A construção de uma convivência democrática constitui uma responsabilidade compartilhada entre escola, família e comunidade. Embora a instituição escolar desempenhe papel central na formação dos estudantes, o fortalecimento de valores como respeito, solidariedade, diálogo e participação depende do envolvimento coletivo de todos os sujeitos que integram o processo educativo. Dessa forma, promover uma Cultura da Paz exige o estabelecimento de parcerias permanentes que fortaleçam a corresponsabilidade na educação das novas gerações.

A escola é um espaço de formação humana no qual crianças, adolescentes e jovens aprendem não apenas conteúdos curriculares, mas também modos de conviver, participar e respeitar o outro. Cada experiência vivenciada no cotidiano escolar influencia a construção da identidade, dos valores e das atitudes dos estudantes. Assim, a convivência democrática precisa estar presente em todas as dimensões da vida escolar, desde a organização dos espaços físicos até as relações estabelecidas entre professores, estudantes, gestores, funcionários e famílias.

Nesse contexto, a gestão democrática assume papel fundamental. Prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), ela promove a participação coletiva na tomada de decisões, fortalece a transparência administrativa e amplia o compromisso da comunidade escolar com os objetivos educacionais. A elaboração participativa do Projeto Político-Pedagógico, o funcionamento dos conselhos escolares, os grêmios estudantis e as assembleias escolares constituem importantes instrumentos para consolidar práticas democráticas no cotidiano da escola.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) representa um dos principais documentos orientadores da instituição escolar e deve refletir os princípios da convivência democrática e da Cultura da Paz. Sua construção coletiva permite que diferentes segmentos da comunidade expressem suas necessidades, expectativas e propostas, fortalecendo o sentimento de pertencimento e o compromisso com a melhoria da qualidade da educação. Quando elaborado de forma participativa, o PPP deixa de ser apenas um documento administrativo e torna-se um instrumento efetivo de transformação da realidade escolar.

A participação das famílias também exerce influência significativa na promoção de uma convivência respeitosa. A aproximação entre escola e família favorece o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes, amplia o diálogo sobre dificuldades e potencialidades e fortalece ações conjuntas voltadas para a formação cidadã. Reuniões, oficinas, palestras, encontros culturais, projetos sociais e canais permanentes de comunicação contribuem para estabelecer relações de confiança, tornando as famílias parceiras efetivas da ação educativa.

Além das famílias, a comunidade local possui importante contribuição para a formação dos estudantes. Instituições culturais, organizações sociais, universidades, unidades de saúde, bibliotecas, associações comunitárias e demais espaços públicos podem estabelecer parcerias com a escola, ampliando as oportunidades de aprendizagem e fortalecendo projetos voltados para os direitos humanos, a cidadania, a preservação ambiental, a saúde, a inclusão e a valorização da diversidade. Essas ações aproximam a escola da realidade social e favorecem a construção de aprendizagens contextualizadas.

Outro aspecto relevante refere-se à participação ativa dos estudantes na vida escolar. O protagonismo estudantil fortalece a democracia ao permitir que os educandos participem da construção das normas de convivência, da organização de projetos, da mediação de conflitos e das ações voltadas à melhoria do ambiente escolar. Quando os estudantes percebem que suas opiniões são valorizadas e que podem contribuir para a transformação da escola, desenvolvem maior senso de responsabilidade, autonomia e compromisso com o bem coletivo.

A formação continuada dos profissionais da educação também representa um elemento essencial para consolidar práticas democráticas. Professores, gestores e demais educadores necessitam de espaços permanentes de estudo, reflexão e atualização sobre temas como mediação de conflitos, educação inclusiva, direitos humanos, diversidade cultural, relações étnico-raciais, competências socioemocionais e práticas restaurativas. A formação contínua fortalece a capacidade da equipe escolar para enfrentar os desafios contemporâneos de forma ética, crítica e colaborativa.

As práticas restaurativas vêm sendo reconhecidas como importantes estratégias para fortalecer a convivência democrática nas escolas. Fundamentadas no diálogo, na escuta qualificada, na responsabilização e na reparação dos danos, essas práticas buscam restaurar vínculos rompidos pelos conflitos, promovendo soluções construídas coletivamente. Diferentemente de abordagens exclusivamente punitivas, os círculos restaurativos favorecem o desenvolvimento da empatia, da corresponsabilidade e da cultura do diálogo, contribuindo para um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso.

A educação para os direitos humanos também integra esse processo de construção democrática. Ao desenvolver atividades que abordam igualdade, justiça social, combate às discriminações, liberdade, participação cidadã e valorização da diversidade, a escola contribui para formar sujeitos conscientes de seus direitos e deveres. Essas ações fortalecem atitudes de respeito às diferenças e ampliam o compromisso dos estudantes com a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e solidária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo permitiu compreender que a construção da Cultura da Paz constitui um dos principais compromissos da educação contemporânea. Em um contexto marcado por transformações sociais, culturais e tecnológicas, a escola assume papel estratégico na formação de sujeitos capazes de conviver com as diferenças, resolver conflitos por meio do diálogo e participar de forma ética e responsável da vida em sociedade. Dessa maneira, promover ambientes educativos acolhedores e democráticos ultrapassa a dimensão organizacional da instituição escolar, configurando-se como elemento essencial para a efetivação do direito à educação de qualidade.

Ao longo das discussões, evidenciou-se que a Cultura da Paz não se limita à ausência de violência, mas envolve a construção permanente de relações fundamentadas no respeito, na cooperação, na solidariedade, na justiça social e na valorização da diversidade. Esses princípios precisam estar presentes no currículo, nas práticas pedagógicas, na gestão escolar e nas relações estabelecidas entre estudantes, professores, gestores, funcionários, famílias e comunidade, tornando-se parte integrante da identidade institucional da escola.

Também foi possível verificar que práticas pedagógicas fundamentadas na escuta ativa, na aprendizagem cooperativa, na mediação de conflitos, na educação socioemocional, nos projetos interdisciplinares e nas práticas restaurativas favorecem significativamente a melhoria do clima escolar.Essas estratégias fortalecem o protagonismo estudantil, ampliam o sentimento de pertencimento, reduzem situações de violência e promovem o desenvolvimento de competências indispensáveis para a formação cidadã, como empatia, responsabilidade, autonomia, cooperação e pensamento crítico.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel da gestão democrática e da participação da comunidade escolar na consolidação de uma convivência respeitosa. A construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, a atuação dos conselhos escolares, o fortalecimento do diálogo com as famílias e a participação ativa dos estudantes nas decisões da escola contribuem para estabelecer uma cultura institucional baseada na corresponsabilidade, na transparência e na participação social.

A pesquisa também evidencia que a formação continuada dos profissionais da educação constitui condição indispensável para a implementação de práticas voltadas à Cultura da Paz. Professores e gestores necessitam de oportunidades permanentes de estudo, reflexão e atualização sobre temas relacionados aos direitos humanos, à educação inclusiva, à mediação de conflitos, às competências socioemocionais e às metodologias participativas, fortalecendo sua capacidade de responder aos desafios presentes no cotidiano escolar.

Conclui-se, portanto, que a promoção da Cultura da Paz deve ser compreendida como um processo permanente e intencional, que envolve toda a comunidade educativa e exige compromisso coletivo com a construção de relações mais humanas, democráticas e inclusivas. Quando a escola investe na formação ética, no respeito às diferenças, no diálogo e na participação, contribui não apenas para a melhoria da aprendizagem, mas também para a formação de cidadãos conscientes, solidários e comprometidos com a transformação social.

Espera-se que as reflexões apresentadas neste estudo incentivem educadores, gestores e demais profissionais da educação a desenvolver práticas pedagógicas que fortaleçam ambientes escolares acolhedores e democráticos, reafirmando a escola como espaço privilegiado para a construção da cidadania, da convivência pacífica e da promoção dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012.

DELORS, Jacques et al. Educação: um Tesouro a Descobrir. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2018.

LUCK, Heloísa. Gestão Educacional: uma questão paradigmática. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. 12. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2011.

UNESCO. Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz. Paris: UNESCO, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2019.
PIAGET, Jean. Psicologia e pedagogia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.
RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO APRENDIZAGENS POR MEIO DAS RELAÇÕES SOCIAIS

AUTOR: LUCIANA APARECIDA DA SILVA

RESUMO

As interações constituem um dos eixos estruturantes da Educação Infantil e desempenham papel fundamental na promoção do desenvolvimento integral das crianças. Por meio das relações estabelecidas com seus pares, professores, famílias e com o ambiente, as crianças constroem conhecimentos, desenvolvem a linguagem, fortalecem vínculos afetivos e ampliam suas competências cognitivas, sociais, emocionais e culturais. Nesse contexto, a Educação Infantil deve organizar práticas pedagógicas que favoreçam experiências de convivência, participação, cooperação e respeito às diferentes formas de expressão infantil. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância das interações na Educação Infantil como elemento essencial para a construção das aprendizagens e para o desenvolvimento integral das crianças. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza bibliográfica, fundamentado nas contribuições de Vygotsky (2007), Wallon (2007), Piaget (1976), Oliveira (2019), Barbosa (2010), Kramer (2007), além da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Os estudos analisados evidenciam que as interações promovem aprendizagens significativas ao favorecer a cooperação, o diálogo, a resolução de problemas, a autonomia e a construção da identidade da criança. Além disso, ressaltam a importância da atuação do professor como mediador das relações sociais, organizando ambientes acolhedores, desafiadores e ricos em oportunidades de aprendizagem. Conclui-se que as interações constituem um princípio pedagógico indispensável para a Educação Infantil, contribuindo para a formação de crianças participativas, críticas, autônomas e capazes de construir conhecimentos por meio das experiências compartilhadas e das relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação Infantil; Interações; Desenvolvimento infantil; Aprendizagem; Mediação pedagógica.

ABSTRACT

Interactions are one of the guiding principles of Early Childhood Education and play a fundamental role in promoting children's holistic development. Through relationships established with peers, teachers, families, and the surrounding environment, children construct knowledge, develop language, strengthen emotional bonds, and enhance their cognitive, social, emotional, and cultural competencies. In this context, Early Childhood Education should organize pedagogical practices that foster experiences of coexistence, participation, cooperation, and respect for children's diverse forms of expression. This article aims to analyze the importance of interactions in Early Childhood Education as an essential element for the construction of learning and children's holistic development. The study is based on bibliographic research supported by the contributions of Vygotsky (2007), Wallon (2007), Piaget (1976), Oliveira (2019), Barbosa (2010), Kramer (2007), as well as the National Common Curricular Base (BNCC) and the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education. The analyzed studies demonstrate that interactions promote meaningful learning by encouraging cooperation, dialogue, problem-solving, autonomy, and the construction of children's identities. Furthermore, they highlight the importance of the teacher's role as a mediator of social relationships, organizing welcoming, challenging, and stimulating learning environments. It is concluded that interactions constitute an essential pedagogical principle in Early Childhood Education, contributing to the development of participative, critical, autonomous children who build knowledge through shared experiences and social relationships established in everyday school life.

Keywords: Early Childhood Education; Interactions; Child Development; Learning; Pedagogical Mediation.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, possui a responsabilidade de promover o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, cognitivo, emocional, social e cultural. Nesse contexto, as práticas pedagógicas devem reconhecer a criança como sujeito histórico, social e de direitos, capaz de construir conhecimentos por meio das experiências que vivencia nas interações estabelecidas com outras crianças, adultos, espaços, objetos e diferentes manifestações culturais. Essa concepção rompe com perspectivas tradicionais centradas na transmissão de conteúdos e compreende a aprendizagem como um processo dinâmico, coletivo e construído nas relações sociais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) estabelecem que as propostas pedagógicas devem ser organizadas tendo como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, assegurando às crianças oportunidades para explorar, participar, expressar-se, conviver e construir conhecimentos em diferentes contextos educativos (BRASIL, 2009). Em consonância com esse princípio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma que as interações constituem um dos fundamentos da prática pedagógica na Educação Infantil, por favorecerem aprendizagens significativas e o desenvolvimento das competências necessárias à formação integral da criança (BRASIL, 2018).

As interações possibilitam que as crianças compartilhem experiências, expressem sentimentos, desenvolvam a linguagem, aprendam a resolver conflitos, construam vínculos afetivos e ampliem sua compreensão sobre o mundo. Ao relacionar-se com seus pares e com os adultos, a criança participa de processos permanentes de troca, cooperação e produção de conhecimentos, desenvolvendo capacidades que extrapolam os aspectos cognitivos e alcançam dimensões éticas, sociais e culturais.

Lev Vygotsky destaca que o desenvolvimento humano ocorre essencialmente nas relações sociais. Segundo o autor, "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam" (VYGOTSKY, 2007, p. 95).

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, possui a responsabilidade de promover o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, cognitivo, emocional, social e cultural. Nesse contexto, as práticas pedagógicas devem reconhecer a criança como sujeito histórico, social e de direitos, capaz de construir conhecimentos por meio das experiências que vivencia nas interações estabelecidas com outras crianças, adultos, espaços, objetos e diferentes manifestações culturais. Essa concepção rompe com perspectivas tradicionais centradas na transmissão de conteúdos e compreende a aprendizagem como um processo dinâmico, coletivo e construído nas relações sociais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) estabelecem que as propostas pedagógicas devem ser organizadas tendo como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, assegurando às crianças oportunidades para explorar, participar, expressar-se, conviver e construir conhecimentos em diferentes contextos educativos (BRASIL, 2009). Em consonância com esse princípio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma que as interações constituem um dos fundamentos da prática pedagógica na Educação Infantil, por favorecerem aprendizagens significativas e o desenvolvimento das competências necessárias à formação integral da criança (BRASIL, 2018).

As interações possibilitam que as crianças compartilhem experiências, expressem sentimentos, desenvolvam a linguagem, aprendam a resolver conflitos, construam vínculos afetivos e ampliem sua compreensão sobre o mundo. Ao relacionar-se com seus pares e com os adultos, a criança participa de processos permanentes de troca, cooperação e produção de conhecimentos, desenvolvendo capacidades que extrapolam os aspectos cognitivos e alcançam dimensões éticas, sociais e culturais.

Lev Vygotsky destaca que o desenvolvimento humano ocorre essencialmente nas relações sociais. Segundo o autor, "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam" (VYGOTSKY, 2007, p. 95). Essa perspectiva evidencia que o conhecimento é construído coletivamente e que a aprendizagem depende da qualidade das interações estabelecidas entre crianças, professores e demais participantes do contexto educativo.

Nesse cenário, o professor assume papel essencial como mediador das relações sociais e organizador de experiências educativas significativas. Cabe ao educador criar ambientes acolhedores, planejar propostas que favoreçam a participação das crianças, estimular o diálogo, incentivar a cooperação e valorizar as diferentes formas de expressão presentes no cotidiano escolar. Sua atuação fundamenta-se na observação, na escuta sensível e na compreensão de que cada interação representa uma possibilidade de aprendizagem.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar a importância das interações na Educação Infantil como elemento fundamental para a construção das aprendizagens e para o desenvolvimento integral das crianças. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica fundamentada nas contribuições de Vygotsky, Wallon, Piaget, Oliveira, Kramer e Barbosa, articulando essas discussões aos documentos oficiais que orientam a Educação Infantil brasileira. Busca-se evidenciar que as interações constituem um princípio pedagógico indispensável para a promoção de práticas educativas democráticas, participativas e comprometidas com os direitos de aprendizagem das crianças.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DAS INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As interações constituem um dos pilares da Educação Infantil por favorecerem a construção das aprendizagens e o desenvolvimento integral das crianças. Desde os primeiros anos de vida, a criança estabelece relações com pessoas, objetos, espaços e diferentes manifestações culturais, construindo conhecimentos por meio das experiências compartilhadas. Essa compreensão fundamenta-se em teorias que reconhecem o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, social e historicamente construído, no qual aprender significa participar ativamente das relações estabelecidas com o meio.

A concepção contemporânea de infância rompe com a ideia de que a criança é apenas receptora de conhecimentos produzidos pelos adultos. Atualmente, ela é compreendida como sujeito histórico, social, cultural e de direitos, capaz de interpretar, transformar e produzir cultura por meio das interações que vivencia. Essa perspectiva encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que definem a criança como protagonista de seu processo de desenvolvimento e estabelecem as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas (BRASIL, 2009).

Outro conceito fundamental desenvolvido por Vygotsky refere-se à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), compreendida como a distância entre aquilo que a criança já consegue realizar sozinha e o que pode alcançar com o apoio de um adulto ou de colegas mais experientes. Essa concepção evidencia o papel da mediação pedagógica, uma vez que o professor organiza situações de aprendizagem que ampliam as possibilidades de desenvolvimento infantil.

Henri Wallon também atribui grande importância às interações sociais, especialmente no que diz respeito à afetividade. Para o autor, emoção, movimento, inteligência e relações sociais constituem dimensões inseparáveis do desenvolvimento humano. Wallon (2007, p. 121) afirma que "a afetividade ocupa lugar central na construção da personalidade e no desenvolvimento da inteligência." Dessa forma, ambientes acolhedores, relações afetivas positivas e experiências compartilhadas favorecem a segurança emocional necessária para que a criança explore o ambiente, estabeleça vínculos e construa novos conhecimentos.

Sob a perspectiva construtivista, Jean Piaget compreende que a aprendizagem ocorre por meio da ação da criança sobre o ambiente. Ao manipular objetos, brincar, experimentar e resolver problemas, a criança reorganiza continuamente suas estruturas cognitivas. Piaget (1976, p. 18) afirma que "o conhecimento resulta das ações exercidas pelo sujeito sobre os objetos." Embora enfatize a atividade individual da criança, sua teoria reconhece que as interações sociais favorecem conflitos cognitivos que impulsionam o desenvolvimento do pensamento.

No cenário brasileiro, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira destaca que as interações constituem o principal meio pelo qual as crianças constroem aprendizagens significativas. Segundo a autora (2019, p. 46), "é nas interações estabelecidas com outras pessoas e com o ambiente que as crianças ampliam conhecimentos, desenvolvem linguagens e constroem sua identidade." Essa perspectiva reforça que o desenvolvimento infantil ocorre em contextos ricos em experiências compartilhadas e relações de cooperação.

Sonia Kramer também ressalta que a Educação Infantil deve garantir condições para que as crianças convivam, dialoguem, expressem sentimentos, participem das decisões e estabeleçam relações de respeito mútuo. Para a autora (2007, p. 31), "as crianças produzem cultura e constroem conhecimentos nas relações sociais que vivenciam cotidianamente."

Essa compreensão fortalece a necessidade de organizar práticas pedagógicas que valorizem o diálogo, a escuta e o protagonismo infantil.

Maria Carmen Silveira Barbosa amplia essa discussão ao afirmar que as interações não acontecem apenas entre crianças e adultos, mas também nas relações estabelecidas com os espaços, materiais e tempos da instituição. Barbosa (2010, p. 28) destaca que "os ambientes educativos devem favorecer encontros, investigações, brincadeiras e diferentes formas de convivência." Assim, a organização dos espaços pedagógicos torna-se elemento essencial para promover aprendizagens significativas e ampliar as possibilidades de interação.

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa compreensão ao estabelecer que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem assegurar os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018). Esses direitos somente se concretizam em ambientes nos quais as interações são valorizadas como princípio organizador do trabalho pedagógico. Conviver, por exemplo, implica aprender a respeitar diferenças, compartilhar experiências, resolver conflitos e construir vínculos afetivos; participar significa atuar nas decisões, manifestar opiniões e colaborar com o grupo.

Dessa forma, os fundamentos teóricos das interações evidenciam que aprender na Educação Infantil significa viver experiências coletivas, estabelecer relações significativas e participar ativamente da construção do conhecimento. As contribuições de Vygotsky, Wallon, Piaget, Oliveira, Kramer e Barbosa demonstram que as interações constituem elemento indispensável para o desenvolvimento da linguagem, da autonomia, da identidade, da afetividade e das competências sociais, reafirmando sua centralidade nas práticas pedagógicas contemporâneas e nos documentos oficiais que orientam a Educação Infantil brasileira.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DAS INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As interações que ocorrem na Educação Infantil não acontecem de maneira espontânea e desprovida de intencionalidade pedagógica. Embora as crianças estabeleçam relações naturalmente durante as brincadeiras e demais experiências cotidianas, cabe ao professor organizar contextos educativos que ampliem essas possibilidades de aprendizagem, favorecendo o diálogo, a cooperação, a participação e o respeito às diferenças. Dessa forma, o educador assume o papel de mediador, planejando situações que promovam o desenvolvimento integral das crianças por meio das relações sociais.

A mediação pedagógica fundamenta-se na compreensão de que a aprendizagem ocorre nas interações estabelecidas entre as crianças, seus pares, os adultos e o ambiente. Vygotsky (2007, p. 97) afirma que "aquilo que a criança consegue fazer hoje com ajuda será capaz de fazer sozinha amanhã." Essa afirmação evidencia que a intervenção qualificada do professor amplia as possibilidades de aprendizagem, permitindo que a criança avance em seu desenvolvimento por meio das experiências compartilhadas.

Nesse contexto, a atuação docente ultrapassa a função de transmitir conhecimentos. O professor observa atentamente as crianças, escuta suas falas, identifica interesses, interpreta hipóteses, organiza materiais, propõe desafios e acompanha os processos de aprendizagem, criando condições para que cada criança participe ativamente das experiências educativas. Sua ação caracteriza-se pela sensibilidade em reconhecer as potencialidades infantis e pela capacidade de transformar situações cotidianas em oportunidades de aprendizagem.

A observação constitui uma das principais ferramentas da prática docente na Educação Infantil. Observar significa acompanhar de forma sistemática as brincadeiras, os diálogos, os gestos, as descobertas, os conflitos e as diferentes formas de expressão das crianças. Esses registros permitem compreender como elas constroem conhecimentos e orientam o planejamento de novas experiências pedagógicas.

Oliveira (2019, p. 228) destaca que "a observação constitui o principal instrumento para conhecer as crianças e organizar práticas pedagógicas coerentes com suas necessidades e interesses." Assim, o professor desenvolve um olhar investigativo sobre o cotidiano, reconhecendo que cada interação oferece informações relevantes para o planejamento educativo.

Outro elemento essencial da mediação docente é a escuta sensível. Escutar as crianças significa valorizar suas perguntas, opiniões, sentimentos, hipóteses e narrativas, reconhecendo-as como sujeitos capazes de produzir cultura e atribuir significados às experiências vividas. A escuta fortalece o protagonismo infantil, favorece a participação e possibilita que o planejamento pedagógico seja construído a partir dos interesses manifestados pelas próprias crianças.

Segundo Rinaldi (2012, p. 84), "escutar é estar aberto às múltiplas linguagens das crianças, acolhendo suas ideias e construindo conhecimento em diálogo com elas." Essa perspectiva reforça que o professor não ocupa uma posição de superioridade no processo educativo, mas atua como parceiro na construção das aprendizagens.

O planejamento pedagógico também representa importante instrumento de mediação das interações. Planejar significa organizar experiências que favoreçam encontros, investigações, brincadeiras, projetos coletivos e diferentes formas de participação. Entretanto, esse planejamento deve ser flexível, permitindo incorporar situações emergentes que surgem das curiosidades, perguntas e interesses das crianças.

Barbosa (2010, p. 40) afirma que "planejar na Educação Infantil significa organizar tempos, espaços, materiais e experiências capazes de favorecer as interações e as brincadeiras." Essa concepção evidencia que o planejamento não se restringe à elaboração de atividades, mas envolve a criação de contextos educativos ricos em possibilidades de aprendizagem.

A organização dos ambientes constitui outro aspecto fundamental da mediação docente. Espaços acolhedores, seguros, acessíveis e desafiadores estimulam as crianças a explorar materiais, interagir com os colegas, desenvolver brincadeiras e construir conhecimentos. Ambientes organizados em diferentes cantos de aprendizagem, ateliês, espaços externos e áreas de exploração favorecem a autonomia, a criatividade e a cooperação.

A documentação pedagógica complementa esse processo ao permitir que o professor registre fotografias, produções infantis, falas, desenhos e demais experiências vivenciadas pelas crianças. Esses registros subsidiam a avaliação formativa, orientam o planejamento e tornam visíveis os processos de aprendizagem. Além disso, fortalecem o diálogo com as famílias, possibilitando que acompanhem o desenvolvimento das crianças e compreendam o significado pedagógico das experiências realizadas na instituição.

Outro aspecto relevante refere-se à mediação dos conflitos. As divergências fazem parte das relações humanas e constituem importantes oportunidades de aprendizagem. Cabe ao professor incentivar o diálogo, promover a escuta entre as crianças, estimular o respeito às diferenças e favorecer a construção coletiva de soluções, contribuindo para o desenvolvimento das competências socioemocionais e da convivência democrática.

Freire (1996, p. 47) afirma que "ensinar exige respeito aos saberes dos educandos." Essa reflexão evidencia que a mediação docente deve fundamentar-se no diálogo, na valorização das experiências infantis e no reconhecimento das crianças como participantes ativas do processo educativo.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reforça esse entendimento ao atribuir ao professor a responsabilidade de planejar, observar, selecionar, organizar, mediar e avaliar as experiências propostas às crianças. Sua atuação deve assegurar que os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se sejam efetivamente garantidos no cotidiano da Educação Infantil.

Portanto, o professor mediador desempenha papel decisivo na construção de ambientes educativos que favoreçam as interações e as aprendizagens. Por meio da observação, da escuta sensível, do planejamento intencional, da documentação pedagógica e da organização de espaços desafiadores, cria oportunidades para que as crianças desenvolvam conhecimentos, fortaleçam vínculos afetivos, construam sua autonomia e participem ativamente da vida coletiva. Dessa forma, a mediação docente consolida-se como elemento essencial para uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral, a participação e os direitos das crianças.

AS INTERAÇÕES COMO PROMOTORAS DAS APRENDIZAGENS E DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

As interações constituem a base dos processos de aprendizagem na Educação Infantil, pois é por meio delas que as crianças constroem conhecimentos, desenvolvem habilidades, fortalecem vínculos afetivos e ampliam sua compreensão sobre o mundo. Desde os primeiros anos de vida, a convivência com outras crianças, adultos, espaços e diferentes contextos culturais favorece experiências que contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social, linguístico e motor. Dessa forma, aprender na infância significa participar ativamente das relações estabelecidas no cotidiano, compartilhando descobertas, enfrentando desafios e produzindo significados coletivamente.

Entre as diversas formas de interação presentes na Educação Infantil, as relações entre as próprias crianças ocupam lugar de destaque. Durante as brincadeiras, conversas, projetos e demais experiências compartilhadas, elas aprendem a negociar regras, respeitar opiniões diferentes, resolver conflitos, cooperar e construir vínculos de amizade. Essas vivências favorecem o desenvolvimento das competências socioemocionais e fortalecem a capacidade de participação em grupos, elemento essencial para a formação cidadã.

Segundo Wallon (2007, p. 124), "a convivência com o outro constitui condição indispensável para o desenvolvimento da personalidade da criança." Essa afirmação evidencia que as relações interpessoais ultrapassam o aspecto social, influenciando diretamente a construção da identidade, da autoestima e da autonomia infantil.A interação entre criança e professor também desempenha papel decisivo no desenvolvimento das aprendizagens. Quando o educador estabelece relações pautadas no respeito, na escuta, no acolhimento e na valorização das experiências infantis, cria um ambiente emocionalmente seguro que favorece a curiosidade, a participação e o desejo de aprender. A qualidade dessas relações influencia diretamente o envolvimento das crianças nas propostas pedagógicas e sua disposição para explorar novas situações de aprendizagem.

Oliveira (2019, p. 51) afirma que "as relações estabelecidas entre professor e criança constituem importantes oportunidades para o desenvolvimento da linguagem, da autonomia e da construção de conhecimentos." Assim, o vínculo afetivo construído no cotidiano escolar torna-se elemento fundamental para promover aprendizagens significativas.

Outro aspecto relevante refere-se às interações das crianças com o ambiente. Os espaços educativos organizados de forma intencional oferecem inúmeras possibilidades de exploração, investigação, experimentação e criação. Materiais diversificados, brinquedos acessíveis, elementos naturais, livros, recursos artísticos e ambientes externos estimulam a curiosidade e ampliam as oportunidades de aprendizagem. Nessa perspectiva, o ambiente deixa de ser apenas cenário das atividades para tornar-se participante ativo do processo educativo.

Barbosa (2010, p. 34) destaca que "os espaços da Educação Infantil precisam favorecer encontros, descobertas, brincadeiras e múltiplas formas de interação." Essa compreensão evidencia que a organização do ambiente influencia diretamente a qualidade das experiências vividas pelas crianças e o desenvolvimento de sua autonomia.

As brincadeiras constituem outro importante contexto de interação e aprendizagem. Por meio delas, as crianças experimentam papéis sociais, elaboram hipóteses, resolvem problemas, desenvolvem a imaginação, ampliam a linguagem e constroem conhecimentos de maneira prazerosa. Brincar possibilita a integração entre aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais, tornando-se elemento indispensável para o desenvolvimento integral.

Kishimoto (2017, p. 39) afirma que "o brincar favorece a interação social, a imaginação, a criatividade e a construção do conhecimento." Essa perspectiva reforça que as brincadeiras devem ocupar lugar central no planejamento pedagógico, não apenas como momentos recreativos, mas como experiências educativas intencionalmente organizadas.

As interações também contribuem para o desenvolvimento da linguagem.

Durante conversas, contação de histórias, rodas de diálogo, dramatizações e brincadeiras simbólicas, as crianças ampliam seu vocabulário, aprendem a argumentar, expressam sentimentos, narram experiências e desenvolvem diferentes formas de comunicação. A linguagem, nesse contexto, constitui instrumento de participação social e de construção do pensamento.

Para Vygotsky (2007, p. 126), "o pensamento desenvolve-se por meio da linguagem e das relações sociais." Dessa forma, quanto mais ricas forem as oportunidades de interação, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças.

Outro resultado das interações refere-se à construção da autonomia. Ao participar das decisões, escolher materiais, organizar brincadeiras, colaborar com colegas e enfrentar pequenos desafios cotidianos, as crianças desenvolvem confiança em suas capacidades e aprendem a agir com responsabilidade e independência. A autonomia, portanto, não é ensinada de forma direta, mas construída progressivamente nas relações estabelecidas com outras pessoas e com o ambiente.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reafirma que a Educação Infantil deve assegurar os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Todos esses direitos dependem da existência de interações qualificadas, capazes de promover experiências significativas e favorecer o desenvolvimento integral das crianças. Assim, a organização das práticas pedagógicas deve priorizar situações em que elas possam dialogar, investigar, criar, brincar e construir conhecimentos coletivamente.

Diante dessas considerações, observa-se que as interações representam o principal caminho para a construção das aprendizagens na Educação Infantil. Elas favorecem o desenvolvimento da linguagem, da autonomia, da identidade, das competências socioemocionais e da capacidade de convivência, além de fortalecerem o protagonismo infantil e a participação ativa das crianças nos processos educativos. Ao reconhecer a interação como eixo estruturante da prática pedagógica, a escola contribui para a formação de sujeitos críticos, cooperativos, criativos e comprometidos com a construção coletiva do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As interações constituem um dos fundamentos da Educação Infantil e representam elemento indispensável para a promoção do desenvolvimento integral das crianças. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que as aprendizagens na primeira infância são construídas por meio das relações estabelecidas entre crianças, professores, famílias, ambientes e diferentes contextos culturais. Dessa forma, as interações deixam de ser compreendidas apenas como momentos de convivência e passam a assumir papel central na organização das práticas pedagógicas, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular.

A análise dos referenciais teóricos permitiu compreender que autores como Lev Vygotsky, Henri Wallon, Jean Piaget, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Sonia Kramer, Maria Carmen Silveira Barbosa, Carla Rinaldi, Paulo Freire e Tizuko Morchida Kishimoto reconhecem a interação como condição essencial para a construção do conhecimento, da identidade, da autonomia e das competências sociais. Embora apresentem diferentes perspectivas, esses estudiosos convergem ao afirmar que a aprendizagem ocorre em contextos de participação, diálogo, cooperação e compartilhamento de experiências.

Os resultados desta pesquisa evidenciaram que o professor exerce papel decisivo na mediação das interações, sendo responsável por organizar ambientes acolhedores, planejar experiências significativas, promover a escuta sensível e incentivar a participação ativa das crianças nas diferentes situações de aprendizagem. A atuação docente fundamentada na observação, na documentação pedagógica e no planejamento intencional favorece a construção de práticas educativas capazes de respeitar as singularidades infantis e ampliar as oportunidades de desenvolvimento.

Também se verificou que as brincadeiras constituem importantes contextos de interação, possibilitando às crianças explorar diferentes linguagens, resolver conflitos, desenvolver a imaginação, fortalecer vínculos afetivos e construir conhecimentos de maneira significativa.

Da mesma forma, as interações estabelecidas com o ambiente ampliam as possibilidades de investigação, experimentação e descoberta, contribuindo para o desenvolvimento da curiosidade, da criatividade e da autonomia.

Outro aspecto relevante identificado neste estudo refere-se à importância das relações entre escola e família. Quando a instituição valoriza a comunicação, compartilha os processos de aprendizagem e promove espaços de diálogo, fortalece a parceria educativa e amplia as possibilidades de acompanhamento do desenvolvimento infantil. Essa aproximação favorece uma atuação conjunta em benefício das crianças, respeitando suas necessidades, potencialidades e direitos.

Os documentos normativos brasileiros reafirmam que as interações e as brincadeiras constituem os eixos estruturantes da Educação Infantil e devem orientar a organização do currículo, dos espaços, dos tempos e das experiências pedagógicas. Nesse sentido, cabe às instituições de ensino garantir contextos educativos que favoreçam a convivência, a participação, a exploração, a expressão e a construção de conhecimentos, reconhecendo a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem.

Conclui-se, portanto, que as interações representam muito mais do que um recurso metodológico; constituem um princípio pedagógico que sustenta a organização da Educação Infantil e favorece o desenvolvimento integral das crianças. Ao promover relações fundamentadas no respeito, na cooperação, na escuta e na participação, a escola contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos, criativos e socialmente responsáveis, capazes de construir conhecimentos por meio das experiências compartilhadas.

Por fim, destaca-se a necessidade de investir continuamente na formação dos professores, na organização de ambientes educativos acolhedores e desafiadores e na consolidação de práticas pedagógicas que valorizem as interações como eixo central do trabalho educativo.

Dessa forma, será possível fortalecer uma Educação Infantil comprometida com os direitos das crianças, com a qualidade social da educação e com a construção de aprendizagens significativas que contribuam para seu pleno desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009.

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

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

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

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

PIAGET, Jean. Psicologia e pedagogia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

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

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

PROJETOS COLABORATIVOS ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: PROMOVENDO A PARTICIPAÇÃO E O PROTAGONISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR: REGIANE AGOSTINHO DE BARROS MARQUES

RESUMO

A parceria entre família e escola constitui um dos pilares para a promoção do desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. A construção de relações colaborativas entre essas duas instituições fortalece o processo educativo, favorecendo a aprendizagem, o desenvolvimento socioemocional, a formação da identidade e a participação ativa das crianças em diferentes contextos. Este artigo tem como objetivo analisar a importância dos projetos colaborativos entre família e escola como estratégias de fortalecimento da participação familiar e do protagonismo infantil na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em estudos de autores que discutem a educação da infância, o desenvolvimento humano e a gestão democrática da educação, além de documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas brasileiras. Os resultados evidenciam que projetos desenvolvidos de forma participativa aproximam a comunidade escolar, ampliam os espaços de diálogo, valorizam os conhecimentos das famílias e fortalecem vínculos de confiança entre todos os envolvidos no processo educativo. Conclui-se que o desenvolvimento de ações colaborativas favorece uma educação mais democrática, inclusiva e humanizada, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral das crianças e para a consolidação de uma cultura de corresponsabilidade entre escola e família.

Palavras-chave: Educação Infantil; Família; Escola; Projetos Colaborativos; Participação Familiar.

ABSTRACT

The partnership between family and school is one of the fundamental pillars for promoting children's integral development in Early Childhood Education. Building collaborative relationships between these two institutions strengthens the educational process, fostering learning, socio-emotional development, identity formation, and children's active participation in different contexts. This article aims to analyze the importance of collaborative projects between families and schools as strategies to strengthen family participation and children's protagonism in Early Childhood Education. This is a bibliographical study based on the works of scholars who discuss childhood education, human development, and democratic educational management, as well as official Brazilian educational documents. The results indicate that collaboratively developed projects bring the school community closer together, expand opportunities for dialogue, value families' knowledge, and strengthen bonds of trust among everyone involved in the educational process. It is concluded that collaborative actions promote a more democratic, inclusive, and humanized education, significantly contributing to children's integral development and to the consolidation of a culture of shared responsibility between school and family.

Keywords: Early Childhood Education; Family; School; Collaborative Projects; Family Participation.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, cognitivo, afetivo, social e cultural. Nesse contexto, a construção de uma parceria sólida entre família e escola torna-se indispensável para garantir experiências educativas significativas, capazes de favorecer a aprendizagem, a autonomia, a convivência e a formação da identidade infantil. Quando essas duas instituições estabelecem relações pautadas no diálogo, na confiança e na corresponsabilidade, ampliam-se as possibilidades de desenvolvimento das crianças e fortalece-se o processo educativo.

A Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como direito de todos e dever compartilhado entre Estado e família. Em consonância com esse princípio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça que a educação escolar deve ser desenvolvida em colaboração com a família, reconhecendo que ambos possuem responsabilidades complementares na formação das crianças. Da mesma forma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância do estabelecimento de relações de parceria entre a instituição educativa e as famílias, promovendo uma educação pautada no respeito às diferentes realidades sociais, culturais e familiares.

Segundo Paulo Freire (1996, p. 67), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." Essa perspectiva evidencia que o processo educativo depende da participação ativa de todos os sujeitos envolvidos, incluindo professores, gestores, famílias e crianças. A aprendizagem ocorre por meio das interações, do diálogo e da construção coletiva de conhecimentos, elementos indispensáveis para uma prática pedagógica democrática.

Na Educação Infantil, a participação da família ultrapassa o acompanhamento das atividades escolares. Ela envolve a construção de vínculos permanentes entre os profissionais da educação e os responsáveis pelas crianças, possibilitando a troca de informações, o compartilhamento de expectativas e a realização de projetos colaborativos que valorizem as experiências, os saberes e a cultura familiar. Essa aproximação contribui para que a criança perceba continuidade entre os diferentes espaços educativos dos quais participa.

Nessa perspectiva, Loris Malaguzzi (1999) defende que a escola deve constituir-se como um espaço de participação, escuta e diálogo permanente com as famílias, reconhecendo que elas desempenham papel fundamental no desenvolvimento infantil. Para o autor, a construção de uma educação democrática depende da atuação conjunta entre educadores, crianças e comunidade, valorizando a diversidade de experiências e promovendo o protagonismo de todos os envolvidos.

Vygotsky (1998) também destaca que o desenvolvimento humano ocorre por meio das relações sociais e das interações estabelecidas com outras pessoas. Assim, quanto mais fortalecidas forem as relações entre família e escola, maiores serão as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança. A participação familiar favorece a criação de ambientes seguros, afetivos e estimulantes, essenciais para o desenvolvimento das funções cognitivas, emocionais e sociais.

Entretanto, apesar dos avanços nas políticas públicas educacionais, ainda existem desafios para consolidar uma efetiva parceria entre família e escola. Diferenças culturais, limitações de tempo, dificuldades de comunicação, condições socioeconômicas e expectativas divergentes podem dificultar a participação das famílias na vida escolar. Nesse cenário, os projetos colaborativos surgem como importantes estratégias para ampliar o diálogo, incentivar a participação e fortalecer o sentimento de pertencimento da comunidade escolar.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar a importância dos projetos colaborativos entre família e escola como instrumentos de fortalecimento da participação familiar e do protagonismo infantil na Educação Infantil. Busca-se compreender como essas ações podem contribuir para uma prática pedagógica democrática, inclusiva e participativa, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças e a construção de relações de corresponsabilidade entre todos os atores envolvidos no processo educativo.

Para alcançar esse objetivo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em obras de Paulo Freire, Lev Vygotsky, Loris Malaguzzi, Henri Wallon, Maria Montessori e documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A análise desses referenciais permite compreender que a aproximação entre família e escola constitui condição essencial para a promoção de uma educação de qualidade, centrada no desenvolvimento integral e no protagonismo das crianças.

A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A parceria entre família e escola constitui um dos fundamentos para a efetivação de uma Educação Infantil de qualidade, pois ambas compartilham responsabilidades na formação integral da criança. Embora possuam funções distintas, essas instituições se complementam no processo educativo, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, cultural e ético das crianças. Quando atuam de forma integrada, criam condições favoráveis para que as experiências vivenciadas nos diferentes contextos sejam significativas e promovam aprendizagens duradouras.

A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Esse princípio reforça a necessidade de construção de relações pautadas na corresponsabilidade educativa, em que família e escola atuam conjuntamente para garantir o pleno desenvolvimento da criança.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) também evidencia essa responsabilidade compartilhada ao afirmar que a educação abrange os processos formativos desenvolvidos na vida familiar, na convivência humana, nas instituições de ensino e nas manifestações culturais. Dessa forma, a escola não substitui a família, assim como a família não assume as funções pedagógicas da instituição escolar.

Nesse contexto, a Educação Infantil assume uma função social relevante ao promover experiências que respeitam as necessidades, os interesses e as potencialidades das crianças pequenas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) destacam que as instituições devem estabelecer relações de cooperação com as famílias, reconhecendo-as como parceiras fundamentais na construção do trabalho pedagógico.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), a prática pedagógica na Educação Infantil deve garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças por meio das interações e das brincadeiras, valorizando as experiências vividas em seus diferentes contextos familiares e sociais. Esse princípio evidencia que a aproximação entre escola e família favorece a continuidade das aprendizagens e fortalece o desenvolvimento infantil.

Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento da criança ocorre inicialmente no plano social para, posteriormente, constituir-se no plano individual. Essa concepção evidencia a importância das relações estabelecidas entre crianças, adultos e comunidade. Quanto mais ricas forem essas interações, maiores serão as oportunidades de aprendizagem.

Conforme afirma Vygotsky (1998, p. 112), "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo mediante o qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam." Essa compreensão reforça que a aprendizagem não acontece de maneira isolada, mas resulta das relações construídas entre a criança e os sujeitos que fazem parte de sua vida cotidiana, especialmente familiares e educadores.

Henri Wallon (2007) amplia essa discussão ao destacar que o desenvolvimento infantil integra dimensões cognitivas, motoras e afetivas.

Para o autor, a afetividade exerce papel decisivo na construção da personalidade e na aprendizagem. Assim, quando família e escola estabelecem relações de confiança, diálogo e acolhimento, proporcionam maior segurança emocional às crianças, favorecendo sua participação nas atividades escolares.

Paulo Freire (1996) defende que a educação deve ser construída por meio do diálogo, da escuta e da participação coletiva. Em sua perspectiva, educar significa estabelecer relações democráticas que valorizem os saberes de todos os sujeitos envolvidos. O autor afirma:

"Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1996, p. 79).

Essa concepção evidencia que a participação das famílias não deve limitar-se às reuniões escolares ou ao acompanhamento das tarefas. Ela deve envolver processos permanentes de diálogo, escuta e construção conjunta das decisões pedagógicas, fortalecendo a gestão democrática e a corresponsabilidade pela educação das crianças.

Loris Malaguzzi (1999), criador da abordagem de Reggio Emilia, também destaca que a participação das famílias constitui um dos pilares da Educação Infantil. Para ele, a escola deve ser concebida como uma comunidade educativa, onde professores, crianças e familiares aprendem coletivamente por meio das experiências compartilhadas. Essa perspectiva rompe com modelos tradicionais de participação e reconhece as famílias como produtoras de conhecimentos, culturas e saberes que enriquecem o cotidiano escolar.

Maria Montessori (1965) ressalta que a educação deve respeitar a autonomia e o ritmo de desenvolvimento da criança, valorizando sua capacidade de agir, explorar e construir conhecimentos. A participação da família fortalece esse processo ao oferecer continuidade entre as experiências vivenciadas em casa e na escola, criando ambientes coerentes e favoráveis ao desenvolvimento integral.Entretanto, estabelecer uma parceria efetiva ainda representa um desafio para muitas instituições de Educação Infantil. Questões relacionadas à rotina de trabalho das famílias, dificuldades de comunicação, diferenças culturais, limitações socioeconômicas e experiências escolares anteriores podem dificultar o envolvimento familiar. Tais fatores exigem que a escola desenvolva estratégias acolhedoras e inclusivas, capazes de ampliar a participação e fortalecer os vínculos com a comunidade.

Nesse cenário, a realização de projetos colaborativos constitui uma importante estratégia para aproximar famílias e escola. Oficinas, rodas de conversa, projetos de leitura, atividades culturais, ações ambientais, feiras pedagógicas e eventos participativos favorecem o diálogo, promovem a valorização dos saberes familiares e possibilitam que crianças, educadores e responsáveis compartilhem experiências de aprendizagem. Essas iniciativas fortalecem o sentimento de pertencimento, ampliam a confiança mútua e contribuem para a construção de uma educação democrática, participativa e comprometida com o desenvolvimento integral da criança.

Dessa forma, compreender a importância da parceria entre família e escola significa reconhecer que a educação infantil é resultado de uma ação coletiva. Quando essa relação é construída com base no respeito, na cooperação e na corresponsabilidade, cria-se um ambiente favorável ao protagonismo infantil, ao fortalecimento dos vínculos afetivos e à formação de cidadãos críticos, autônomos e participativos.

PROJETOS COLABORATIVOS COMO ESTRATÉGIAS DE PARTICIPAÇÃO E PROTAGONISMO

Os projetos colaborativos constituem importantes instrumentos para fortalecer a parceria entre família e escola na Educação Infantil, pois favorecem a construção de espaços democráticos de participação, diálogo e compartilhamento de responsabilidades. Mais do que ações pontuais, esses projetos representam práticas pedagógicas intencionalmente planejadas para integrar a comunidade escolar, valorizando os conhecimentos, as experiências e as culturas das famílias como elementos essenciais para o desenvolvimento integral das crianças.

Na Educação Infantil, a organização do trabalho pedagógico fundamenta-se nas interações e nas brincadeiras, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Nesse contexto, os projetos colaborativos possibilitam que as experiências vivenciadas pelas crianças ultrapassem os limites da sala de aula, aproximando os contextos familiar, escolar e comunitário. Essa integração amplia as oportunidades de aprendizagem e fortalece o sentimento de pertencimento das crianças em relação aos diferentes espaços que frequentam.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), as instituições educativas devem estabelecer relações permanentes de cooperação com as famílias, reconhecendo-as como participantes ativas na construção das propostas pedagógicas. Essa orientação reforça a necessidade de desenvolver práticas que superem uma visão limitada da participação familiar restrita às reuniões escolares, promovendo formas diversificadas de envolvimento.

Paulo Freire (1996) destaca que o diálogo constitui elemento central da prática educativa democrática. Para o autor, educar implica reconhecer os sujeitos como participantes ativos na construção do conhecimento, valorizando suas experiências e saberes. Conforme afirma:

"Ensinar exige saber escutar." (FREIRE, 1996, p. 113).

Essa reflexão evidencia que a escuta das famílias deve integrar o cotidiano escolar, permitindo que suas expectativas, necessidades e conhecimentos sejam considerados no planejamento das ações pedagógicas. Quando a escola promove espaços de diálogo, fortalece a confiança mútua e amplia as possibilidades de participação efetiva.

Os projetos colaborativos podem assumir diferentes formatos, respeitando as características da comunidade escolar. Entre as experiências mais significativas destacam-se projetos de leitura em família, oficinas de artes, feiras culturais, hortas comunitárias, construção de brinquedos com materiais reutilizáveis, rodas de conversa, momentos de contação de histórias, exposições de produções infantis, festas tradicionais, oficinas culinárias e ações voltadas para educação ambiental. Essas iniciativas aproximam famílias e educadores, criando oportunidades para que as crianças percebam a valorização de sua história, de sua cultura e de suas vivências.

Na abordagem de Reggio Emilia, desenvolvida por Loris Malaguzzi, a participação das famílias é compreendida como princípio estruturante da proposta pedagógica. O autor defende que a escola deve constituir-se como uma comunidade educativa, em que professores, crianças e familiares compartilham decisões, experiências e responsabilidades. Segundo Malaguzzi (1999), a aprendizagem ocorre em um processo contínuo de investigação coletiva, no qual todos os sujeitos aprendem e ensinam simultaneamente.

Essa perspectiva dialoga com o conceito de protagonismo infantil, entendido como a participação ativa das crianças na construção de conhecimentos, na resolução de problemas e na tomada de decisões compatíveis com sua faixa etária. Quando família e escola desenvolvem projetos conjuntos, ampliam-se as oportunidades para que as crianças expressem ideias, manifestem sentimentos, formulem hipóteses, façam escolhas e participem da organização das atividades.

Vygotsky (1998) afirma que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores acontece por meio das interações sociais. Dessa forma, quanto maior for a diversidade de experiências proporcionadas à criança, maiores serão as possibilidades de construção de conhecimentos. Os projetos colaborativos favorecem exatamente essa ampliação das experiências, permitindo que as aprendizagens ocorram em diferentes ambientes e por meio da interação com diversos sujeitos.

Henri Wallon (2007) também ressalta que o desenvolvimento infantil resulta da integração entre afetividade, cognição e movimento. Sob essa perspectiva, atividades realizadas conjuntamente por famílias e escola fortalecem vínculos afetivos, promovem segurança emocional e incentivam a participação das crianças nas experiências educativas.

O envolvimento familiar transmite à criança a mensagem de que sua educação é valorizada, fortalecendo sua autoestima e sua confiança.

Outro aspecto relevante refere-se ao reconhecimento da diversidade presente nas configurações familiares contemporâneas. As instituições de Educação Infantil devem desenvolver projetos inclusivos, acolhendo famílias de diferentes composições, culturas, religiões, etnias e condições socioeconômicas. Essa postura favorece a construção de um ambiente escolar pautado no respeito às diferenças e na promoção da equidade.

A documentação pedagógica constitui outra estratégia importante para fortalecer os projetos colaborativos. Registros fotográficos, portfólios, relatos, produções artísticas e observações sistemáticas permitem compartilhar com as famílias o percurso de aprendizagem das crianças, tornando visíveis seus avanços, descobertas e interesses. Conforme destaca Malaguzzi (1999), documentar é tornar a aprendizagem visível e promover reflexões coletivas sobre o desenvolvimento infantil.

Além de beneficiar as crianças, os projetos colaborativos contribuem para o desenvolvimento profissional dos educadores. O diálogo constante com as famílias amplia a compreensão sobre as características individuais de cada criança, possibilitando a elaboração de práticas pedagógicas mais contextualizadas e sensíveis às necessidades do grupo. Ao mesmo tempo, fortalece a gestão democrática e incentiva a construção de uma cultura institucional baseada na cooperação.

Assim, os projetos colaborativos representam uma estratégia capaz de transformar a relação entre família e escola em uma verdadeira parceria educativa. Ao promover a participação ativa de todos os envolvidos, essas iniciativas favorecem a construção de ambientes acolhedores, democráticos e participativos, nos quais as crianças são reconhecidas como sujeitos de direitos, produtores de cultura e protagonistas de suas aprendizagens. Dessa forma, consolida-se uma Educação Infantil comprometida com a formação integral, com o respeito à diversidade e com a construção de vínculos sólidos entre escola, família e comunidade.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA FORTALECER A CORRESPONSABILIDADE EDUCATIVA

A consolidação de uma parceria efetiva entre família e escola na Educação Infantil exige o reconhecimento de que ambas desempenham funções complementares no desenvolvimento integral da criança. Embora essa compreensão esteja presente na legislação educacional brasileira e nas diretrizes curriculares, sua concretização depende da construção de relações pautadas no diálogo, no respeito mútuo, na confiança e na participação democrática. Nesse sentido, fortalecer a corresponsabilidade educativa implica superar desafios históricos e desenvolver estratégias que promovam uma atuação colaborativa entre todos os envolvidos no processo educativo.

Um dos principais desafios refere-se às mudanças ocorridas nas configurações familiares contemporâneas. As famílias apresentam diferentes composições, modos de organização, valores, culturas, condições econômicas e rotinas de trabalho. Essas características influenciam diretamente as formas de participação na vida escolar, exigindo das instituições educativas uma postura acolhedora, inclusiva e livre de preconceitos. A escola precisa reconhecer essa diversidade como uma riqueza, evitando estabelecer modelos únicos de participação familiar.

Outro aspecto que merece atenção diz respeito às dificuldades de comunicação entre escola e família. Muitas vezes, o contato limita-se à transmissão de informações administrativas ou à comunicação de dificuldades apresentadas pelas crianças, o que pode gerar distanciamento e insegurança. Para superar essa realidade, torna-se necessário estabelecer canais permanentes de diálogo, nos quais famílias e profissionais possam compartilhar expectativas, experiências, dúvidas e sugestões relacionadas ao desenvolvimento infantil.

Segundo Paulo Freire (1996), o diálogo constitui a base das relações educativas democráticas. O autor afirma que:

"O diálogo é uma exigência existencial." (FREIRE, 1987, p. 79).

Essa afirmação evidencia que o diálogo não representa apenas uma estratégia de comunicação, mas uma condição fundamental para a construção de relações baseadas no respeito, na escuta e na cooperação. Quando escola e família dialogam de forma aberta e respeitosa, criam oportunidades para a resolução conjunta de desafios e para o fortalecimento dos vínculos educativos.

Outro desafio frequente refere-se à concepção de que a responsabilidade pela educação escolar pertence exclusivamente aos professores ou, em sentido oposto, apenas à família. Essa visão fragmentada compromete a formação das crianças, pois desconsidera que o desenvolvimento infantil ocorre em diferentes contextos de convivência. A corresponsabilidade educativa pressupõe justamente o reconhecimento de que educar é uma tarefa compartilhada, na qual cada instituição exerce funções específicas e igualmente importantes.

Vygotsky (1998) ressalta que o desenvolvimento humano resulta das interações estabelecidas entre o indivíduo e o meio social. Dessa forma, a qualidade das relações construídas entre escola, família e comunidade influencia diretamente as oportunidades de aprendizagem oferecidas às crianças. Quanto maior for a integração entre esses contextos, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Henri Wallon (2007) complementa essa compreensão ao destacar que a afetividade ocupa lugar central no processo educativo. Para o autor, sentimentos de segurança, acolhimento e pertencimento favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento da personalidade infantil. Assim, quando família e escola atuam em parceria, transmitem às crianças uma mensagem de confiança e estabilidade, fortalecendo sua autoestima e sua participação nas atividades escolares.

Entre as possibilidades para fortalecer a corresponsabilidade educativa destaca-se a implementação de práticas de gestão democrática. A participação das famílias em conselhos escolares, associações, reuniões pedagógicas, assembleias, projetos institucionais e momentos de planejamento contribui para ampliar o compromisso coletivo com a qualidade da educação. Essas ações permitem que as decisões relacionadas ao cotidiano escolar sejam construídas de forma compartilhada, respeitando as necessidades e características da comunidade.

A formação continuada dos profissionais da Educação Infantil também representa uma estratégia essencial. Professores e gestores precisam desenvolver competências relacionadas à escuta sensível, à mediação de conflitos, à comunicação não violenta e ao trabalho colaborativo com as famílias. Uma equipe preparada para acolher as diferentes realidades familiares contribui significativamente para a construção de relações mais humanizadas e participativas.

Nesse contexto, a documentação pedagógica assume papel relevante como instrumento de aproximação entre família e escola. Registros escritos, fotografias, portfólios, vídeos e exposições permitem tornar visíveis os processos de aprendizagem das crianças, favorecendo o acompanhamento do desenvolvimento infantil e estimulando o diálogo sobre as experiências vividas na instituição. Conforme destaca Malaguzzi (1999), documentar é atribuir significado às experiências e compartilhar a construção do conhecimento com toda a comunidade educativa.

Outro aspecto importante refere-se ao uso das tecnologias digitais como recurso para fortalecer a comunicação entre escola e família. Aplicativos de mensagens, plataformas educacionais, reuniões virtuais, murais digitais e registros eletrônicos podem ampliar a participação das famílias, especialmente daquelas que enfrentam dificuldades para comparecer presencialmente à instituição. Entretanto, esses recursos devem complementar, e não substituir, os momentos presenciais de convivência, diálogo e participação.

Além disso, é fundamental que os projetos colaborativos contemplem temas relacionados à diversidade cultural, à inclusão, à educação ambiental, à promoção da saúde, aos direitos das crianças e à valorização das identidades familiares.

Essas iniciativas ampliam o envolvimento da comunidade escolar e fortalecem o sentimento de pertencimento, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, participativos e comprometidos com a transformação social.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reafirma que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem garantir experiências fundamentadas nas interações e nas brincadeiras, respeitando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Esse princípio evidencia que o trabalho educativo não se restringe ao espaço escolar, mas se amplia por meio da participação ativa das famílias e da comunidade.

Dessa forma, fortalecer a corresponsabilidade educativa significa reconhecer que a qualidade da Educação Infantil depende da atuação conjunta de todos os sujeitos envolvidos. Quando escola e família estabelecem relações de confiança, respeito, diálogo e cooperação, criam condições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais democráticas, inclusivas e humanizadas. Essa parceria favorece não apenas o desenvolvimento integral das crianças, mas também a construção de uma cultura de participação, solidariedade e compromisso coletivo com a educação, tornando os projetos colaborativos instrumentos permanentes de transformação da realidade escolar.Também foi possível identificar que diversos desafios ainda dificultam essa parceria, entre eles as diferentes configurações familiares, as limitações de tempo, as dificuldades de comunicação, as desigualdades sociais e a permanência de concepções que atribuem a responsabilidade pela educação exclusivamente à escola ou à família. Tais desafios exigem que as instituições educativas adotem práticas acolhedoras, inclusivas e democráticas, capazes de garantir espaços permanentes de escuta, diálogo e participação.

Nesse contexto, torna-se indispensável investir em projetos colaborativos, formação continuada dos profissionais, fortalecimento da gestão democrática e utilização de diferentes estratégias de comunicação que aproximem as famílias do cotidiano escolar. Essas ações contribuem para ampliar o sentimento de pertencimento da comunidade educativa e favorecem a construção de ambientes mais participativos, afetivos e comprometidos com os direitos das crianças.

Conclui-se que a corresponsabilidade entre família e escola representa um compromisso coletivo indispensável para a promoção de uma Educação Infantil de qualidade. Quando ambas atuam de forma integrada, reconhecendo suas especificidades e compartilhando objetivos comuns, tornam-se capazes de oferecer experiências educativas mais significativas, assegurando às crianças oportunidades de aprender, brincar, conviver, explorar, participar, expressar-se e desenvolver-se plenamente. Assim, os projetos colaborativos consolidam-se como importantes instrumentos de transformação da prática pedagógica, contribuindo para a formação de cidadãos mais autônomos, solidários e conscientes de seu papel na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MONTESSORI, Maria. A Criança. Rio de Janeiro: Nórdica, 1965.

VYGOTSKY, Lev S. A Formação Social da Mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. A Evolução Psicológica da Criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR: DANILA APARECIDA MACIEL LIMA

RESUMO

Este estudo analisa a importância da literatura na educação infantil e suas contribuições para a ampliação da visão de mundo dos alunos. Aborda-se a literatura infantil como ferramenta essencial para o desenvolvimento do hábito leitor. Metodologicamente, realizou-se uma revisão de literatura de caráter reflexivo, fundamentada em artigos científicos coletados em bases de dados virtuais, tais como Google Acadêmico e SciELO.

Palavras Chaves: Literatura, literatura infantil, leitura

INTRODUÇÃO

No âmbito da educação infantil, o desenvolvimento da criança ocorre substancialmente por meio de interações sociais e ambientais, processo no qual o docente figura como mediador. Dentre as diversas ferramentas pedagógicas que impulsionam os domínios intelectual e psíquico na primeira infância, a literatura destaca-se por viabilizar uma leitura crítica e sensível da realidade.

A percepção do ambiente e dos indivíduos que o integram se dá de forma relacional desde o nascimento. O abandono do ambiente uterino insere o neonato em um universo de constantes estímulos e mudanças — biológicas e sociais —, que exigem adaptações contínuas ao longo do crescimento. Na etapa da educação infantil, que abrange a faixa de 0 a 5 anos, a literatura atua como elemento catalisador da curiosidade e da imaginação, utilizando narrativas, lendas e ficções para expandir os horizontes interpretativos do estudante.

Sob essa perspectiva, o presente estudo objetiva analisar as potencialidades da leitura no cotidiano escolar, caracterizando-a como um instrumento de aprendizagem e de inserção social. Busca-se evidenciar como o contato com os livros propicia o amadurecimento infantil, permitindo ao sujeito diferenciar a esfera pública de sua dimensão particular a partir da contextualização de suas próprias vivências.

LITERATURA AO LONGO DOS TEMPOS

O surgimento da literatura se deu em função da necessidade de se registrar acontecimentos, sendo atribuído aos egípcios, uma vez que os mesmos foram os pioneiros na arte do registro, mas foram os gregos que ajustaram as formas de escrita. Os autores, ao citarem Candido (2011), deixam claro que a literatura é um artefato da humanidade, sendo uma forma de expressão na vida dos sujeitos, um direito de todos. A linguagem é uma das formas de interação entre os seres humanos, proporcionando a possibilidade de trocas de experiências, de compartilhamentos de ideias e de construção de novos saberes. (LIMA e SANTOS, 2021).

A literatura infantil se constitui a partir da sociedade burguesa, dentro de um contexto capitalista, juntamente com as indústrias comerciais e financeiras, na valorização da família e da educação. Os primeiros livros infantis surgem na Europa com intenções morais e pedagógicas, no intuito da formação de sujeitos alfabetizados e alinhados com os valores sociais da época. As histórias se baseavam em poemas e lições com a finalidade de ensinar escrita e leitura (KIRCHOF e BONIN, 2016).

No Brasil, a literatura infantil se inicia em meados do século XIX, sendo sua maior parte traduções da literatura europeia, tendo a escola como foco principal na disseminação destas obras, servindo de premiação para os melhores alunos. Alguns autores brasileiros começaram a escrever obras destinadas às crianças, porém mantiveram o padrão da literatura burguesa, tendo a poesia como meio para ensinar valores físicos, religiosos e morais. (KIRCHOF e BONIN, 2016).

Segundo Kirchof e Bonin (2016), desde o início, a literatura infantil foi utilizada como instrumento pedagógico, carregada de valores morais. No Brasil, destaca-se Monteiro Lobato como o autor que buscou romper esse contexto, trazendo a ludicidade para dentro de suas obras. A ludicidade impera até os dias atuais na literatura infantil; a criatividade, a imaginação se fazem presentes nos mais diversos contos, possibilitando liberdade de experimentações linguísticas.

O mercado dessas obras se expandiu com os programas de incentivo dos governos, que, ao longo dos anos, mudaram de formato, mas mantiveram a essência da necessidade do uso da literatura na escola. (KIRCHOF e BONIN, 2016).

Lima e Santos (2021) destacam, que órgãos educacionais e governamentais discursam efusivamente, frisando a importância da literatura como instrumento de aprendizado e apontando suas contribuições para a aquisição de repertório linguístico, o desenvolvimento da imaginação, da criação, da arte, do protagonismo, da subjetividade e da liberdade no pensar. A educação infantil, sendo percurso inicial da escolaridade, traz em seu bojo diversos documentos que garantem a literatura no cotidiano escolar. A interação das crianças ao vivenciar a leitura e suas nuances possibilita o exercício da cidadania no ato de pensar, refletir e se posicionar frente às situações vivenciadas em seu cotidiano.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO PROCESSO FORMATIVO

A literatura não se restringe apenas a leituras de disciplinas específicas, abrange diversas áreas do conhecimento, possibilitando uma vasta possibilidade de aprendizado. (COLETIVO LEITOR, 2026).

Segundo Konrad et al. (2024). A literatura contribui para o crescimento emocional, intelectual e social, uma vez que rompe barreiras da realidade, transportando-se ao imaginário, deixando fluir a criação, a imaginação, libertando-se da interação realista do meio no qual está inserido. A literatura possibilita a interação com mundos, seres e formas imaginárias, não concretas, e abre oportunidade para a discussão e a interação entre sujeitos que, mesmo ouvindo ou lendo uma história, contemplam-na e a compreendem de forma diferente, dando espaço para uma fonte interminável de sensações.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) busca estabelecer uma educação igualitária por meio do norteio dos conteúdos a serem aplicados nas mais diversas fases da educação básica, estabelecendo objetivos de aprendizagem e competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo do processo de aprendizagem. A leitura, por sua vez, faz parte deste rico documento e destaca que a escola é um local importante para a prática da leitura, devendo possuir um rico acervo de obras literárias as quais podem ser aplicadas no contexto escolar, como filmes, animações, HQs e paródias. (COLETIVO LEITOR, 2026).

A literatura infantil é um andaime para novas experiências simbólicas de linguagem; ao interagir com um leitor, a criança aprende ao observar as expressões corporais, tais como as entonações das falas, o movimento do corpo, a gesticulação dos membros. Essas experiências permitem à criança a compreensão de várias formas de linguagem; a ludicidade e a afetividade se tornam presentes neste contexto. (KONRAD, et al, 2024).

A literatura digital hoje se faz presente no cotidiano escolar e na vida dos alunos, devendo ser explorada no contexto escolar, uma vez que é uma ferramenta de uso cotidiano no meio social. Após a leitura de um livro ou ao assistir a um filme, pode-se realizar comentários nos meios digitais, tais como redes sociais, blogs, dentre outros. (COLETIVO LEITOR, 2026).

Ao discutir a educação infantil o BNCC, aponta cinco campos de experiências a serem contempladas nesta fase de aprendizado, são elas:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e formas;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Partindo desses campos de experiência, é possível afirmar que a literatura é um instrumento rico para contemplar a escuta, a fala, a imaginação e o pensamento. Ao ler uma história, o professor propicia condições para que as crianças pensem e reflitam sobre a história, imaginem e recriem, contextualizando e interagindo com os demais colegas, ampliando a sua interpretação de mundo.

CONCLUSÃO

As obras literárias contribuem significativamente para o desenvolvimento e para o hábito de ouvir histórias; contribuem para o desenvolvimento da criança ao propiciar espaços para interações, debates e discussões, podendo ser um rico instrumento pedagógico na prática diária do professor de educação infantil.

A presença da literatura, do manuseio de livros e o ouvir de historias, contribuem para que o aluno tenha a compreensão de um mundo letrado, no qual a simbologia se faz presente na sociedade.

A leitura enriquece e aguça a curiosidade; a busca de novas histórias e a criação de novos espaços contribuem para que surja o desejo do novo; despertam a necessidade de querer estar no mundo letrado, de se pertencer; sendo assim, contribuem para a busca da leitura, presente no meio social.

Ao ler, as crianças escutam e internalizam os discursos, interpretam e criam, desenvolvem seu pensamento crítico, favorecendo competências mais complexas em seu desenvolvimento cognitivo.

Portanto, é imprescindível que, nas práticas docentes, os professores façam uso da literatura infantil como instrumento pedagógico cotidiano, seja por meio do conto, do reconto, da interpretação, das lendas, da construção dos espaços; o hábito de leitura se dá no papel do ler.

REFERÊNCIAS

COLETIVO LEITOR. Entenda sua relevância da literatura no processo educativo, como ela é abordada pela BNCC e sua contribuição para a formação integral dos alunos. Disponível em: https://www.coletivoleitor.com.br/blog/a-importancia-da-literatura-no-processo-de-ensino-aprendizagem Disponível em: Acessado em 20/02/2026

LIMA, Marieli Paim de; SANTOS, Vanice dos. Literatura na Educação Infantil: um direito da criança. Educação. Santa Maria, Santa Maria , v. 47, e64535, 2022 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442022000100297&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 28 jul. 2026. Epub 01-Nov-2024. https://doi.org/10.5902/1984644464535.

KIRCHOF, E. R. R.; BONIN, I. T.. Literatura infantil e pedagogia: tendências e enfoques na produção acadêmica contemporânea. Pro-Posições, v. 27, n. 2, p. 21–46, maio 2016.Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0125

KONRAD, Ana Paulo et al. A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS. Revista FT, Disponível em: Educação, Volume 29 - Edição 140/NOV 2024 acessado em 01/02/2026.

ENTRE OS MUROS DA ESCOLA A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE BOURDIEU

AUTOR:CRISTIANE LEONEL DA SILVA

RESUMO

O presente artigo tem como proposta a realização da análise do filme Entre os Muros da escola (Entre les Murs. França, 2008) com base nas ideias do sociólogo francês Pierre Bourdieu, destacando os conceitos de reprodução social, capital cultural e violência simbólica, que se apresentaram ao longo da obra. Tem-se como objetivo, portanto a compreensão de como a instituição escolar em diversas situações reproduz as desigualdades sociais, de forma a evidenciar que por meio das relações entre professores/as e os/as estudantes são marcadas por conflitos e disputas simbólicas dentro do contexto escolar. A escola apresenta-se como um campo de lutas a partir das quais os sujeitos que estão inseridos negociam e disputam o poder, assim como nos outros âmbitos dos espaços sociais. A importância deste estudo caracteriza-se na articulação entre a teoria sociológica com a realidade, de forma a permitir uma compreensão sobre os desafios aos quais a escola pública enfrenta no cotidiano. Pretende-se, portanto, contribuir para o debate acadêmico sobre o papel que a escola representa em nossa sociedade contemporânea, bem como problematizar a dualidade em relação à sua função.

Palavras- chave: Educação. Instituição escolar. Violência simbólica.

ABSTRACT

This article proposes an analysis of the film The class (Entre le murs, France, 2008), based on this ideas of the French sociologist Pierre Bourdieu, highlighting the concepts of social reproduction, cultural capital, and symbolic violence as presented throughout the film. The objective, therefore, is to understand how the school institution, in various situations, reproduces social inequalities, demonstrating that the relationships between teachers and students are marked by conflicts and symbolic disputes within the school context. The school is presented as a field of struggle in which the subjects involved negotiate and dispute power, as occurs in other spheres of social space. The importance of this study lies in the articulation between sociological theory and reality, allowing for a deeper understanding of the challenges faced by public schools in everyday life. Thus, the study aims to contribute to the academic debate on the role that the school plays in contemporary society, as well as to problematize the duality related to its function. Keywords: Education. Educational institution. Symbolic violence.

INTRODUÇÃO

O filme Entre os muros da escola (Entre les murs, França, 2008) tem como foco central uma escola francesa, na qual os personagens principais são os/as professores/as que lecionam para turmas equivalentes às séries finais do ensino fundamental II, no contexto brasileiro, bem como os/as estudantes adolescentes. A narrativa apresenta situações que dialogam com a realidade escolar contemporânea, de forma a permitir o estabelecimento de paralelos entre contextos educacionais. A partir das situações retratadas é possível problematizar a contribuição da obra para a compreensão das relações pedagógicas e das práticas educativas. Ainda que se trate de um país europeu cuja realidade apresenta especificidades distintas das latino-americanas. No entanto, tais diferenças não impedem que o filme suscite reflexões relevantes acerca das ações pedagógicas e dos desafios inerentes ao cotidiano escolar, sobretudo às interações entre professores/as e estudantes. Neste sentido, as experiências apresentadas na obra evidenciam questões universais do ambiente escolar, de forma a possibilitar uma análise crítica alinhada às demandas e complexidades da realidade atual. Adolescência A adolescência, enquanto fase marcada por intensas transformações físicas, emocionais e sociais, constitui um elemento central na narrativa do filme. Os comportamentos, conflitos e posicionamentos dos/as estudantes refletem processos típicos dessa etapa do desenvolvimento, os quais impactam diretamente nas dinâmicas de ensino e aprendizagem, bem como as relações estabelecidas no espaço escolar. Primeiramente, uma das características marcantes das personagens é a fase da adolescência, a qual se configura como um processo psicossocialmente construído. Desta forma, embora apresente particularidades, essa etapa do desenvolvimento é sempre influenciada pelo contexto histórico no qual o indivíduo está inserido. Sobre a adolescência, destaca-se como característica principal o enfrentamento às normas e à contestação das figuras de autoridade. Segundo Corso e Corso (2000), a adolescência representa um momento de ruptura com a posição infantil. De um lado, o indivíduo pode apresentar comportamentos e características típicos dessa fase; por outro lado, ainda permanece uma forte dependência dos pais e da sociedade. Espera-se que o jovem, mesmo em processo de amadurecimento, seja capaz de administrar determinadas responsabilidades pessoais e sociais.

Ainda ao que se refere às transformações físicas, estas ocorrem de maneira muito rápidas, uma vez que àquele que até então era uma criança aos olhos de si e da sociedade assimilar suas novas características, enfrentando os conflitos, como por exemplo, a relação com a autoestima, bem como com a visão que o jovem faz de seu novo corpo, de forma a tornar-se ou recluso ou exibicionista. Tal afirmação é ilustrada na cena em que o professor Marin propõe que a turma elabore um autorretrato, de forma que os/as estudantes afirmam que não têm histórias interessantes para contar, pois ainda são muito jovens, ao passo que as pessoas mais velhas, ou talvez o próprio professor teria histórias significantes para contar-lhes. Quando o assunto vergonha é levantado ainda nessa sequência, as características físicas e sociais novamente são discutidas, quando uma aluna diz ter vergonha de suas orelhas de abano, e um outro de origem árabe, que afirma ter sentido vergonha quando por ocasião de uma festa, todos usavam roupas ocidentais enquanto ele vestia calças largas e por essa razão foi alvo de olhares. Dessa forma, podemos dizer que de fato, os/as adolescentes são estranhos aos adultos com os quais convivem e muitas vezes até entre o próprio grupo ao qual pertencem, sobretudo na escola, em que na maioria das vezes não há abertura para que o jovem possa expor idéias e sentimentos. Neste sentido, um trabalho em parceria com os adultos da equipe pedagógica o qual propiciasse assim uma adequação de tal ambiente para as identidades que ali circundam. Não somente a falta de diálogo, sobretudo nos momentos de reuniões pedagógicas, como também na elaboração das regras sem ao menos questionadas pelos/as estudantes. Essas ações da escola fazem com que os/as estudantes se sintam prejudicados/as no que diz respeito aos seus direitos, aspecto relevante a ser tratado pela escola.No que se refere à relação do professor Marin com os/as estudantes, podemos destacar que esta ocorre, constantemente, de maneira conflituosa, sobretudo quando é explicitada a questão da hierarquia existente na escola. O espaço para a expressão dos/as estudantes é ausente, ao passo que o professor tem a liberdade para se expressar da forma que lhe é conveniente. São vários os momentos ao longo do filme em que o professor Marin age de modo desrespeitoso com os/as estudantes. Tais momentos ocorrem quando o professor dá uma ordem a uma aluna para que esta leia o trecho de um livro, a aluna por sua vez nega o pedido, no entanto o próprio professor, ao final da aula a obriga a pedir desculpa para ele, de forma a ressaltar que para o/a estudante não se pode manifestar as vontades, pelo contrário, tem que se subordinar às ordens impostas pelo professor.

Portanto, não se abre um espaço através do qual o/a estudante possa se expressar, ou até mesmo questionar sobre alguns procedimentos, não somente referente à escola, como também as atitudes dos/as professores/as, como por exemplo, quando o professor Marin declara que as estudantes participantes do conselho de classe comportaram-se como “vagabundas”, e os garotos por sua vez tentam reivindicar essa postura do professor, denunciando-o a outra professora, de forma que esta ao invés de levar adiante essa reclamação, apenas avisa ao mesmo a intenção dos/as estudantes em denunciar essa atitude tomada por ele em sala de aula. Durante a mesma cena, a atitude do aluno que mesmo sem intenção acaba ferindo o rosto de uma colega de classe com uma bolsa. Essa atitude por sua vez acaba tornando-se um ato mais grave comparado à atitude do professor do ponto de vista da escola, uma vez que esse estudante acaba sendo encaminhado ao Conselho Disciplinar, do qual certamente seria transferido para outra escola. Desta forma, podemos constatar que essa relação entre professor e aluno/a ocorre de forma desigual, sendo estabelecida uma hierarquia rígida, na qual o/a aluno/a ocupa uma posição inferior em relação aos demais sujeitos inseridos no contexto escolar, de forma que as atitudes do professor são abrandadas, ou até mesmo consideradas irrelevantes, ao passo que a atitude dos/as estudantes/as possui mais gravidade quando o caso envolve má conduta, demonstrando assim que o respeito não é cultivado mutuamente. Neste sentido, a punição também é vista como forma de solucionar os problemas, não se pensando, por exemplo, em recompensas ou na valorização dos/as estudantes. A cena que ilustra tal assunto ocorre na realização do conselho de classe, durante o qual é debatida a proposta de ser implantado um sistema de pontos, assim como é feito com a carteira de habilitação de motorista, e à medida em que o estudante infringir uma regra da escola, perderá automaticamente os pontos. Contudo, outro debate interessante é feito entre os/as professores/as, destacando várias perspectivas sobre esse sistema, fazendo com que não haja um consenso entre os/as participantes. Por um lado, o professor de francês debate sobre a rigidez com a qual são formuladas essas regras, ao passo que o professor de história já se dispõe a favor desta proposta. Uma mãe que também está presente no conselho questiona sobre como a escola age somente na tentativa de punir os/as estudantes e não os estimulam por meio da valorização. Portanto, neste debate não houve um consenso entre os/as participantes quanto à forma de punição a ser aplicada aos/as estudantes indisciplinados, sendo um assunto esquecido pelo corpo docente, para que então fosse transferido um assunto considerado como prioridade para aquele momento, que era a escolha da nova máquina de café.

Parece-nos que, sobretudo no campo educativo, torna-se necessário também que o/a professor/a esteja consciente de sua responsabilidade ética, que diferentemente da moral, a ética é um conjunto de posturas socialmente determinadas às quais ao sujeito é em certa medida permitido transgredir. Nessa perspectiva, Francis Imbert (2001) nos diz que "... o educador e o legislador devem visar essa produção de hábitos...", podemos afirmar com base nas palavras de Imbert, que uma vez que a educação enquanto instrumento de educação (também) das gerações mais novas requer profissionais que sejam conscientes de suas responsabilidades, comprometimento e uma atitude ética, a fim de exercer a função. Neste sentido, educar não é apenas transmitir conteúdos, mas ensinar por meio das atitudes. Muitas vezes por meio da convivência diária com determinadas pessoas acabamos introjetando suas nuances comportamentais sem que isso nos seja verbalmente explicitado? Na realidade brasileira, principalmente na escola pública, é muito comum que professores/as lecionem em mais de um turno e em alguns casos para alunos/as com características bastante distintas. É o caso, por exemplo, de professores/as, que no período diurno atuam em turmas do ensino fundamental e à noite em classes de educação de jovens e adultos, ou outras modalidades de ensino. Essa rotina torna difícil o encontro dos/as profissionais de um mesmo ciclo em horários de formação coletiva, o que impede um diálogo maior a partir do qual poderiam ser trocadas experiências e elaboradas estratégias que se tornassem mais adequadas às características dos alunos/as. No que se refere à tentativa de haver um diálogo entre os/as professores/as, a fim de articular um mesmo assunto em duas disciplinas, ocorre quando o professor de História propõe ao professor de Francês, que utilizassem obras de literatura voltada ao Iluminismo, como por exemplo, Voltaire, Candide ou Zadig, de modo que o professor de Francês rejeita todas as sugestões do colega, argumentando que esse tipo de literatura era de difícil compreensão para os alunos. Nesta situação podemos notar que houve por parte do professor de História uma articulação visando um melhor aproveitamento do conteúdo nas diferentes disciplinas, uma vez que poderiam ser desenvolvidos diversos debates em torno de um mesmo assunto, promovendo assim um trabalho pedagógico voltado para a interdisciplinariedade, de forma a garantir uma aprendizagem significativa. Esta cena ilustra, não somente a dificuldade de articulação entre os professores, como também a perspectiva quanto à capacidade dos/as estudantes daquela escola embasada na idéia de que não capazes de assimilar o conteúdo, de forma a minimizar o currículo.

Conseqüências da democratização do ensino Uma cena do filme que aborda uma contradição quanto à linguagem entre a norma culta ensinada na escola com a linguagem utilizada pelos/as estudantes no cotidiano, fazendo com que surjam comentários entre os/as jovens, como: “gente normal não fala assim”, ou “ Nas ruas ninguém fala assim”, nos permite verificar a falta de identificação destes/as estudantes com os conteúdos ensinados na escola, possibilitando assim levantar a questão que gira em torno da universalização do ensino e suas conseqüências para o âmbito educacional. Neste sentido, podemos pensar que após a extinção de mecanismos de seleção, bem como os exames de admissão ou a reprovação, a universalização e o acesso ao ensino foi, portanto, concretizada. No Brasil, por meio da Constituição Federal de 1988 na qual estabelece a obrigatoriedade do Estado em promover a educação básica para a população, é garantida assim a universalização do ensino através da qual se passa a abranger todos os indivíduos, dando-lhes acesso à escolarização. Uma vez que a universalização do ensino é concretizada, torna-se, portanto imprescindível desenvolver um debate em âmbito educacional no qual envolva uma mudança da escola, a fim de proporcionar um atendimento que garanta a efetivação dessa lei, ou seja, seria preciso que a escola se adaptasse a esse novo público que até então não tinha acesso à escola, de forma a possibilitar um atendimento que garantisse a permanência e o desenvolvimento desta nova população ao sistema escolar. Contudo, foi pensado somente na ampliação de vaga, ou seja, no acesso à matrícula, desconsiderando, aspectos importantes como a permanência deste novo público na escola, o qual não possuía os mesmos requisitos estabelecidos anteriormente como, por exemplo, quando era utilizados mecanismos de seleção para a inserção de estudantes ao sistema escolar, essas formas de seleção serviam como um filtro, de forma a selecioná-los antes de

Deste modo, a conseqüência deste processo de democratização, caracterizado pela modificação do público com o qual a escola teria que atender, e que, no entanto, a escola não se adequou a esse novo público, fazendo com que surgissem problemáticas sobre as quais a instituição escolar tenta lidar atualmente. De acordo com Bourdieu: “Deste modo, manter na escola aqueles que dela teriam sido “excluídos” antigamente sem criar condições para uma ação educativa eficaz na direção dos alunos que mais dependem da escola para adquirir tudo aquilo que ela exige, é fazer surgir dificuldades de toda ordem próprias para deteriorar as condições de trabalho de professores sem melhorar realmente a situação dos alunos”. (2003, p.525). Portanto, não foram criadas as condições necessárias para que este novo público tivesse um bom desempenho escolar, uma vez que este não possuía a mesma bagagem cultural que os/as estudantes de décadas anteriores. Neste sentido, ao deixar de existir essa forma de seleção sendo concretizada a universalização do ensino, contribui por sua vez no ingresso de quem estava excluído do sistema escolar. Contudo, a escola parece não ter consciência dessa necessidade de adequação, no sentido de possibilitar a esses/as estudantes em adquirir essa bagagem (que tanto é valorizada pela escola) por meio da própria instituição, ou seja, que esta comece seu trabalho pedagógico do “zero”, assim como afirma Bourdieu (2003) [...] “A escola, que tem a responsabilidade de transmitir os conhecimentos em condições ideais de equidade, parece ela mesma bem pouco esclarecida sobre os fatores que a desviam de sua missão, a ponto de ocultar aquilo que torna sua tarefa “impossível” em certos estabelecimentos”. (p. 523). Uma outra cena que constata essa inadequação perante a ampliação de público ao ambiente escolar é apresentada no momento em que o professor de tecnologia desabafa para os demais professores a sua dificuldade em lecionar para os/as estudantes daquela escola, classificando aquele contexto e os que estão inseridos nele como “bairro fedido”, ou “parecem estar sempre no cio”. Assim sendo, essa dificuldade da escola em lidar com esse novo públicolustra uma conseqüência da democratização do ensino e a falta de adequação por parte da escola no sentido de proporcionar um atendimento que contemplasse as necessidades de todos/as os/as estudantes. Desta forma, não somente os/as professores/as não sabem lidar com essa nova realidade, tendo assim: “[...] a obrigação de suportar, até uma idade na qual eles podem parecer muito mais perigosos, alunos cujo “comportamento infernal”, cuja “ausência de motivação” ou cuja “total falta de compreensão” das atividades escolares os fazem aparecer como “insuportáveis”, “desesperadores” e até mesmo “irrecuperáveis” (Bourdieu, 2003, p. 526).

Portanto, seja qual for o ambiente no qual a escola esteja inserida, a fim de ser efetivar a prática pedagógica, é importante que se atente para as identidades que habitam a escola. Identidade é outro tema latente neste filme. É perceptível em toda a sequência que a escola recebe alunos/as de diversas origens, sobretudo imigrantes do continente africano. Durante uma atividade na qual o professor relaciona as palavras cujos significados os/as estudantes desconhecem, é questionado o uso de palavras de origem americana como cheeseburger, uma vez que esse sanduíche não é originário da cultura francesa e nem ao menos tem proximidade com as demais culturas que compõem a sala de aula. Ou até mesmo quando os/as alunos/as questionam o porquê de o professor utilizar o nome Bill para dar exemplo, Marin declara que “escolher os nomes em função das origens de cada aluno é impossível”, constatando assim que a diversidade cultural existente na escola não é percebida e nem tão pouco valorizada, uma vez que as referências do professor pertencem a outra cultura, longe da cultura local. Neste sentido, a nossa realidade não se difere. Sendo o Brasil um país de dimensão continental e em especial a cidade de São Paulo, a maior cidade do país, é muito comum que em nossas salas de aula encontremos sujeitos das mais diversas origens. Nossa cidade sempre foi alvo de migrantes e imigrantes em busca de melhores condições de vida, de forma que a escola não permaneceu alheia a esse fenômeno. Em nossas salas de aula, principalmente de escolas públicas, é comum durante a conversa com a turma percebermos as diversas origens: são filhos/as de migrantes de várias regiões do país, cada qual com seus costumes, sendo ainda que na última década, temos recebido um grande número de imigrantes bolivianos e de outros países da América Latina e africano. Um dos pontos que impedem um maior entrosamento dessas crianças é a língua, muitas delas ainda não conseguem formar diálogos fluentes em língua portuguesa e por isso se isolam das demais como também do/a professor/a. Uma outra razão é a discrepância entre o ambiente escolar, os conteúdos e o contexto familiar.

A exemplo do filme, os conteúdos não levantam as características das diversas origens daquela escola. Ora, a escola não está isolada dos demais contextos sociais, e por ela é influenciada. Os/as estudantes ao adentrarem aquele espaço, trazem consigo toda uma bagagem de conhecimentos, de histórias que foram tecidas no seio de suas comunidades de origem: suas famílias, seus parentes, as comunidades religiosas que freqüentam, entre outros espaços. Na sala de aula, há então um encontro dessa diversidade que diverge das expectativas curriculares propostas para aquele grupo. Bourdieu (1998) ao tratar do capital cultural, que segundo o sociólogo, consiste em um componente de herança familiar que influencia no desempenho escolar do indivíduo, manifestando-se de três maneiras (incorporado, objetivado e institucionalizado). Desta forma, o indivíduo que possui capital cultural facilitaria seu desempenho escolar quanto à aprendizagem dos valores que a escola valoriza, bem como a norma culta da língua, elementos da cultura dominante. Diferentemente de quem não o possui cujo desempenho escolar será prejudicado. Portanto, coloca assim a necessidade de se fazer uma sócio análise, ou seja, os sujeitos devem ser analisados com base em seu contexto social. O currículo escolar, prima por uma homogeneização, desconsiderando as nuances da escola apresentadas na forma da dificuldade dos/as alunos/as para aprender e se adequar ao ensino oferecido e consequentemente a dificuldade dos/as professores/as em lidar com tais dificuldades. Nas últimas décadas temos acompanhado o fenômeno da ampliação da escola básica, até mesmo por conta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 dispondo sobre a obrigatoriedade da matrícula para as crianças de 6 a 14 anos na rede regular de ensino. Entendemos que essa ampliação, no contexto identitário da escola, comporta em si questões como, por exemplo, o capital cultural dos quais essas crianças dispõem ao ingressar na escola. Como já exemplificado, o público da escola pública de algumas regiões da cidade, principalmente nas mais periféricas, contam com uma grande variedade cultural, que traz consigo uma variada concepção do que seja o papel da escola na

formação do cidadão. Temos na sala do professor Marin, estudantes cujos pais estão preocupados com a formação de seus/suas filhos/as, porém a barreira imposta pela língua os impede de um contato mais efetivo, como é o caso da mãe de Burak, que desconhecia o desempenho escolar do filho por não falar a língua francesa. Para a nossa realidade, citamos o caso das crianças que não tem o acompanhamento dos pais em sua escolarização pelo fato de os mesmos necessitarem sair muito cedo de casa para o trabalho e regressar muito tarde, ou ainda pais que desconhecem a dinâmica escolar devido ao seu próprio curto histórico de escolarização, do qual ocorra ainda que inconsciente a desvalorização da escola. Todos esses elementos concorrem para a constituição de um capital cultural muito aquém daquele que os currículos escolares instituem como os mais apropriados para uma formação plena do indivíduo. São casas, por exemplo, nas quais os portadores de texto são escassos, e a renda da família não permite que a criança permeie outros âmbitos através dos quais poderá contactar com a cultura considerada dominante, e dessa forma permanecer em defasagem em relação às expectativas da escola. É nesse contexto que o trabalho da escola, sobretudo da coordenação se encontra mais embaraçado, visto que temos na escola a questão das particularidades etárias – lembrando que não podemos mais insistir em uma homogeneização do ensino, seja pela postura dos docentes ou pelo relacionamento dos pais com a instituição escolar. Nota-se no filme, a dificuldade do professor em estabelecer um relacionamento passivo com as alunas Esmeralda e Khoumba, que demonstravam um comportamento mais questionador, o que notoriamente o incomodava, fazendo com que em determinado momento utilizasse palavras inadequadas para o diálogo entre professor e aluno/as. Esses são alguns dos desafios que a coordenação escolar se depara no cotidiano

CONCLUSÃO

A partir do filme Entre os muros, torna-se possível refletir sobre como o processo de democratização do acesso à escola foi pensado, muitas vezes, apenas pela ampliação do número de vagas, desconsiderando a questão da permanência deste novo público no espaço escolar. Nesse sentido, a democratização do ensino suscita reflexões sobre a necessidade de a escola desenvolver mecanismos e estratégias capazes de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos/as estudantes no sistema educacional. Referências bibliográficas: • Bourdieu, Pierre. A Miséria do Mundo. Petrópolis. Ed. Vozes, 2003. • CORSO, Mário & CORSO, Diana. Game over. In Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Adolescência entre o passado e o futuro. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997. • Imbert, Francis. A questão da ética no campo educativo. Petrópolis. Ed. Vozes, 2001.

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.