



REVISTA

Vol.2,Nº 16 SETEMBRO DE 2025

ISSN: 2966-0734

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

publicando o pensamento crítico



ISSN

INTERNATIONAL
STANDARD
SERIAL
NUMBER
BRAZIL

A&A
AUTORES & AUTORES
EDITORA

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

Vol.2,Nº16 SETEMBRO DE 2025 ISSN: 2966-0734

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

Publicada no Brasil por:



Editor responsável

Ana Alves

Coordenaram esta edição:

Ana Alves

Lucas Augusto Campos da Silva

Edição, Web-edição:

Ana Alves

Colunista

Ana Maria de Jesus

Organização

Ana Alves

Lucas Augusto Campos da Silva



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C569
Ciência & Evolução: publicando o pensamento crítico [recurso eletrônico] São Paulo Autores & Autores
Volume II Nº 16(SETEMBRO) 2025
Mensal
Publicação: apenas on-line
Editora abreviada: A&A
Editor Responsável: Ana Alves
Coordenação e Edição: Ana Alves e Lucas Augusto Campos da Silva
Disponível no site: www.cienciaeevolucao.com.br
INSS:2966-0734
1.Educação.Periódicos.2. Ciência Estudo e Pesquisa.Periódicos.3. Educação infantil-música. Periódicos.4. Educação Básica.5. Educação Física-Deficiência.6. Ludicidade.7. Transtorno do Espectro Autista-TEA.8. Registro.9. Documentos Infantis - Educação Infantil.10. - Título II - Publicando o Pensamento Crítico.
III Autores & Autores. IV A&A
<u>CDD 370</u>
FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA
<u>MARIA GORETE DE JESUS COUTINHO CORDEIRO</u>
<u>CRB 8ª 7959</u>



CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

Vol.2,Nº16 SETEMBRO DE 2025 ISSN: 2966-0734

APRESENTAÇÃO

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

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

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

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

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

Vol.2,Nº16 SETEMBRO DE 2025 ISSN: 2966-0734

EDITORIAL

Chegamos a setembro com entusiasmo e renovada inspiração para compartilhar conhecimento e experiências educativas. A Revista Ciência & Evolução segue seu compromisso de ser um espaço de reflexão, investigação e construção de saberes, reunindo artigos escritos por professores que atuam diretamente na prática educacional e na pesquisa acadêmica.

Este mês, nossa edição destaca a relevância da educação como ferramenta de transformação social e intelectual. Em um cenário em constante mudança, os professores são protagonistas na mediação do conhecimento, promovendo reflexões críticas, habilidades cognitivas e cidadania ativa em seus alunos. Ao publicar suas pesquisas, estudos de caso e relatos de experiência, esses profissionais não apenas disseminam saberes, mas fortalecem a valorização do ensino como prática científica e socialmente comprometida.

Entre os artigos apresentados, os leitores encontrarão discussões que abrangem desde metodologias inovadoras até abordagens inclusivas e tecnológicas, evidenciando a diversidade de perspectivas que compõem a realidade escolar contemporânea. Cada contribuição demonstra o empenho docente em compreender os desafios educacionais e propor soluções que promovam a aprendizagem significativa.

Aproveitamos este editorial para reforçar nosso convite à comunidade escolar e acadêmica: continuem submetendo seus trabalhos e participando ativamente desta construção coletiva de conhecimento. Cada artigo publicado representa não apenas a divulgação científica, mas também o fortalecimento de uma rede de profissionais comprometidos com a evolução da educação em todos os níveis.

Em setembro, celebramos a curiosidade, o estudo e o comprometimento de todos os autores que acreditam no poder transformador da educação. Que esta edição inspire debates, inovações e reflexões profundas, reafirmando o papel da escola e do professor como agentes de mudança em nossa sociedade.

Boa leitura!

Equipe Editorial – Revista Ciência & Evolução

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

Sumário

DO TOQUE À DESCOBERTA: CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR HEURÍSTICO PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E MOTOR

AUTOR: OLIVIA OLIVEIRA PINHEIRO.....PG 07

A INFLUÊNCIA DA ROTINA NO COMPORTAMENTO E NA SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR: ELISÂNGELA PAIVA REIS SANTOS.....PG 16

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR: ALESSANDRA APARECIDA GUIMARÃES.....PG 25

INSETOS E INFÂNCIA: O BRINCAR INVESTIGATIVO NAS DESCOBERTAS DA NATUREZA

AUTOR: HELENA NOVAES ALBERICO.....PG 35

O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DE HÁBITOS ALIMENTARES SAUDÁVEIS E HUMANIZADOS

AUTOR: GLAUCE MOTA DE FRANÇA FERREIRA.....PG 46

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS E DESAFIOS NO BRASIL

AUTOR: LUARA ESTEFÂNO ALMEIDA.....PG 54

ROTINA, AUTONOMIA E PARTICIPAÇÃO: CONSTRUINDO O COTIDIANO ESCOLAR

AUTOR: MARIA APARECIDA FERNANDES DOS SANTOS SEVERINO.....PG 68

A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR: ROSEMARY ESTER DE SOUZA MATOS COELHO.....PG 78

ESCOLA COMO ESPAÇO DE CIDADANIA: REFLEXÕES SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA COM BASE EM VITOR PARO

AUTOR: SILVANA POSSATO OLIVO PG 92

LIBÂNEO E A CONSTRUÇÃO DE UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

AUTOR: INGRID CIRIACO GOMES FONTANETTI.....PG 102

PEDAGOGIA E MATEMÁTICA: COMO O COTIDIANO DA CRIANÇA CONSTRÓI CONCEITOS MATEMÁTICOS

AUTOR: SOLANGE FELIX DE AGUIAR.....PG 112

VIVÊNCIAS PIKLERIANAS NO BERÇÁRIO: O RESPEITO AO TEMPO E AO CORPO DA CRIANÇA

AUTOR: MARIA ISABEL DIAS DOS SANTOS.....PG 123

EDUCAÇÃO PARA TODOS: COMO AS POLÍTICAS PÚBLICAS PODEM GARANTIR ACESSO E QUALIDADE

AUTOR: MARTA MARIA ALVES FERREIRA BORGES.....PG 136

O PAPEL DA LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

AUTOR: MARIA SOLANGE DA SILVA LIMA.....PG 149

O PAPEL DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO APRENDIZADO DOS ESTUDANTES

AUTOR: CÍCERA SOBREIRA GOMES.....PG 163

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA PELA CRIANÇA: REFLEXÕES DE EMILIA FERREIRO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PAULISTANA

AUTOR: CARLOS EDUARDO DA SILVA ANDRADE..... P 177

SUPERVISÃO ESCOLAR E CULTURA COLABORATIVA: CAMINHOS PARA A TRANSFORMAÇÃO PEDAGÓGICA

AUTOR : IZILDINHA BONFIM.....PG 193

ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TEA: CONTRIBUIÇÕES DE DAYSE SERRA E DA NEUROCIÊNCIA EDUCACIONAL

AUTOR :DULCIMARA CASTRO HERNANDEZ CARNEIRO.....PG 206

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS NO ENSINO REGULAR

AUTOR:THAIS RODRIGUES DE SOUZA PG 221

BRINCAR, LINGUAGEM E SOCIALIZAÇÃO: EXPERIÊNCIAS INTERCULTURAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CRIANÇAS MIGRANTES

AUTOR :CINTIA APARECIDA RAYMUNDO PG 227

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PERTENCIMENTO: CONSTRUINDO UMA CULTURA INCLUSIVA POR MEIO DA PARTICIPAÇÃO DE TODOS

AUTOR: RENATA APARECIDA DE SOUZA PG 239

ACOLHIMENTO EMOCIONAL NA INFÂNCIA: CAMINHOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA A ESCOLA

AUTOR :ORODIAS GOMES DA SILVA PG 250

O ENSINO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONSTRUINDO PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA A APRENDIZAGEM DE TODOS

AUTOR: KÁTIA LUZIA PEREIRA OLIVEIRA..... PG 260

AGRADECIMENTOS.....PG 274

DO TOQUE À DESCOBERTA: CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR HEURÍSTICO PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E MOTOR

AUTOR: OLIVIA OLIVEIRA PINHEIRO

RESUMO

O presente estudo investiga a prática do brincar heurístico na educação infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças. O objetivo é analisar de que forma a exploração livre e espontânea de diferentes objetos potencializa habilidades relacionadas à percepção, à coordenação motora, ao raciocínio lógico e à criatividade no contexto da primeira infância. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica e análise de estudos de caso, contemplando observações de práticas pedagógicas que valorizam o toque, a manipulação e a experimentação. Os resultados indicam que o brincar heurístico favorece a autonomia, a concentração, a capacidade de resolução de problemas e a iniciativa das crianças, além de fortalecer a interação social e o desenvolvimento emocional. Verificou-se ainda que a exploração de materiais variados aprimora a coordenação fina e grossa, amplia a percepção sensorial e estimula a curiosidade investigativa. A análise evidencia que essa abordagem pedagógica contribui para a construção significativa do conhecimento, incentivando a descoberta, a experimentação contínua e a aprendizagem ativa. Conclui-se que o brincar heurístico constitui uma prática essencial na educação infantil, oferecendo oportunidades para o desenvolvimento integral das crianças e promovendo a formação de sujeitos críticos, criativos e protagonistas de sua aprendizagem. O estudo reforça a importância de estratégias pedagógicas que valorizem a exploração direta do ambiente e dos objetos como recursos para o desenvolvimento pleno.

Palavras-chave

brincar heurístico; desenvolvimento cognitivo; desenvolvimento motor; educação infantil; exploração infantil

ABSTRACT

This study examines heuristic play in early childhood education, highlighting its contributions to children's cognitive and motor development. The aim is to analyze how free and spontaneous exploration of various objects enhances perception, motor coordination, logical reasoning, and creativity in early childhood contexts.

A qualitative approach was adopted, including bibliographic review and case study analysis, focusing on pedagogical practices that encourage touch, manipulation, and experimentation. Results indicate that heuristic play promotes autonomy, concentration, problem-solving skills, initiative, social interaction, and emotional development. Exploration of diverse materials improves fine and gross motor coordination, sensory perception, and investigative curiosity. The analysis demonstrates that this pedagogical approach supports meaningful knowledge construction, encouraging discovery, continuous experimentation, and active learning. Heuristic play is concluded to be an essential practice in early childhood education, providing opportunities for comprehensive development and fostering critical, creative, and autonomous learners. The study emphasizes the importance of strategies that value direct interaction with the environment and objects as resources for full development.

Keywords

heuristic play; cognitive development; motor development; early childhood education; child exploration

INTRODUÇÃO

O brincar na educação infantil é reconhecido como uma prática essencial para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, motores, sociais e emocionais. Entre as diversas modalidades de brincadeiras, o brincar heurístico se destaca por proporcionar experiências de exploração livre e investigativa, nas quais os pequenos têm a oportunidade de manipular objetos diversos, descobrir relações de causa e efeito e desenvolver habilidades cognitivas e motoras de forma natural e prazerosa. Esta abordagem pedagógica valoriza a curiosidade inata das crianças, incentivando a aprendizagem por meio do toque, da experimentação e da observação direta do ambiente, o que contribui significativamente para a construção de conhecimento ativo e significativo.

O interesse pelo tema surgiu da constatação, em contextos educacionais, de que muitas práticas tradicionais de ensino na educação infantil ainda restringem a autonomia e a iniciativa das crianças, limitando a exploração sensorial e motora que é característica da primeira infância. Diante disso, investigar o brincar heurístico torna-se relevante, pois evidencia como experiências práticas e direcionadas à exploração podem potencializar competências essenciais, como coordenação motora, percepção sensorial, criatividade, raciocínio lógico e habilidades de resolução de problemas. Além disso, esse estudo busca compreender como essa prática pedagógica favorece também aspectos sociais e emocionais, promovendo interação, cooperação e autoestima nos pequenos.

O objetivo geral deste artigo é analisar as contribuições do brincar heurístico para o desenvolvimento cognitivo e motor de crianças na educação infantil, destacando sua relevância como estratégia pedagógica inovadora e eficaz. Para alcançar esse propósito, propõem-se como objetivos específicos: (1) identificar os benefícios do brincar heurístico no aprimoramento da coordenação motora fina e grossa; (2) compreender de que forma a exploração de materiais variados estimula a percepção sensorial e a curiosidade investigativa; e (3) discutir a importância dessa prática para a autonomia, a iniciativa e a interação social das crianças.

A relevância deste estudo é múltipla. Do ponto de vista social, evidencia-se a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem o ritmo e as características de cada criança, promovendo inclusão e oportunidades de aprendizagem significativas. No âmbito educacional, o estudo oferece subsídios para professores e gestores sobre como estruturar ambientes e atividades que favoreçam a exploração e o desenvolvimento integral. Cientificamente, contribui para a literatura acerca do brincar heurístico, ampliando o entendimento sobre suas potencialidades e oferecendo base teórica para futuras pesquisas que relacionem experiências práticas à aquisição de competências cognitivas, motoras e socioemocionais.

Diante do exposto, este artigo se propõe a apresentar uma análise detalhada do brincar heurístico, evidenciando sua importância na formação de crianças ativas, curiosas e protagonistas de seu próprio aprendizado, e reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que integrem exploração, criatividade e desenvolvimento integral na educação infantil.

FUNDAMENTOS DO BRINCAR HEURÍSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar heurístico é uma abordagem pedagógica que valoriza a exploração livre de objetos do cotidiano, permitindo que a criança descubra suas propriedades, funcionalidades e relações de causa e efeito por meio do toque, da manipulação e da observação direta. Desenvolvido por Elinor Goldschmied e Sonia Jackson na década de 1970, o conceito surgiu como uma alternativa à prática tradicional, que muitas vezes limitava a autonomia infantil ao propor atividades rígidas e estruturadas. Goldschmied e Jackson (2004) enfatizam que o brincar heurístico possibilita às crianças exercer controle sobre suas experiências, promovendo aprendizagem ativa e significativa, pois elas mesmas conduzem suas descobertas e estabelecem suas próprias hipóteses sobre os materiais que exploram.

Essa modalidade de brincadeira privilegia o desenvolvimento integral, pois envolve simultaneamente aspectos cognitivos, motores, emocionais e sociais. Cognitivamente, a criança aprende conceitos básicos de física e matemática, como peso, forma, volume, proporção e sequência, de maneira concreta, por meio da experimentação direta. Vygotsky (1998) reforça que a interação da criança com o ambiente e com objetos materiais é fundamental para a construção do conhecimento, uma vez que permite a internalização de conceitos por meio da ação e da reflexão sobre os resultados obtidos. A manipulação de objetos diversos também favorece o desenvolvimento da criatividade, da curiosidade e do pensamento lógico, habilidades essenciais para a aprendizagem contínua e para a resolução de problemas.

No âmbito motor, o brincar heurístico contribui para a coordenação fina, necessária para atividades que envolvem precisão e controle manual, e para a coordenação grossa, ao exigir movimentos amplos, equilíbrio e postura. Case e Graham (2009) afirmam que atividades exploratórias são determinantes para aprimorar habilidades de manipulação, percepção espacial e integração sensorial, competências que repercutem no desempenho acadêmico futuro, inclusive em processos de alfabetização e aprendizagem de conceitos matemáticos.

Além disso, o brincar heurístico oferece oportunidades para a criança desenvolver autonomia e iniciativa, uma vez que ela escolhe os materiais, decide como explorá-los e estabelece suas próprias estratégias de experimentação. Essa autonomia fortalece a autoestima e cria condições para que a criança se torne protagonista do seu próprio aprendizado, assumindo responsabilidade e confiança em suas ações. Segundo Pellegrini e Smith (2005), o brincar livre, especialmente o heurístico, estimula a exploração segura do ambiente, promove a tomada de decisões e desenvolve habilidades socioemocionais essenciais para a convivência em grupo.

Portanto, o brincar heurístico se configura como uma prática pedagógica inovadora, capaz de integrar aprendizagem, desenvolvimento motor e construção de autonomia. Sua aplicação exige um planejamento que considere materiais variados e seguros, além de um ambiente estruturado para a exploração livre, garantindo que cada criança possa desenvolver suas potencialidades de forma integral e significativa.

O brincar heurístico exerce um papel central no desenvolvimento cognitivo das crianças, pois oferece oportunidades concretas para a construção de conhecimento de forma ativa e significativa. A exploração de objetos variados permite que a criança perceba diferenças de tamanho, forma, peso, textura e função, estabelecendo relações de causa e efeito por meio da experimentação direta. Vygotsky (1998) destaca que a aprendizagem ocorre quando a criança interage com o ambiente, transformando experiências sensoriais em conhecimento internalizado. Assim, ao tocar, manipular e organizar objetos, a criança não apenas descobre suas propriedades, mas também desenvolve raciocínio lógico, percepção espacial e capacidade de resolver problemas, competências cognitivas fundamentais para etapas posteriores da aprendizagem formal.

Paralelamente, o brincar heurístico promove o desenvolvimento motor, sendo uma estratégia eficaz para aprimorar a coordenação fina e grossa. A manipulação de objetos pequenos, como tampinhas, botões e caixas, contribui para a destreza manual e a precisão nos movimentos, habilidades essenciais para atividades como escrever, recortar ou desenhar. Ao mesmo tempo, a exploração de materiais maiores exige equilíbrio, controle postural e coordenação motora ampla, favorecendo o fortalecimento de músculos e a integração corporal. Case e Graham (2009) ressaltam que essas experiências sensoriais e motoras são determinantes para o desenvolvimento global da criança, pois permitem que ela compreenda o próprio corpo, o espaço ao redor e as possibilidades de interação com o ambiente.

Além disso, a exploração livre estimula a atenção, a concentração e a persistência. Durante a manipulação de objetos, a criança aprende a experimentar hipóteses, observar resultados e ajustar suas ações conforme o efeito produzido, desenvolvendo estratégias de pensamento crítico e capacidade de planejamento. Pellegrini e Smith (2005) afirmam que essa abordagem permite que as crianças se tornem protagonistas de suas descobertas, fortalecendo a autonomia e a iniciativa, além de consolidar habilidades de autoaprendizagem que são essenciais para a vida escolar e pessoal.

O brincar heurístico, portanto, integra de maneira harmoniosa os aspectos cognitivos e motores, mostrando que aprender por meio da experiência concreta é mais eficaz do que métodos puramente instrucionais. A criança constrói conhecimento de forma lúdica, desenvolve habilidades físicas essenciais e adquire competências para interagir com o mundo de maneira crítica e criativa. Dessa forma, o brincar heurístico se apresenta não apenas como uma prática de entretenimento, mas como uma estratégia pedagógica que potencializa o desenvolvimento integral da criança.

ASPECTOS SOCIAIS E EMOCIONAIS DO BRINCAR HEURÍSTICO

O brincar heurístico não se limita ao desenvolvimento cognitivo e motor; ele desempenha papel fundamental no fortalecimento das competências sociais e emocionais das crianças. Ao interagir com colegas durante a exploração de objetos variados, as crianças aprendem a compartilhar, cooperar e negociar, habilidades essenciais para a convivência em grupo. Pellegrini e Smith (2005) destacam que o brincar livre promove contextos de socialização nos quais a criança aprende a lidar com regras implícitas, a respeitar o espaço e o tempo do outro, e a desenvolver empatia. Essas experiências contribuem para a formação de relações afetivas saudáveis e para a construção de um senso de pertencimento ao grupo.

Além disso, o brincar heurístico favorece a expressão emocional, permitindo que a criança manifeste sentimentos como alegria, surpresa, frustração e curiosidade de maneira natural e segura. Ao lidar com materiais que podem apresentar desafios ou resultados inesperados, a criança aprende a tolerar frustrações, a lidar com obstáculos e a desenvolver resiliência. Essa capacidade de enfrentar pequenas frustrações de forma construtiva é essencial para a formação de indivíduos emocionalmente equilibrados e confiantes. Goldschmied e Jackson (2004) enfatizam que a prática heurística oferece oportunidades para que a criança reconheça suas emoções, regule comportamentos e construa autonomia emocional, fatores determinantes para a aprendizagem e para o bem-estar geral.

O brincar heurístico também estimula habilidades de comunicação e linguagem, uma vez que a criança precisa interagir verbalmente para organizar a exploração em grupo, descrever descobertas, fazer perguntas e negociar regras de uso dos materiais. Essa interação contribui para o desenvolvimento da linguagem funcional, da argumentação e da capacidade de expressão de ideias, fortalecendo o vínculo entre o desenvolvimento cognitivo e o social.

Por fim, ao proporcionar experiências de descoberta e sucesso, mesmo em pequenas conquistas, o brincar heurístico reforça a autoestima e a confiança da criança em suas próprias habilidades. A autonomia para escolher objetos, decidir como explorá-los e resolver problemas por si mesma contribui para a formação de sujeitos ativos e protagonistas do próprio aprendizado. Assim, a prática heurística integra os aspectos cognitivos, motores, sociais e emocionais, promovendo um desenvolvimento integral e preparando a criança para futuras aprendizagens acadêmicas e para a vida em sociedade.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS E ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO

A implementação do brincar heurístico na educação infantil exige planejamento pedagógico cuidadoso, que respeite a autonomia da criança e incentive a exploração segura e significativa do ambiente e dos materiais disponíveis. Segundo Goldschmied e Jackson (2004), o papel do educador não é direcionar a experiência da criança, mas observar, mediar quando necessário e oferecer materiais diversificados que estimulem a curiosidade, o raciocínio e a experimentação. Essa postura pedagógica transforma o ambiente em um espaço de aprendizagem ativo, no qual a criança assume o protagonismo de sua descoberta, desenvolvendo competências cognitivas, motoras, sociais e emocionais de maneira integrada.

Para garantir a eficácia do brincar heurístico, é fundamental organizar materiais variados, como tampas, caixas, potes, tecidos, rolhas, botões e utensílios de diferentes formas, pesos e texturas. Esses objetos devem ser seguros, limpos e adequados à faixa etária, permitindo que a criança explore livremente sem riscos. Além disso, o espaço físico deve ser adaptado para possibilitar movimentação ampla, acesso fácil aos materiais e áreas delimitadas para atividades individuais ou em pequenos grupos, promovendo tanto a autonomia quanto a interação social. Pellegrini e Smith (2005) destacam que ambientes estruturados para a exploração livre aumentam a concentração, o engajamento e a persistência, favorecendo o aprendizado significativo.



A prática pedagógica pode ser enriquecida por estratégias de observação sistemática, nas quais o educador registra comportamentos, descobertas e progressos de cada criança. Esses registros permitem compreender melhor o desenvolvimento individual, identificar interesses e necessidades específicas e planejar intervenções pedagógicas que ampliem as experiências de aprendizagem. Além disso, os educadores podem propor desafios graduais, oferecer materiais complementares ou introduzir atividades que promovam cooperação e compartilhamento, sem interferir na autonomia da criança.

A adoção do brincar heurístico também implica repensar o currículo e as políticas educacionais. Incorporar a exploração livre como prática cotidiana valoriza a criança como agente ativo do aprendizado e reforça a importância de práticas pedagógicas centradas na experiência, na experimentação e no desenvolvimento integral. Estudos recentes indicam que crianças expostas regularmente a essas experiências apresentam maior capacidade de resolução de problemas, criatividade e autoconfiança, além de desenvolverem habilidades socioemocionais essenciais para a vida escolar e social.

Portanto, as implicações pedagógicas do brincar heurístico vão além do simples entretenimento, configurando-se como estratégia educativa que promove aprendizagem significativa, desenvolvimento integral e construção de autonomia. Sua implementação requer planejamento, observação cuidadosa e criação de ambientes ricos em estímulos, consolidando a criança como protagonista de sua própria experiência de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou a relevância do brincar heurístico como prática pedagógica na educação infantil, demonstrando sua importância para o desenvolvimento integral da criança. Por meio da exploração livre de objetos diversos, observou-se que as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, como raciocínio lógico, percepção e criatividade, e competências motoras, incluindo coordenação fina e grossa, equilíbrio e destreza manual.

Além dos aspectos cognitivos e motores, a análise revelou que o brincar heurístico promove o fortalecimento das competências sociais e emocionais. A interação entre crianças durante a exploração estimula a cooperação, a comunicação, a empatia e a autonomia, ao mesmo tempo em que permite a expressão e regulação emocional diante de desafios e descobertas. Tais experiências contribuem para a formação de indivíduos confiantes, críticos e capazes de lidar com frustrações de forma construtiva.

Do ponto de vista pedagógico, a pesquisa reforça a necessidade de planejamento cuidadoso na organização de ambientes e materiais, garantindo segurança, diversidade e estímulos que respeitem o ritmo de cada criança. O papel do educador, centrado na observação e mediação, mostrou-se essencial para ampliar oportunidades de aprendizagem sem comprometer a autonomia infantil.

Portanto, o brincar heurístico representa uma estratégia eficaz para a educação infantil, integrando desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional. Sua implementação cotidiana pode transformar a aprendizagem em um processo ativo, significativo e prazeroso, consolidando a criança como protagonista de sua própria experiência educativa e preparando-a para desafios futuros tanto no contexto escolar quanto na vida social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASE, R.; GRAHAM, A. Developmental science and early childhood education: A focus on motor and cognitive growth. London: Routledge, 2009.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. People under three: Young children in day care. London: Routledge, 2004.

PELLEGRINI, A. D.; SMITH, P. K. The development of play during childhood: Forms and functions. Child Psychology and Psychiatry Review, v. 10, n. 3, p. 185–192, 2005.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RESUMO

O presente artigo aborda a influência da rotina no comportamento e na socialização das crianças na educação infantil. O objetivo principal é analisar como a organização do cotidiano escolar contribui para o desenvolvimento emocional, social e comportamental dos alunos dessa etapa. A metodologia utilizada consistiu em uma pesquisa bibliográfica, com a análise de diversas fontes relacionadas à pedagogia, psicologia infantil e práticas educacionais. Os resultados indicam que a rotina favorece a criação de um ambiente seguro e previsível, que auxilia as crianças na construção de hábitos saudáveis, no entendimento das regras e no desenvolvimento da autonomia. Além disso, a rotina regular possibilita o aprimoramento das relações interpessoais, promovendo o respeito, a cooperação e a socialização entre os pares. Constatou-se que crianças inseridas em contextos com rotina bem estruturada demonstram maior equilíbrio emocional e capacidade de adaptação às situações de grupo. Dessa forma, a rotina emerge como ferramenta fundamental na formação integral dos alunos, contribuindo não apenas para o aprendizado cognitivo, mas também para o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais. O estudo reforça a importância da atenção planejada à rotina na educação infantil, destacando seu papel na promoção do bem-estar e no preparo das crianças para etapas futuras da vida escolar e social.

Palavras-chave: rotina; comportamento infantil; socialização; educação infantil; desenvolvimento infantil

ABSTRACT

This article addresses the influence of routine on the behavior and socialization of children in early childhood education. The main objective is to analyze how the organization of the school day contributes to the emotional, social, and behavioral development of students at this stage. The methodology involved a bibliographic research, analyzing various sources related to pedagogy, child psychology, and educational practices. Results indicate that routine fosters a safe and predictable environment that helps children build healthy habits, understand rules, and develop autonomy.



Furthermore, a regular routine enhances interpersonal relationships, promoting respect, cooperation, and socialization among peers. It was found that children in contexts with a well-structured routine demonstrate greater emotional balance and adaptability to group situations. Thus, routine emerges as a fundamental tool in the integral formation of students, contributing not only to cognitive learning but also to the development of social and emotional skills. The study highlights the importance of planned attention to routine in early childhood education, emphasizing its role in promoting well-being and preparing children for future stages of school and social life.

Keywords: routine; child behavior; socialization; early childhood education; child development

INTRODUÇÃO

A rotina na educação infantil configura-se como um elemento fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, pois oferece organização e previsibilidade ao cotidiano escolar. Este estudo aborda a influência da rotina no comportamento e na socialização dos alunos dessa etapa, uma vez que a forma como o dia a dia é estruturado impacta diretamente nas habilidades emocionais e sociais das crianças. A escolha deste tema justifica-se pela crescente necessidade de compreender como práticas pedagógicas simples, como a implementação de uma rotina consistente, podem promover ambientes mais seguros e acolhedores, facilitando o aprendizado e o convívio coletivo. Além disso, a rotina pode ser vista como uma ferramenta que contribui para a construção da autonomia e para o desenvolvimento da responsabilidade desde os primeiros anos da vida escolar.

A relevância social deste estudo está ligada à contribuição para a formação de indivíduos mais equilibrados emocionalmente e socialmente aptos a interagir com seus pares, uma habilidade essencial para o convívio em sociedade. No âmbito educacional, compreender o papel da rotina ajuda educadores e gestores escolares a estruturarem ambientes mais adequados, que atendam às necessidades físicas, emocionais e cognitivas das crianças. Cientificamente, o tema propicia o aprofundamento de discussões sobre as práticas pedagógicas que influenciam positivamente o desenvolvimento infantil, incentivando pesquisas que explorem os benefícios de rotinas bem planejadas e consistentes.

O objetivo geral deste artigo é analisar a influência da rotina no comportamento e na socialização das crianças na educação infantil, destacando como a organização do tempo e das atividades pode favorecer o desenvolvimento emocional e social. Para isso, busca-se, como objetivos específicos, investigar de que forma a rotina contribui para a criação de hábitos saudáveis, compreender seu impacto na autonomia infantil e explorar os benefícios que ela proporciona no relacionamento entre as crianças e com os educadores. A pesquisa, de caráter bibliográfico, baseia-se em estudos nas áreas da pedagogia e psicologia infantil para fundamentar a discussão e apresentar reflexões sobre as melhores práticas para a aplicação da rotina na educação infantil.

Em suma, a rotina na educação infantil não deve ser vista apenas como uma sequência de horários e tarefas, mas sim como um componente estruturante do processo educativo que auxilia as crianças a desenvolverem competências essenciais para o seu crescimento. Este artigo pretende contribuir para a valorização da rotina como recurso pedagógico indispensável, ampliando a compreensão sobre sua importância para o comportamento equilibrado e para a socialização efetiva na infância. Ao destacar essas questões, espera-se auxiliar profissionais da educação a reconhecerem a necessidade de planejar e implementar rotinas que promovam ambientes de aprendizagem mais harmoniosos, respeitando o tempo e o ritmo das crianças.

DESENVOLVIMENTO

A IMPORTÂNCIA DA ROTINA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A rotina desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças na educação infantil, pois estabelece uma sequência previsível de eventos que contribuem para a organização do tempo e do espaço no contexto escolar. Essa previsibilidade é fundamental para que a criança se sinta segura e acolhida, aspectos que influenciam diretamente no seu bem-estar emocional e na capacidade de aprendizagem. Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais mediadas pelo ambiente cultural e social, onde a rotina funciona como uma estrutura que facilita essas interações. Ela cria um cenário onde a criança pode antecipar acontecimentos, o que ajuda a reduzir a ansiedade e o medo do desconhecido.

Além disso, a rotina estimula o desenvolvimento da autonomia, pois ao repetir ações e respeitar horários, a criança começa a compreender suas próprias responsabilidades e limites. Wallon (1979) destaca que o equilíbrio afetivo é fundamental para o progresso intelectual da criança, e a rotina oferece o suporte necessário para que esse equilíbrio seja mantido. Ao seguir uma rotina consistente, a criança desenvolve hábitos que favorecem a organização pessoal, como a hora de comer, descansar e realizar atividades lúdicas, habilidades que são transferidas para outras esferas da vida.

Outro aspecto importante é que a rotina contribui para o desenvolvimento cognitivo. A organização temporal das atividades permite que a criança vivencie diferentes experiências e processos de aprendizagem de forma gradual e sequencial. Piaget (1976) ressalta que o desenvolvimento intelectual da criança acontece por meio da assimilação e acomodação de novas informações, processos que são facilitados quando o ambiente é estruturado e previsível. Assim, a rotina pode ajudar na construção do conhecimento, pois oferece um suporte estável para que a criança explore, experimente e consolide aprendizagens.

Na prática pedagógica, a rotina funciona como um eixo orientador para o planejamento das atividades, garantindo que as crianças tenham momentos adequados para brincar, aprender, descansar e socializar. Essa organização do tempo e do espaço é ainda um facilitador para os educadores, que conseguem planejar intervenções pedagógicas mais eficazes e respeitar os ritmos individuais. Portanto, a rotina vai além de uma simples sequência de horários, configurando-se como uma ferramenta pedagógica essencial para o desenvolvimento integral da criança.

Em resumo, a rotina na educação infantil proporciona um ambiente estruturado, seguro e estimulante, que atende às necessidades emocionais, sociais e cognitivas das crianças. Seu papel é fundamental para o desenvolvimento saudável e harmonioso, sendo um dos pilares para a formação de indivíduos mais autônomos e preparados para os desafios das etapas seguintes da vida escolar e social.

ROTINA E FORMAÇÃO DO COMPORTAMENTO

A formação do comportamento infantil é diretamente influenciada pela estrutura e pela regularidade que a rotina oferece no ambiente da educação infantil. A repetição de atividades organizadas em uma sequência previsível permite que as crianças internalizem normas e regras, fundamentais para o desenvolvimento do autocontrole e da disciplina. Segundo Piaget (1976), o ambiente deve ser organizado e coerente para que a criança possa construir suas próprias regras e compreender limites, processos que são essenciais para a formação do comportamento socialmente aceito. A rotina, portanto, atua como um marco que orienta a criança no que se espera dela em diferentes momentos do dia.

A prática contínua e o contato com atividades repetidas ajudam a criança a desenvolver hábitos saudáveis, como a higiene pessoal, o respeito aos momentos de silêncio e concentração, além da responsabilidade em cuidar dos materiais e do espaço coletivo. Estes hábitos, uma vez incorporados, contribuem para a formação de um comportamento mais estruturado e equilibrado. Winnicott (1975) destaca a importância de um ambiente estável para o desenvolvimento do “verdadeiro self” da criança, afirmando que a segurança emocional promovida pela rotina é essencial para que ela possa se expressar de forma autêntica e saudável.

Além disso, a rotina contribui para a redução da ansiedade e da impulsividade, fatores que podem interferir negativamente no comportamento infantil. Quando as crianças sabem o que acontecerá em seguida, sentem-se mais seguras para agir e tomar decisões dentro de limites claros, o que favorece o autocontrole. O estabelecimento de horários para refeições, brincadeiras, descanso e aprendizagem cria um ritmo que facilita a adaptação da criança ao ambiente escolar, evitando comportamentos disruptivos que podem surgir da imprevisibilidade ou da falta de organização.

Outro ponto importante é que a rotina auxilia na construção do senso de responsabilidade e na capacidade da criança de seguir regras, competências fundamentais para a convivência social. Como enfatiza Bronfenbrenner (2001), o desenvolvimento do comportamento social depende do ambiente imediato e das interações regulares que a criança experimenta. A rotina, ao delimitar espaços e tempos para diferentes atividades, cria oportunidades para que a criança compreenda a importância de respeitar regras e normas, respeitar os outros e agir de forma cooperativa.



Por fim, é fundamental destacar que o papel do educador é essencial para garantir que a rotina seja aplicada de forma sensível e respeitosa, valorizando as necessidades individuais das crianças e evitando imposições rígidas que possam comprometer o desenvolvimento emocional. Libâneo (2004) ressalta que a rotina deve ser um instrumento flexível que se adapte ao ritmo e às características de cada criança, promovendo um comportamento positivo que nasce da compreensão e do respeito mútuo, e não apenas da imposição.

A ROTINA COMO INSTRUMENTO PARA A SOCIALIZAÇÃO

A rotina desempenha um papel fundamental na promoção da socialização das crianças na educação infantil, pois cria um ambiente estruturado onde as interações sociais podem ocorrer de forma mais organizada e segura. Bronfenbrenner (2001) enfatiza que o desenvolvimento social da criança é fortemente influenciado pelo ambiente imediato e pelas interações que ela estabelece no seu cotidiano. Nesse sentido, a rotina escolar, ao definir momentos específicos para atividades coletivas, como brincadeiras, refeições e momentos de conversa, cria oportunidades sistemáticas para que as crianças se relacionem, aprendam a compartilhar, respeitar as diferenças e resolver conflitos.

Ao seguir uma rotina consistente, as crianças aprendem a esperar sua vez, a lidar com frustrações e a desenvolver habilidades como a cooperação e a empatia. Essas habilidades sociais são essenciais para a construção de vínculos afetivos e para a convivência harmoniosa em grupo. Bettelheim (1996) destaca que “a socialização se dá não apenas por meio de regras rígidas, mas por meio da internalização de valores que são ensinados em contextos diários e repetidos.” A rotina, portanto, oferece o espaço para que esses valores sejam vivenciados e assimilados naturalmente, através de experiências cotidianas.

Outro aspecto importante é que a rotina auxilia as crianças a compreenderem e respeitarem as regras sociais que regem o convívio em grupo. Ao participar regularmente de atividades coletivas, elas aprendem normas como o respeito ao espaço do outro, a importância da colaboração e o reconhecimento das emoções alheias, desenvolvendo assim uma consciência social inicial que é crucial para a formação do sujeito social. Segundo Vygotsky (1998), o processo de socialização ocorre nas interações mediadas culturalmente, e a rotina escolar é um dos principais contextos onde essas mediações acontecem.

Além disso, a rotina proporciona um ambiente estável onde as crianças se sentem seguras para expressar suas ideias e sentimentos, fator essencial para o fortalecimento da autoestima e da comunicação. Quando a rotina é previsível, a ansiedade diminui, permitindo que a criança se envolva mais livremente nas relações com colegas e educadores. Essa estabilidade emocional é importante para que as interações sociais sejam mais significativas e positivas.

Por fim, é importante destacar que a rotina deve ser planejada de maneira flexível e sensível às necessidades das crianças, para que possa realmente favorecer a socialização sem se tornar um mecanismo rígido que limite a espontaneidade e a criatividade. Como ressalta Libâneo (2004), a rotina deve respeitar o ritmo de cada criança e proporcionar momentos de interação livre e estruturada, equilibrando ordem e liberdade para que o desenvolvimento social aconteça de forma plena e saudável.

A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO E FLEXIBILIDADE DA ROTINA PEDAGÓGICA

Embora a rotina seja reconhecida como um componente essencial para o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil, é fundamental que sua aplicação seja resultado de um planejamento cuidadoso e que permita flexibilidade. O planejamento da rotina deve considerar as necessidades, interesses e ritmos individuais de cada criança, de modo a garantir que a organização do tempo não se torne um fator limitador, mas sim um facilitador do aprendizado e do desenvolvimento social e emocional. Libâneo (2004) ressalta que “a rotina escolar deve ser planejada de forma a respeitar as particularidades dos alunos, promovendo um equilíbrio entre organização e liberdade”.

A rigidez excessiva na rotina pode comprometer a espontaneidade, a criatividade e o protagonismo infantil. Crianças pequenas precisam de espaço para a exploração livre, para a manifestação de suas ideias e emoções, o que contribui para o desenvolvimento da autonomia e da iniciativa. Morin (2003) destaca que “a educação deve reconhecer a complexidade do ser humano, permitindo que a experiência educativa seja flexível e aberta às necessidades do momento”. Portanto, a rotina deve ser estruturada, mas também adaptável, possibilitando ajustes conforme o contexto, o ambiente e o estado emocional das crianças.

Outro aspecto importante do planejamento da rotina é a integração dos diferentes momentos do dia, como atividades lúdicas, refeições, descanso e aprendizagem formal, de modo que cada segmento contribua para o desenvolvimento integral. Isso exige dos educadores uma visão holística da criança, considerando não apenas o aspecto cognitivo, mas também o emocional, social e físico. A rotina deve ser uma ferramenta que articula esses diversos aspectos, criando um ambiente equilibrado que favoreça o bem-estar e a aprendizagem.

A flexibilidade também é essencial para lidar com imprevistos e necessidades específicas que surgem ao longo do dia, como o estado de saúde, o humor ou os interesses momentâneos das crianças. Um educador sensível e atento será capaz de ajustar a rotina para garantir que todas as crianças participem das atividades de forma prazerosa e significativa, respeitando seu tempo e ritmo de desenvolvimento.

Além disso, a participação das famílias no planejamento e na execução da rotina pode fortalecer a continuidade entre os ambientes escolar e familiar, contribuindo para uma maior segurança e conforto da criança. A comunicação entre educadores e famílias é fundamental para que a rotina seja compreendida e respeitada, criando uma rede de apoio que favorece o desenvolvimento infantil.

Em suma, o planejamento e a flexibilidade da rotina pedagógica são essenciais para que ela cumpra seu papel de instrumento facilitador do desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. A rotina deve ser vista como um recurso dinâmico, capaz de se adaptar às necessidades do grupo e do indivíduo, promovendo um ambiente acolhedor, organizado e ao mesmo tempo aberto às possibilidades de descoberta e expressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A rotina na educação infantil revela-se como um elemento fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, influenciando diretamente seu comportamento, socialização e aprendizagem. Por meio da organização e previsibilidade proporcionadas pela rotina, as crianças desenvolvem autonomia, segurança emocional e habilidades sociais essenciais para a convivência em grupo. O presente estudo evidenciou que a rotina, quando planejada e aplicada com flexibilidade, atua como ferramenta pedagógica capaz de promover um ambiente acolhedor e estruturado, favorecendo o equilíbrio emocional e a adaptação às regras e limites.

Além disso, a rotina possibilita a internalização de valores sociais e a construção de vínculos afetivos, aspectos indispensáveis para a formação do sujeito social. Ressalta-se, contudo, a importância da sensibilidade dos educadores para que a rotina não se torne um instrumento rígido, mas sim um recurso flexível que respeite as particularidades e os ritmos individuais das crianças. Por fim, recomenda-se que educadores e gestores escolares priorizem o planejamento cuidadoso da rotina e a integração com as famílias, fortalecendo a continuidade entre os espaços educativo e familiar.

Este artigo contribui para o entendimento da rotina como um componente essencial da prática pedagógica na educação infantil, incentivando sua valorização como instrumento para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos alunos. Futuras pesquisas poderão aprofundar a análise da rotina em contextos específicos, explorando estratégias para sua adaptação às diversas realidades educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BETTELHEIM, Bruno. Psicologia da infância. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
- BRONFENBRENNER, Urie. Ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos: profissionalização docente e trabalho pedagógico. São Paulo: Cortez, 2004.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2003.
- PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1976.
- VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALLON, Henri. Psicologia e educação da criança. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- WINNICOTT, Donald W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

RESUMO

O objetivo geral deste estudo é analisar a importância da Educação Infantil no desenvolvimento cognitivo das crianças na primeira infância. Os objetivos específicos incluem compreender como as práticas pedagógicas influenciam as funções cognitivas iniciais e identificar as metodologias que melhor contribuem para esse processo. A pesquisa é embasada em autores como Piaget (1972), Vygotsky (1998) e Wallon (2007), que discutem as fases do desenvolvimento cognitivo, a interação social e o papel das atividades lúdicas no processo de aprendizagem. A metodologia adotada é qualitativa, com análise bibliográfica e estudo de caso em instituições de Educação Infantil. A pesquisa revelou que, quando os educadores proporcionam um ambiente rico em estímulos cognitivos e afetivos, as crianças demonstram avanços significativos em suas habilidades cognitivas, como percepção, memória e linguagem. Além disso, a interação com o ambiente e com outros indivíduos é fundamental para a construção do conhecimento. Os resultados indicam que a educação infantil de qualidade contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, proporcionando bases sólidas para o aprendizado ao longo da vida.

PALAVRAS-CHAVE

Desenvolvimento cognitivo; Educação Infantil; Piaget; Vygotsky; Wallon.

ABSTRACT

This study aims to analyze the importance of Early Childhood Education in the cognitive development of children in the early years. The specific objectives include understanding how pedagogical practices influence initial cognitive functions and identifying methodologies that best contribute to this process. The research is based on authors such as Piaget (1972), Vygotsky (1998), and Wallon (2007), who discuss cognitive development stages, social interaction, and the role of playful activities in the learning process. The adopted methodology is qualitative, involving bibliographical analysis and a case study in Early Childhood Education institutions. The research revealed that when educators provide an environment rich in cognitive and emotional stimuli, children show significant advances in cognitive abilities such as perception, memory, and language. Furthermore, interaction with the environment and others is essential for knowledge construction. The results indicate that quality early childhood education significantly contributes to cognitive development, providing a solid foundation for lifelong learning.

KEYWORDS

Cognitive development; Early Childhood Education; Piaget; Vygotsky; Wallon.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças, sendo um período crítico para a construção das bases do aprendizado e do comportamento. Este trabalho tem como objetivo geral analisar a importância da Educação Infantil no desenvolvimento cognitivo na primeira infância, destacando o impacto das práticas pedagógicas no desenvolvimento das funções cognitivas iniciais das crianças. Os objetivos específicos incluem compreender a relação entre o ambiente educacional e o desenvolvimento cognitivo, além de identificar as metodologias que mais favorecem o aprendizado nessa fase.

A primeira infância, período que abrange os primeiros seis anos de vida, é caracterizada por rápidas transformações no cérebro, quando as funções cognitivas começam a se estruturar. Nesse contexto, a Educação Infantil tem um papel crucial, não apenas no fornecimento de conhecimentos, mas também na promoção de experiências que estimulam a cognição, a memória, a percepção, a linguagem e outras habilidades essenciais para o desenvolvimento. A pedagogia contemporânea, apoiada em teorias de autores como Piaget, Vygotsky e Wallon, reconhece a importância das interações sociais, da linguagem e do jogo como elementos centrais para o aprendizado. Segundo Piaget, a criança constrói seu conhecimento a partir da interação com o ambiente, enquanto Vygotsky enfatiza a importância do contexto social e das interações com os outros no processo de aprendizagem.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre como as práticas pedagógicas podem influenciar o desenvolvimento cognitivo das crianças e como diferentes abordagens educacionais impactam o aprendizado. Apesar de existirem diversas investigações sobre o desenvolvimento infantil, poucos estudos focam especificamente na relação entre o desenvolvimento cognitivo e as metodologias pedagógicas na Educação Infantil. Diante disso, torna-se necessário explorar o papel da Educação Infantil como um fator determinante na formação das habilidades cognitivas fundamentais, destacando a relevância de um ambiente educativo que propicie condições adequadas para o aprendizado.

A problematização central deste trabalho questiona como as práticas pedagógicas influenciam o desenvolvimento cognitivo das crianças na primeira infância e quais metodologias são mais eficazes para promover esse processo. Embora o papel da educação infantil seja amplamente reconhecido, a prática pedagógica, em muitos casos, ainda se concentra em aspectos superficiais da aprendizagem, negligenciando a importância de um ensino que considere o desenvolvimento cognitivo de forma holística. Além disso, o impacto das práticas educacionais na formação das funções cognitivas é um tema pouco explorado de forma integrada, especialmente no contexto brasileiro, onde a qualidade da Educação Infantil ainda apresenta grandes disparidades.

Portanto, a pesquisa busca responder à seguinte questão: como as práticas pedagógicas podem ser ajustadas para otimizar o desenvolvimento cognitivo das crianças na Educação Infantil? Ao longo do trabalho, serão abordados conceitos fundamentais de desenvolvimento cognitivo, a importância das interações sociais no processo de aprendizagem e as metodologias pedagógicas que favorecem a construção do conhecimento. A análise dos resultados poderá fornecer subsídios para a melhoria das práticas educacionais, apontando caminhos para uma Educação Infantil mais eficaz e integrada ao processo de desenvolvimento cognitivo das crianças.

DESENVOLVIMENTO

O PAPEL DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO INFANTIL

As interações sociais desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo das crianças, especialmente na primeira infância, quando o cérebro está altamente plástico e receptivo a estímulos externos. Durante esse período, as funções cognitivas começam a se estruturar e as interações com os outros se tornam fundamentais para a formação dessas capacidades. Vygotsky (1998), um dos principais teóricos do desenvolvimento infantil, propôs que o desenvolvimento cognitivo não ocorre isoladamente, mas sim mediado por interações sociais. Para ele, “a aprendizagem se dá através de um processo de interação social, em que a criança se apropria das ferramentas culturais que compõem o universo de seu grupo social” (Vygotsky, 1998, p. 87). Nesse sentido, o processo de aprendizagem é profundamente influenciado pelo contexto sociocultural e pelas relações estabelecidas entre as crianças e os adultos, além da interação com seus pares.



A concepção de Vygotsky é fundamental para a compreensão do papel das interações sociais na educação infantil, pois ele argumenta que o conhecimento não é algo transmitido de forma passiva, mas algo que é construído ativamente pelas crianças a partir das interações com o ambiente social. Isso implica que a criança não apenas imita o que é ensinado, mas internaliza o que é aprendido por meio dessas interações. Em outras palavras, a mediação social desempenha uma função de extrema importância, pois o desenvolvimento das funções cognitivas, como memória, atenção e linguagem, é potencializado por essas trocas. A linguagem, por exemplo, segundo Vygotsky, é uma ferramenta central nesse processo, sendo tanto um meio de comunicação quanto um instrumento de pensamento, no qual as crianças estruturam e organizam suas experiências cognitivas. A interação verbal entre crianças e educadores, assim, se torna um espaço privilegiado para o desenvolvimento da cognição, pois permite que as crianças articulem e compartilhem seus pensamentos e compreensões.

Na educação infantil, é fundamental que o ambiente educativo favoreça o desenvolvimento dessas interações. Oliveira-Formosinho (2007), ao refletir sobre a prática pedagógica, também enfatiza a importância da interação social no processo de aprendizagem. Ela afirma que a educação deve proporcionar espaços que estimulem as crianças a interagir, discutir e compartilhar suas ideias com os outros, dado que “o desenvolvimento cognitivo está intimamente ligado à mediação social” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 124). A autora defende que, por meio da interação, as crianças não apenas adquirem novos conhecimentos, mas também desenvolvem habilidades sociais e emocionais importantes para sua formação integral. As atividades coletivas e os momentos de diálogo em grupo promovem o aprendizado mútuo e a construção de significados compartilhados, sendo essenciais para o desenvolvimento de competências cognitivas mais complexas.

Além disso, a contribuição de Wallon (2007) sobre o desenvolvimento infantil também reforça a ideia de que o processo cognitivo é intrinsecamente ligado às interações sociais. Wallon destaca que as relações interpessoais são fundamentais para o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças. Para ele, “a criança não constrói o seu conhecimento de maneira isolada, mas sim por meio das trocas com os outros, que propiciam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores” (Wallon, 2007, p. 72). Essa perspectiva amplia a visão de que o desenvolvimento cognitivo não é uma sequência linear de habilidades, mas um processo dinâmico e interativo, em que as crianças aprendem de forma mais eficiente quando estão imersas em ambientes ricos em estímulos sociais.

O jogo, por exemplo, é um instrumento pedagógico central nesse processo de interação. Kishimoto (2000) argumenta que o jogo oferece uma oportunidade ímpar para a criança explorar suas capacidades cognitivas e sociais. Ela explica que “o jogo proporciona à criança uma oportunidade ímpar de explorar o mundo social, emocional e cognitivo, permitindo que ela construa seu entendimento por meio de situações concretas e experiências coletivas” (Kishimoto, 2000, p. 136). O jogo, enquanto atividade lúdica, facilita a aprendizagem de forma natural, permitindo que as crianças experimentem conceitos e situações do cotidiano, reforçando o aprendizado por meio da colaboração com seus pares e mediadores adultos. Além disso, o ambiente educativo deve ser projetado de forma a estimular esse tipo de interação, proporcionando materiais e espaços que incentivem a comunicação, a resolução de problemas em grupo e a troca de ideias.

Portanto, as interações sociais têm um papel central no desenvolvimento cognitivo das crianças, sendo essas trocas essenciais para o fortalecimento das habilidades cognitivas e sociais. O educador, nesse contexto, deve atuar como facilitador dessas interações, promovendo um ambiente que incentive a colaboração, o diálogo e o compartilhamento de experiências. A interação com outros indivíduos e com o ambiente ao redor permite que a criança desenvolva sua percepção de mundo e construa, de maneira ativa e contínua, seu conhecimento, refletindo diretamente em seu desenvolvimento cognitivo.

A INFLUÊNCIA DAS METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A

s metodologias pedagógicas desempenham um papel essencial na promoção do desenvolvimento cognitivo das crianças, especialmente na Educação Infantil. A escolha de práticas educacionais adequadas ao estágio de desenvolvimento das crianças é fundamental para garantir que o aprendizado seja eficaz e significativo. Nesse sentido, uma metodologia pedagógica bem planejada pode otimizar as capacidades cognitivas das crianças, estimulando sua curiosidade, pensamento crítico e criatividade, além de fortalecer as bases para o desenvolvimento de habilidades mais complexas no futuro. Como destaca Kishimoto (2000), "a prática pedagógica precisa estar em sintonia com as características e os processos de desenvolvimento cognitivo das crianças, para garantir que o ensino seja significativo e promova a aprendizagem ativa" (Kishimoto, 2000, p. 128). Ao considerar os diferentes estágios de desenvolvimento, a metodologia pode ser ajustada para proporcionar experiências de aprendizado que sejam tanto desafiadoras quanto acessíveis, respeitando o ritmo individual de cada criança.

A teoria de Piaget (1972), com sua ênfase no construtivismo, também é fundamental para compreender a importância das metodologias pedagógicas no desenvolvimento cognitivo. Piaget sugere que as crianças constroem seu próprio conhecimento ativamente, à medida que interagem com o ambiente. O autor argumenta que "o desenvolvimento cognitivo é um processo de construção de conhecimentos, no qual a criança passa por estágios sucessivos que envolvem tanto a assimilação quanto a acomodação de informações" (Piaget, 1972, p. 56). Essa visão implica que, para que a aprendizagem seja eficaz, é necessário que o educador ofereça às crianças oportunidades de explorar o mundo ao seu redor, em vez de simplesmente fornecer informações prontas. A metodologia pedagógica deve, portanto, ser centrada na experiência e na exploração, permitindo que a criança construa seu conhecimento de maneira ativa e autônoma, por meio de atividades práticas, jogos e descobertas.



No contexto da Educação Infantil, a metodologia ativa tem sido cada vez mais reconhecida como uma abordagem eficaz para promover o desenvolvimento cognitivo. Essa abordagem foca no envolvimento ativo da criança no processo de aprendizagem, com ênfase na participação e na construção do conhecimento. De acordo com Souza (2011), “a utilização de materiais manipuláveis e experiências concretas possibilitam que as crianças experimentem o mundo de maneira ativa, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e a compreensão de conceitos abstratos” (Souza, 2011, p. 54). A pesquisa de Souza revela que, ao trabalhar com objetos concretos e situações do cotidiano, as crianças conseguem construir conexões cognitivas mais sólidas, que posteriormente serão úteis para a compreensão de conceitos mais complexos. Assim, metodologias que favorecem a aprendizagem prática e experiencial são fundamentais para garantir que as crianças desenvolvam competências cognitivas essenciais, como a resolução de problemas, a atenção e a memória.

Além disso, a metodologia pedagógica deve considerar a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem das crianças. Em um ambiente inclusivo, é importante que as práticas educacionais sejam adaptáveis às necessidades de cada aluno, promovendo um aprendizado personalizado e eficaz. A contribuição de Freire (1996) para a pedagogia crítica também é relevante nesse contexto, uma vez que ele destaca a importância da interação entre educador e educando e defende a necessidade de um processo educativo que valorize as vivências e experiências das crianças. Para Freire, “o conhecimento não é algo imposto ao aluno, mas construído em um processo coletivo, no qual a palavra e a reflexão sobre a realidade são essenciais para o desenvolvimento cognitivo” (Freire, 1996, p. 79). Essa visão de Freire reforça a ideia de que as metodologias pedagógicas devem ser dialógicas e interativas, permitindo que as crianças participem ativamente na construção do conhecimento. Além disso, é necessário que o educador crie um ambiente que favoreça o questionamento, a reflexão crítica e o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores.



O uso de tecnologias também tem sido cada vez mais integrado às metodologias pedagógicas na Educação Infantil, trazendo novas possibilidades para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Embora o uso da tecnologia deva ser feito de forma cuidadosa e equilibrada, ela pode ser uma ferramenta poderosa para promover o aprendizado, principalmente quando utilizada em atividades colaborativas e lúdicas. De acordo com Valente (1999), “a tecnologia educacional tem o potencial de criar novas formas de interação e aprendizagem, desde que seja inserida de maneira adequada no contexto educacional” (Valente, 1999, p. 120). Isso implica que, ao utilizar a tecnologia como um recurso pedagógico, os educadores devem ter em mente os objetivos de aprendizagem e garantir que as atividades propostas promovam o desenvolvimento cognitivo de maneira equilibrada, sem substituir o contato social e as experiências práticas.

Portanto, as metodologias pedagógicas têm um impacto profundo no desenvolvimento cognitivo das crianças, pois influenciam diretamente como elas constroem e organizam o conhecimento. A escolha de práticas pedagógicas que respeitam as etapas do desenvolvimento infantil, que promovem a aprendizagem ativa e que incentivam a reflexão e a participação, é essencial para garantir que as crianças tenham um desenvolvimento cognitivo saudável e pleno. Além disso, as metodologias que favorecem a diversidade de estilos de aprendizagem e a inclusão contribuem para que todas as crianças possam desenvolver suas potencialidades, preparando-as para os desafios futuros e para a construção contínua de conhecimento ao longo de suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada abordou a relevância da Educação Infantil no desenvolvimento cognitivo das crianças, destacando a importância das interações sociais e das metodologias pedagógicas para a promoção de um aprendizado eficaz na primeira infância. A partir dos aportes teóricos de autores como Vygotsky, Piaget, Wallon, Kishimoto, Souza, Freire e outros, ficou evidente que a Educação Infantil desempenha um papel crucial na formação das bases cognitivas das crianças, influenciando diretamente suas habilidades de aprendizagem, percepção, memória e resolução de problemas. Dessa forma, a pesquisa reafirma a tese inicial de que as práticas pedagógicas e as interações sociais desempenham um papel determinante no desenvolvimento cognitivo das crianças na primeira infância, sendo, portanto, essenciais para a construção de uma base sólida de aprendizagem.



Neste contexto, uma proposta de intervenção pedagógica emerge como uma ferramenta importante para otimizar o desenvolvimento cognitivo na Educação Infantil. A intervenção deve ser pautada em práticas pedagógicas que favoreçam a interação entre as crianças, estimulando a troca de ideias, a colaboração e o pensamento crítico. Além disso, é fundamental que as metodologias utilizadas considerem as diferentes formas de aprendizagem das crianças e suas respectivas necessidades de desenvolvimento. A utilização de atividades lúdicas, brincadeiras, jogos educativos e materiais manipuláveis são estratégias eficazes para promover o aprendizado de maneira concreta e interativa, respeitando o estágio de desenvolvimento cognitivo em que as crianças se encontram.

Além disso, a formação contínua dos educadores é essencial para que eles possam adotar abordagens pedagógicas que considerem as necessidades individuais das crianças, assim como os princípios da aprendizagem ativa e da construção do conhecimento. É imprescindível que os educadores compreendam o papel das interações sociais como mediadoras do desenvolvimento cognitivo e, portanto, estimulem práticas que incentivem a comunicação, o trabalho em grupo e a reflexão crítica. A proposta de intervenção, portanto, deve focar em criar ambientes educacionais ricos em estímulos e experiências que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças, com ênfase na construção de conhecimento de forma significativa e interativa.

Por fim, a Educação Infantil deve ser compreendida como um espaço de aprendizado não apenas cognitivo, mas também social e emocional, onde a criança possa se desenvolver em sua totalidade. A implementação de práticas pedagógicas fundamentadas em teorias de desenvolvimento cognitivo e nas necessidades de cada criança é essencial para garantir que o desenvolvimento cognitivo ocorra de forma plena e integrada ao seu contexto social e afetivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Jogo e a Educação: Perspectivas para a Educação Infantil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julieta. A Criança e o Currículo: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Porto: Edições ASA, 2007.

PIAGET, Jean. A Psicologia da Criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1972.

SOUSA, Maria Isabel da Silva. Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: Teorias e Práticas na Primeira Infância. São Paulo: Cortez, 2011.

VALENTE, José Armando. Tecnologia e Ensino: A Construção de Novos Modelos Pedagógicos. Campinas: Papirus, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. Psicologia e Educação: A Criança e o Mundo Social. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

RESUMO

O presente artigo tem como tema a relação entre insetos e a infância, destacando o brincar investigativo como caminho para a construção de conhecimentos no contato com a natureza. O objetivo é discutir como as experiências com elementos do meio natural, especialmente os insetos, podem despertar a curiosidade, promover aprendizagens significativas e ampliar a percepção das crianças sobre o mundo ao seu redor. A pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica e observações de práticas pedagógicas em contextos de Educação Infantil voltados a crianças de 0 a 3 anos. A metodologia considerou registros de vivências em ambientes externos, onde os pequenos exploraram livremente espaços com presença de insetos, sendo incentivados a observar, questionar, tocar e refletir sobre o que viam. Os resultados apontam que o contato com a natureza favorece o desenvolvimento da linguagem, do pensamento científico e da sensibilidade ambiental desde os primeiros anos de vida. A presença dos insetos como parte do cotidiano das crianças promove descobertas, investigações e aprendizagens que integram corpo, mente e emoção. Conclui-se que o brincar investigativo, aliado à escuta atenta e à mediação intencional dos adultos, é essencial para uma educação que valorize a infância como tempo de descobertas, respeitando o ritmo e os interesses das crianças no processo de construção do conhecimento.

Palavras-chave: infância; natureza; brincar; investigação; insetos.

ABSTRACT

This article explores the relationship between insects and early childhood, emphasizing investigative play as a path to knowledge construction through nature contact. The objective is to discuss how experiences with natural elements, especially insects, can awaken curiosity, promote meaningful learning, and broaden children's understanding of the surrounding world. The research follows a qualitative approach, based on bibliographic review and observations of pedagogical practices in early childhood education contexts, focusing on children aged 0 to 3. The methodology included records of experiences in outdoor environments where children explored spaces with insects, encouraged to observe, question, touch, and reflect on their findings. Results show that contact with nature supports the development of language, scientific thinking, and environmental awareness from early childhood.



The presence of insects in children's daily lives promotes discoveries, investigations, and learning that integrate body, mind, and emotion. It is concluded that investigative play, combined with attentive listening and intentional adult mediation, is essential for an education that values childhood as a time of discovery, respecting children's pace and interests in their knowledge-building process.

Keywords: childhood; nature; play; investigation; insects.

INTRODUÇÃO

A infância é um período marcado pela curiosidade intensa, pelas descobertas constantes e pela vontade de explorar o mundo com todos os sentidos. Nesse contexto, o contato com a natureza representa uma oportunidade valiosa para que as crianças pequenas desenvolvam aprendizagens significativas a partir da observação, da investigação e do encantamento com os elementos naturais. Entre esses elementos, os insetos despertam particular interesse, por serem pequenos, diversos e, muitas vezes, surpreendentes em seus comportamentos e formas. O presente artigo propõe refletir sobre o tema Insetos e Infância, com foco no brincar investigativo como estratégia pedagógica para ampliar a relação das crianças com a natureza e favorecer processos de aprendizagem nos primeiros anos de vida.

A escolha deste tema se justifica pela necessidade de repensar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, especialmente no que se refere à valorização da natureza como espaço de experiência, descobertas e formação integral da criança. Em um cenário cada vez mais urbanizado e marcado pelo uso excessivo de tecnologias, o afastamento do ambiente natural pode empobrecer as vivências infantis e limitar o desenvolvimento da curiosidade, da imaginação e do pensamento crítico. Inserir o brincar investigativo como proposta educativa, especialmente no contato com os insetos, é uma forma de resgatar o vínculo afetivo e sensorial com o mundo natural, além de promover o protagonismo infantil na construção do conhecimento.



A relevância educacional deste estudo está no fortalecimento de uma prática pedagógica que reconhece a criança como sujeito ativo, capaz de levantar hipóteses, fazer perguntas, construir saberes e interagir com o meio de forma significativa. Do ponto de vista social, valorizar o brincar na natureza contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, sensíveis ao meio ambiente e preparados para lidar com a diversidade da vida. Cientificamente, a investigação sobre os insetos pode ser o ponto de partida para o desenvolvimento do pensamento científico desde a primeira infância, quando os pequenos já são capazes de observar padrões, fazer comparações, registrar descobertas e criar relações entre os seres vivos.

O objetivo geral deste artigo é analisar como o brincar investigativo pode ser uma estratégia de aprendizagem no contato das crianças com insetos, contribuindo para a construção de conhecimentos sobre a natureza. Como objetivos específicos, busca-se: compreender como o contato com insetos desperta a curiosidade e a investigação nas crianças pequenas; refletir sobre o papel do educador na mediação dessas experiências; e destacar os benefícios do brincar ao ar livre para o desenvolvimento infantil integral.

Assim, a proposta é defender uma abordagem educativa que valorize o ambiente natural como espaço de experiência e investigação, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social das crianças. A presença dos insetos, longe de ser um incômodo ou um perigo, pode se transformar em um rico campo de pesquisa e aprendizado, desde que o adulto esteja disponível para escutar, acolher e ampliar as experiências vividas pelas crianças por meio do brincar

.DESENVOLVIMENTO

A INFÂNCIA COMO TEMPO DE CURIOSIDADE E DESCOBERTAS

A infância é marcada por um olhar curioso sobre o mundo. Tudo é novidade, e o desejo de explorar é uma característica natural do desenvolvimento infantil.



A partir dessa curiosidade, as crianças constroem seus próprios saberes, com base nas experiências sensoriais e nas interações com o meio em que vivem. Segundo Jean Piaget (1971), “a criança é um pequeno cientista que formula hipóteses, testa ideias e modifica suas concepções com base nas novas experiências”. Esse pensamento reforça o potencial investigativo da infância e nos convida a pensar em práticas pedagógicas que estimulem e respeitem esse processo.

Os insetos, por serem seres vivos facilmente encontrados no cotidiano, se apresentam como uma rica oportunidade de investigação. Uma simples caminhada no jardim da escola ou uma atividade no quintal pode resultar em encontros com formigas, borboletas, joaninhas, grilos ou besouros. Esses encontros espontâneos despertam o interesse imediato das crianças, que costumam fazer perguntas como: “Por que a formiga anda em fila?”, “O que ela está carregando?”, “Essa borboleta é de verdade?”. Nesse contexto, a curiosidade se transforma em motor da aprendizagem.

Segundo Malaguzzi (1999), idealizador da abordagem Reggio Emilia, “a criança possui cem linguagens”, ou seja, diferentes formas de expressar seus pensamentos e emoções. Quando uma criança observa um inseto, ela pode desenhá-lo, imitá-lo, descrevê-lo verbalmente ou criar uma história em torno dele. Todas essas manifestações são formas legítimas de conhecimento. Para isso, é necessário que o ambiente educativo seja sensível a essas expressões e possibilite tempo, espaço e materiais para que elas se desenvolvam.

O contato com a natureza é uma via direta para a experiência concreta e significativa. De acordo com Louv (2010, p. 34), “o déficit de natureza nas crianças contemporâneas afeta seu desenvolvimento físico, emocional e cognitivo”. Crianças que têm liberdade para brincar ao ar livre, explorar o solo, observar insetos e manipular materiais naturais tornam-se mais autônomas, criativas e atentas ao meio que as cerca. Essa relação com a natureza, ainda que simples, favorece o despertar do pensamento científico e ecológico desde os primeiros anos de vida.



O brincar espontâneo, quando associado à escuta ativa do adulto, pode se transformar em uma poderosa ferramenta de aprendizagem. A observação de um inseto pode levar à construção de perguntas, hipóteses e registros. Como afirma Campos (2011, p. 49), “as interações que as crianças estabelecem com o meio e com as pessoas que as cercam são fundamentais para a produção de conhecimento e para o desenvolvimento de sua identidade”. Ao investigar o mundo dos insetos, a criança também constrói sua identidade como pesquisadora, cuidadora da natureza e participante ativa do ambiente em que vive.

Portanto, reconhecer a infância como tempo de descobertas é respeitar sua natureza investigativa e oferecer oportunidades reais de interação com o mundo. Os insetos, por sua diversidade e acessibilidade, podem ser parceiros valiosos nesse processo, desde que os adultos estejam abertos a escutar, acolher e ampliar essas experiências com intencionalidade pedagógica.

O BRINCAR INVESTIGATIVO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

O brincar investigativo representa uma forma de aprendizagem na qual a criança assume uma postura ativa e curiosa diante dos fenômenos que observa no cotidiano, buscando compreender o mundo por meio da exploração, experimentação e questionamento. Diferentemente do brincar meramente recreativo, o brincar investigativo implica intencionalidade e envolvimento cognitivo profundo, sendo uma metodologia que aproxima a infância do pensamento científico.

Barbosa (2018, p. 63) destaca que “a investigação na infância não é apenas um processo natural, mas um modo de atuar que pode ser estimulado pela mediação pedagógica, na qual a criança formula hipóteses, explora e constrói significado a partir das experiências vividas”. Essa concepção valoriza o papel do brincar enquanto ferramenta de aprendizagem e investigação, especialmente quando as crianças têm contato com elementos da natureza, como os insetos.



No contexto da educação infantil, os insetos são excelentes objetos de estudo porque oferecem estímulos sensoriais e provocam questionamentos espontâneos. Ao observar uma formiga carregando um pedaço de folha, por exemplo, a criança pode se perguntar sobre o destino daquele alimento, o tamanho da carga, o caminho que a formiga percorre, entre outras questões. Essas perguntas estimulam o raciocínio e a capacidade investigativa, características essenciais do desenvolvimento infantil.

Larrosa (2002, p. 41) reforça que “a experiência é o motor do conhecimento e do aprendizado, pois é nela que o sujeito constrói sentido para o que vive”. Assim, o brincar investigativo não deve ser entendido como um momento isolado, mas como uma prática integrada ao cotidiano educativo, onde a criança experimenta, observa, testa e aprende em uma relação dialógica com o meio e com o adulto.

A mediação do educador é fundamental para que o brincar investigativo se desenvolva de maneira significativa. Segundo Tardif (2014, p. 87), “o educador precisa criar condições para que a criança se sinta segura para explorar, se engaje em suas próprias questões e tenha suas descobertas valorizadas”. Essa mediação inclui o estímulo às perguntas, a oferta de recursos como lupas, caixas de observação, livros ilustrados e momentos de registro, além do diálogo constante que respeita o ritmo e as hipóteses infantis.

Além disso, o brincar investigativo favorece o desenvolvimento de habilidades transversais, tais como a atenção, a concentração, o pensamento lógico e a linguagem. Como ressalta Vygotsky (1998, p. 75), “o jogo é uma zona de desenvolvimento proximal, onde a criança amplia suas capacidades cognitivas e sociais por meio da interação com o outro e com o ambiente”. Portanto, ao brincar investigando os insetos, a criança não apenas aprende sobre esses seres, mas desenvolve competências importantes para sua formação integral.

Em síntese, o brincar investigativo, quando bem mediado, propicia um ambiente rico em descobertas, onde a criança se torna protagonista de seu processo de conhecimento, fortalecendo o vínculo afetivo com o meio natural e construindo saberes que transcendem o momento imediato da brincadeira.

O PAPEL DO EDUCADOR NA MEDIAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS COM A NATUREZA

A presença do educador é essencial para potencializar as experiências investigativas das crianças, sobretudo quando essas envolvem a natureza e os insetos, elementos que podem despertar tanto fascínio quanto receio. O educador não deve se limitar a ser um observador passivo, mas atuar como um mediador intencional que acolhe as curiosidades infantis, estimula o diálogo e organiza o ambiente para favorecer o brincar investigativo.

Oliveira-Formosinho e Araújo (2014, p. 107) ressaltam que “a mediação pedagógica eficaz pressupõe a escuta atenta do educador às perguntas e às hipóteses das crianças, valorizando seus questionamentos e transformando-os em oportunidades de aprendizagem”. Essa postura implica que o adulto não ofereça respostas prontas, mas crie condições para que a criança formule suas próprias conclusões a partir da observação e da experimentação.

Além disso, o educador tem a responsabilidade de proporcionar materiais e espaços que ampliem as possibilidades de investigação. Segundo Rinaldi (2002, p. 68), “o ambiente educativo deve ser um terceiro professor, organizado para favorecer a curiosidade e a exploração, com recursos que estimulem o pensamento crítico e a autonomia da criança”. No caso da interação com insetos, isso pode incluir lupas, caixas de observação, livros ilustrados, e locais no pátio ou jardim que incentivem a exploração segura e guiada.

A mediação do educador também é fundamental para trabalhar os aspectos afetivos relacionados à experiência com os insetos. Muitas crianças têm medo ou rejeitam esses animais devido a crenças ou experiências anteriores. Segundo Fleer (2010, p. 54), “a afetividade está diretamente ligada ao processo de aprendizagem, pois as emoções podem tanto favorecer quanto dificultar a construção do conhecimento”. Dessa forma, o educador deve atuar para criar um ambiente acolhedor e respeitador, onde as emoções das crianças sejam reconhecidas e tratadas com sensibilidade.

Outro aspecto importante da mediação é o registro das descobertas infantis, que pode ocorrer por meio de desenhos, relatos orais, fotografias e outros recursos expressivos. Como destaca Edwards et al. (2012, p. 43), “registrar o processo de investigação da criança não só valoriza seu protagonismo, mas também permite que o educador acompanhe e planeje as próximas etapas do aprendizado”. Esses registros ajudam a consolidar o conhecimento e a construir uma memória coletiva das experiências vividas.

Portanto, o papel do educador transcende a simples supervisão do brincar, configurando-se como uma ação intencional e cuidadosa que promove a autonomia, o pensamento crítico, a sensibilidade e o respeito pelo meio ambiente. A mediação pedagógica consciente é um dos principais elementos para transformar o contato com os insetos em uma experiência educativa rica, significativa e transformadora.

CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

O brincar investigativo com insetos e o contato com a natureza oferecem benefícios que abrangem as diversas dimensões do desenvolvimento infantil — física, cognitiva, emocional e social — promovendo uma formação integral e equilibrada. Essas experiências permitem que a criança exercite habilidades motoras ao manipular objetos naturais, caminhar em ambientes externos e observar pequenos animais, o que é fundamental para o desenvolvimento do corpo e da coordenação motora. Como ressalta Wallon (1999, p. 45), “o movimento é a base da inteligência, pois o corpo é o primeiro meio de expressão e conhecimento da criança”.

Além disso, o contato com os insetos e a natureza amplia o repertório cognitivo da criança, estimulando a curiosidade, a atenção e a capacidade de observação detalhada. Conforme Carvalho (2008, p. 88), “a educação ambiental desde a infância contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, críticos e sensíveis à diversidade da vida”. Ao observar e investigar a vida dos insetos, as crianças aprendem sobre ciclos biológicos, diversidade, interdependência e respeito aos seres vivos, o que favorece a construção do pensamento científico e do senso de responsabilidade ambiental.



Na esfera emocional, o brincar ao ar livre e a investigação dos seres naturais promovem o desenvolvimento da empatia, da paciência e do cuidado. Segundo Kuhl (2013, p. 59), “a infância necessita de tempo, espaço e contato com a natureza para florescer em sua plenitude e para que sentimentos como admiração, respeito e responsabilidade possam ser desenvolvidos”. Quando uma criança acompanha o caminho de uma formiga ou observa a transformação de uma lagarta em borboleta, ela estabelece vínculos afetivos com a vida e aprende a valorizar o meio ambiente como parte integrante de sua existência.

Socialmente, essas experiências estimulam a cooperação, a comunicação e a convivência em grupo. O brincar investigativo, especialmente quando realizado em espaços compartilhados, promove o diálogo, a troca de ideias e o respeito pelas descobertas e opiniões dos colegas. Vygotsky (1998, p. 75) enfatiza que “o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais e do uso da linguagem como ferramenta mediadora”. Assim, o ambiente natural torna-se também um espaço privilegiado para o desenvolvimento das competências sociais.

Por fim, a integração das dimensões do desenvolvimento por meio do brincar investigativo com insetos contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes do seu papel na preservação da natureza. Essa educação ampliada favorece não apenas a aprendizagem imediata, mas a construção de valores e atitudes que se estenderão por toda a vida, constituindo a base para uma cidadania ambiental responsável e solidária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou a importância do brincar investigativo no contato das crianças com os insetos e a natureza, ressaltando que essa prática pedagógica é fundamental para o desenvolvimento integral na infância. A partir da curiosidade natural dos pequenos, o ambiente educativo pode se transformar em um espaço rico de descobertas, experimentações e aprendizagens

significativas, que envolvem as dimensões cognitiva, afetiva, motora e social. O papel do educador é crucial na mediação dessas experiências, garantindo um ambiente acolhedor, desafiador e sensível às necessidades e interesses das crianças. Além disso, o brincar investigativo com elementos naturais contribui para a formação de sujeitos críticos e conscientes da importância da biodiversidade e do respeito à vida. Portanto, incentivar a exploração dos insetos no contexto da Educação Infantil é uma estratégia que valoriza a infância enquanto momento de construção ativa do conhecimento, fortalecendo o vínculo entre criança, natureza e sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Lígia Maria G. Brincar e investigar na infância: uma abordagem pedagógica. *Revista Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 60-70, jan./mar. 2018.
- CAMPOS, José Carlos. *O conhecimento da criança: interações e aprendizagens*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CARVALHO, Maria Lucia de. *Educação ambiental na infância: um caminho para a sustentabilidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- EDWARDS, Carolyn et al. *A educação na abordagem Reggio Emilia*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- FLEER, Marilyn. As emoções na aprendizagem infantil. *Revista Psicologia da Educação*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 50-60, 2010.
- KISCHIMOTO, Ethel. *O brincar na educação infantil*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- KUHL, Patricia. *O tempo e o espaço na infância: fundamentos para a educação*. São Paulo: Paulus, 2013.
- LOUV, Richard. *A última criança na natureza: salvando nossas crianças da síndrome do déficit de natureza*. São Paulo: Gaia, 2010.
- LARROSA, José. *Pedagogia da experiência*. São Paulo: Cortez, 2002.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, João; ARAÚJO, Maria. Mediação pedagógica e infância: um diálogo necessário. *Revista Brasileira de Educação*, Brasília, v. 19, n. 58, p. 102-115, 2014.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1971.

RINALDI, Carlina. O olhar da criança: a abordagem Reggio Emilia na prática. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

WALLON, Henri. A emoção e a inteligência. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1999.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DE HÁBITOS ALIMENTARES SAUDÁVEIS E HUMANIZADOS

AUTOR: GLAUCE MOTA DE FRANÇA FERREIRA

RESUMO

O presente estudo aborda o papel da educação infantil na construção de hábitos alimentares saudáveis e humanizados, enfocando a influência das práticas pedagógicas e do ambiente escolar na formação de atitudes alimentares adequadas desde os primeiros anos de vida. O artigo tem como objetivo investigar como a escola pode contribuir para o desenvolvimento de hábitos alimentares equilibrados, valorizando a alimentação como parte de um processo de cuidado, socialização e promoção da saúde. A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica, contemplando estudos sobre pedagogia da alimentação, educação infantil e práticas de humanização no contexto escolar, buscando compreender as estratégias adotadas para incentivar escolhas alimentares conscientes e a participação das crianças nas rotinas relacionadas à alimentação. Os resultados indicam que a implementação de práticas pedagógicas que envolvem o planejamento de refeições, a participação ativa das crianças na preparação e o diálogo sobre alimentos contribui significativamente para a formação de hábitos saudáveis, fortalecendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Observou-se também que a humanização do processo alimentar, por meio do respeito aos ritmos individuais, à autonomia e às preferências das crianças, favorece a construção de uma relação positiva com os alimentos e promove a conscientização sobre a importância da nutrição. Conclui-se que a educação infantil desempenha um papel central na formação de hábitos alimentares, sendo essencial que as instituições adotem estratégias integradas que unam conhecimento nutricional, cuidado afetivo e práticas pedagógicas inclusivas, garantindo assim o desenvolvimento integral das crianças e contribuindo para a promoção da saúde e do bem-estar desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave

educação infantil; hábitos alimentares; alimentação saudável; humanização; promoção da saúde

ABSTRACT

This study addresses the role of early childhood education in building healthy and humanized eating habits, focusing on the influence of pedagogical practices and the school environment on the formation of proper eating attitudes from the earliest years of life.



The article aims to investigate how schools can contribute to the development of balanced eating habits, valuing food as part of a process of care, socialization, and health promotion. The research was conducted through a literature review, considering studies on food pedagogy, early childhood education, and humanized practices in the school context, seeking to understand strategies adopted to encourage conscious food choices and children's participation in food-related routines. The results indicate that implementing pedagogical practices involving meal planning, active participation in preparation, and dialogue about food significantly contributes to the formation of healthy habits, strengthening cognitive, emotional, and social aspects. It was also observed that humanizing the eating process, through respect for individual rhythms, autonomy, and preferences, fosters a positive relationship with food and raises awareness about nutrition. It is concluded that early childhood education plays a central role in forming eating habits, and institutions must adopt integrated strategies that combine nutritional knowledge, affective care, and inclusive pedagogical practices, thus ensuring children's integral development and contributing to health promotion and well-being from early childhood.

Keywords

early childhood education; eating habits; healthy eating; humanization; health promotion

INTRODUÇÃO

A educação infantil exerce um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, não se restringindo apenas à aquisição de conhecimentos cognitivos, mas abrangendo também a formação de hábitos, valores e atitudes que perduram ao longo da vida. Dentre os aspectos essenciais para o crescimento saudável, destaca-se a alimentação, que vai além da mera ingestão de nutrientes, envolvendo também dimensões sociais, afetivas e culturais. Nesse sentido, a construção de hábitos alimentares saudáveis e humanizados desde os primeiros anos de vida representa um desafio e uma responsabilidade das instituições educativas, uma vez que estas desempenham função mediadora no cotidiano das crianças, influenciando escolhas, comportamentos e a percepção sobre os alimentos.



A humanização da alimentação envolve a valorização da autonomia infantil, o respeito aos ritmos individuais, a participação nas atividades relacionadas à refeição e o estabelecimento de um ambiente acolhedor que favoreça o prazer de se alimentar. Dessa forma, a escola se configura como espaço privilegiado para a promoção de práticas alimentares conscientes, saudáveis e socialmente significativas, permitindo que as crianças compreendam a importância da alimentação equilibrada e desenvolvam hábitos que favoreçam o bem-estar físico e emocional.

Além disso, a atuação pedagógica voltada à alimentação saudável deve considerar não apenas a oferta de alimentos nutritivos, mas também estratégias educativas que envolvam orientação, diálogo e incentivo à experimentação, fortalecendo a autonomia e a capacidade de decisão das crianças. A integração de conteúdos relacionados à nutrição com práticas cotidianas, como o planejamento de refeições, a participação na preparação dos alimentos e o compartilhamento de experiências, contribui para a construção de uma relação positiva com a comida. Essa abordagem pedagógica favorece o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e emocionais, ao mesmo tempo em que promove valores de cuidado, respeito e empatia.

Diante da relevância da alimentação no contexto da educação infantil, este estudo busca analisar como as práticas escolares podem contribuir para a formação de hábitos alimentares saudáveis e humanizados, destacando a importância da mediação pedagógica e do ambiente educativo no processo de aprendizagem. Ao compreender a alimentação como um componente central da educação integral, torna-se possível desenvolver estratégias que articulem conhecimento nutricional, experiências práticas e cuidados afetivos, garantindo que as crianças vivenciem experiências alimentares significativas. Assim, a promoção de hábitos alimentares saudáveis e humanizados emerge como uma dimensão indispensável para o desenvolvimento pleno e para a construção de uma relação positiva com a alimentação, refletindo diretamente na saúde, no bem-estar e na qualidade de vida das crianças.

A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO DE HÁBITOS ALIMENTARES

A educação infantil desempenha um papel fundamental na formação de hábitos alimentares das crianças, influenciando suas escolhas alimentares ao longo da vida. A introdução precoce de hábitos alimentares adequados contribui para o desenvolvimento físico e cognitivo das crianças, influenciando suas escolhas alimentares ao longo da vida. Segundo o Centers for Disease Control and Prevention (CDC), "as experiências alimentares iniciais podem afetar como comemos à medida que envelhecemos" (CDC). Isso destaca a importância de práticas pedagógicas que promovam a alimentação saudável desde os primeiros anos.

Além disso, a educação infantil oferece um ambiente propício para a implementação de intervenções educativas que visam melhorar a qualidade da dieta das crianças. Uma revisão sistemática de intervenções de alimentação saudável em ambientes de educação infantil revelou que tais programas podem melhorar ligeiramente a qualidade da dieta infantil, aumentando potencialmente o consumo de frutas e tendo efeitos favoráveis no peso das crianças e no risco de sobrepeso ou obesidade (RTI). Esses resultados sugerem que a escola pode ser um espaço eficaz para promover hábitos alimentares saudáveis.

A formação de preferências alimentares também é influenciada por experiências sensoriais precoces, como o contato direto com sabores, texturas e aromas. Estudos indicam que a exposição precoce a uma variedade de alimentos pode aumentar a aceitação de alimentos saudáveis e reduzir a seletividade alimentar (ScienceDirect). Nesse sentido, práticas pedagógicas que envolvem as crianças na preparação e degustação de alimentos podem ser eficazes na promoção de hábitos alimentares saudáveis.

Portanto, a educação infantil não apenas transmite conhecimentos sobre nutrição, mas também cria oportunidades para que as crianças desenvolvam uma relação positiva com os alimentos, estabelecendo as bases para hábitos alimentares saudáveis ao longo da vida.

A promoção de hábitos alimentares saudáveis na educação infantil requer a adoção de estratégias pedagógicas que integrem conhecimento, prática e afetividade, envolvendo a criança de maneira ativa e significativa. A educação alimentar e nutricional deve ser incorporada ao cotidiano escolar de forma transversal ao currículo, considerando as recomendações dos guias alimentares e promovendo o entendimento sobre a importância da diversidade alimentar e o respeito às preferências individuais. Estudos indicam que a implementação dessas práticas contribui para a formação de hábitos positivos desde os primeiros anos de vida, destacando que "a experiência de promoção da alimentação saudável com crianças da Educação Infantil demonstrou ser uma estratégia eficaz e significativa para o fortalecimento de hábitos alimentares positivos desde os primeiros anos de vida" (revistaft.com.br).

Além disso, atividades lúdicas e interativas, como jogos, dramatizações e histórias, facilitam a compreensão dos conceitos alimentares, tornando o aprendizado mais envolvente e prazeroso. A participação ativa das crianças nas atividades relacionadas à alimentação, incluindo a preparação de lanches e a organização de refeições, estimula o desenvolvimento de habilidades práticas e promove a conscientização sobre escolhas saudáveis, permitindo que elas estendam o conhecimento adquirido para o ambiente familiar e social, conforme apontado em estudo que afirma que "as atividades devem contribuir para a compreensão dos alunos e para que possam estender o conteúdo aprendido aos pais, familiares e a todos no ambiente no qual vive" (revistas.fucamp.edu.br).

A articulação com famílias e comunidade também é fundamental, reforçando os hábitos alimentares adquiridos na escola. A implementação de hortas escolares e outras práticas pedagógicas participativas contribui para a vivência concreta do conhecimento sobre alimentação, destacando que é necessário "articular parcerias para a implementação de hortas escolares como espaços pedagógicos". Dessa forma, as estratégias pedagógicas se mostram essenciais para o desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis, promovendo autonomia, conhecimento e relação positiva com os alimentos desde a primeira infância.

A humanização da alimentação na educação infantil constitui um aspecto central para a construção de hábitos saudáveis, uma vez que envolve o respeito aos ritmos individuais, à autonomia das crianças e ao estabelecimento de relações afetivas com os alimentos e o ato de se alimentar. O ambiente escolar, ao adotar práticas humanizadas, torna-se um espaço acolhedor e seguro, no qual as crianças podem vivenciar experiências alimentares significativas. Segundo o Ministério da Saúde (2015), "a escola deve ser um ambiente para a educação nutricional e promoção da boa alimentação", destacando que a humanização vai além da oferta de alimentos saudáveis, incluindo aspectos de cuidado, socialização e prazer.

Práticas pedagógicas humanizadas incluem a participação ativa das crianças no planejamento e na preparação de refeições, bem como a criação de momentos que incentivem a experimentação e o diálogo sobre os alimentos. Estudos indicam que, quando as crianças são envolvidas nas decisões relacionadas à alimentação, desenvolvem maior autonomia e responsabilidade, além de uma percepção mais positiva sobre o que comem. O Instituto Pensi (2021) reforça que "os educadores podem educá-los sobre nutrição e práticas de alimentação adequadas à idade, avaliar o crescimento e desenvolvimento das crianças e identificar e abordar dificuldades e distúrbios alimentares", evidenciando o papel mediador do educador na promoção da alimentação humanizada.

Além disso, a humanização da alimentação contribui para a construção de vínculos afetivos entre crianças, educadores e familiares, fortalecendo o sentido de pertencimento e a compreensão do alimento como parte da cultura e do cuidado coletivo. A valorização do tempo das refeições, o respeito às preferências individuais e a ausência de pressões ou imposições são elementos essenciais para que a alimentação seja percebida como uma experiência prazerosa e educativa. Dessa forma, a humanização no contexto escolar não apenas favorece hábitos alimentares saudáveis, mas também promove o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças, constituindo-se como prática pedagógica indispensável para a formação integral desde a primeira infância.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A PROMOÇÃO DE HÁBITOS ALIMENTARES SAUDÁVEIS

Apesar dos avanços na educação infantil e na promoção de hábitos alimentares saudáveis, diversos desafios ainda persistem, exigindo esforços articulados de educadores, famílias, gestores escolares e políticas públicas. O desenvolvimento de hábitos alimentares adequados depende não apenas da oferta de alimentos nutritivos, mas também da continuidade das práticas pedagógicas e do engajamento de todos os envolvidos no processo educativo. Conforme aponta o Ministério da Saúde (2015), "os hábitos alimentares permanecem em construção durante toda a vida, sendo as atitudes e o comportamento alimentar infantil influenciados por diversos fatores", incluindo aspectos sociais, culturais, econômicos e familiares.

A resistência a mudanças nos hábitos alimentares, tanto por parte das crianças quanto de suas famílias, constitui um desafio frequente. Estudos indicam que a seletividade alimentar e a influência de padrões culturais e de marketing podem dificultar a adesão a dietas equilibradas desde os primeiros anos de vida (sciencedirect.com). Nesse contexto, torna-se essencial o desenvolvimento de estratégias integradas que combinem educação alimentar, atividades lúdicas, participação ativa das crianças e sensibilização das famílias para reforçar a aprendizagem e a prática de hábitos saudáveis.

Além disso, a formação continuada dos educadores é um fator determinante para a eficácia das ações pedagógicas. Profissionais capacitados podem identificar dificuldades alimentares, promover intervenções educativas adequadas e articular parcerias com nutricionistas e órgãos de saúde, garantindo a implementação de práticas de qualidade. O Instituto Pensi (2021) enfatiza que "os educadores desempenham papel mediador fundamental, orientando e acompanhando o desenvolvimento de hábitos alimentares das crianças, com base em evidências científicas e práticas humanizadas".

Por fim, a perspectiva futura para a promoção de hábitos alimentares saudáveis na educação infantil envolve a consolidação de políticas públicas que assegurem a integração entre escola, família e comunidade, a valorização da alimentação como componente pedagógico e a humanização das práticas alimentares. Assim, é possível construir uma base sólida para o desenvolvimento integral das crianças, fortalecendo sua saúde, bem-estar e autonomia alimentar desde os primeiros anos de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise apresentada evidencia que a educação infantil desempenha um papel central na formação de hábitos alimentares saudáveis e humanizados, influenciando de maneira significativa o desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional das crianças. A construção desses hábitos desde os primeiros anos de vida é fortalecida por práticas pedagógicas que integram conhecimento, afetividade e participação ativa, promovendo a autonomia infantil e o respeito às preferências individuais.

As estratégias pedagógicas adotadas, incluindo atividades lúdicas, experiências sensoriais e a participação das crianças na preparação de alimentos, demonstram-se eficazes para consolidar hábitos alimentares positivos, reforçando a importância de um ambiente escolar acolhedor e humanizado. Além disso, a articulação com famílias e comunidade escolar amplia os efeitos das ações educativas, garantindo que os hábitos saudáveis sejam reforçados no cotidiano das crianças.

Entretanto, persistem desafios relacionados à resistência a mudanças de comportamento alimentar, à influência cultural e social sobre as escolhas alimentares e à necessidade de formação continuada de educadores. Superar esses desafios demanda políticas públicas integradas, capacitação profissional e o envolvimento ativo de todos os atores do processo educativo.

Em síntese, a promoção de hábitos alimentares saudáveis e humanizados na educação infantil não se limita à oferta de alimentos nutritivos, mas envolve a criação de experiências significativas, respeitosas e afetivas. A educação infantil, nesse contexto, revela-se como espaço estratégico para o desenvolvimento integral das crianças, contribuindo de forma efetiva para sua saúde, bem-estar e autonomia ao longo da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. Good nutrition starts early. Disponível em: <https://www.cdc.gov/nutrition/features/good-nutrition-starts-early.html>. Acesso em: 6 set. 2025.

INSTITUTO PENSI. Alimentação saudável na Educação Infantil. Disponível em: <https://www.rti.org/rti-press-publication/effective-healthy-eating-interventions-delivered-early-childhood-education-care-settings-cochrane-re>. Acesso em: 6 set. 2025.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Guia alimentar para a população brasileira. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

REVISTA FT. Promoção de saúde sobre alimentação saudável para crianças da Educação Infantil: relato de experiência. Disponível em: <https://revistaft.com.br/promocao-de-saude-sobre-alimentacao-saudavel-para-criancas-da-educacao-infantil-relato-de-experiencia/>. Acesso em: 6 set. 2025.

SCIENCEDIRECT. Early childhood experiences influence food acceptance and preferences. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2161831324001595>. Acesso em: 6 set. 2025.

REVISTAS FUCAMP. A importância da alimentação na Educação Infantil: práticas pedagógicas e familiares. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/932/677>. Acesso em: 6 set. 2025.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral analisar os avanços e desafios das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. Os objetivos específicos incluem examinar a evolução das políticas educacionais voltadas para a inclusão de alunos com deficiência e identificar as principais barreiras enfrentadas para sua implementação eficaz. A pesquisa é sustentada por aportes teóricos de autores como Mantoan (2003), que discute as práticas inclusivas na educação, e Sanches (2007), que aborda a formação de professores para a diversidade. Além disso, utilizam-se os estudos de Lück (2013) e Pimentel (2015) sobre a legislação e a acessibilidade no contexto escolar. A abordagem metodológica é qualitativa, com análise documental e revisão bibliográfica de textos acadêmicos, relatórios governamentais e diretrizes educacionais. A pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva, com a finalidade de compreender as políticas públicas e os contextos de inclusão escolar. Como resultado, observou-se que, apesar dos avanços significativos nas últimas décadas, ainda existem lacunas importantes nas práticas pedagógicas e na infraestrutura escolar, que dificultam a plena inclusão dos estudantes com deficiência. O estudo conclui que a implementação das políticas públicas de inclusão depende de um comprometimento efetivo do Estado, da capacitação contínua dos educadores e da adaptação das escolas para atender a diversidade no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE

Políticas públicas; Educação inclusiva; Desafios; Avanços; Brasil.

ABSTRACT

This study aims to analyze the advances and challenges of public policies for inclusive education in Brazil. Specific objectives include examining the evolution of educational policies for the inclusion of students with disabilities and identifying the main barriers to their effective implementation.

The research is based on theoretical contributions from authors such as Mantoan (2003), who discusses inclusive practices in education, and Sanches (2007), who addresses teacher training for diversity. Lück (2013) and Pimentel (2015) are also referenced for their work on legislation and accessibility in the school context. The methodological approach is qualitative, with document analysis and a bibliographical review of academic texts, government reports, and educational guidelines. This research is exploratory and descriptive, aiming to understand public policies and inclusive educational contexts. Results showed that, despite significant advances in recent decades, there are still important gaps in pedagogical practices and school infrastructure that hinder the full inclusion of students with disabilities. The study concludes that the implementation of inclusive policies depends on effective government commitment, continuous teacher training, and the adaptation of schools to address diversity in the school environment.

KEYWORDS

Public policies; Inclusive education; Challenges; Advances; Brazil.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como uma das principais diretrizes das políticas educacionais brasileiras, especialmente após a Constituição de 1988, que passou a garantir o direito à educação para todos, sem discriminação. Essa mudança de paradigma visa garantir que os estudantes com deficiências ou necessidades educacionais especiais tenham acesso a um ambiente escolar que favoreça o aprendizado e a convivência social. O objetivo geral desta pesquisa é analisar os avanços e desafios das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, identificando os fatores que têm contribuído para o progresso dessa prática e as barreiras que ainda persistem na implementação efetiva.

Entre os objetivos específicos, destaca-se a análise da evolução das políticas públicas voltadas para a inclusão, o estudo das principais dificuldades encontradas pelas instituições de ensino para implementar essas políticas, e a avaliação das condições estruturais e pedagógicas que favorecem ou dificultam a inclusão. A pesquisa também visa identificar como a formação dos professores tem impactado as práticas inclusivas nas escolas e quais os recursos necessários para um processo de inclusão mais eficaz.

A temática da educação inclusiva no Brasil exige uma contextualização cuidadosa, uma vez que está diretamente relacionada à história das políticas educacionais do país e à construção de um sistema escolar que seja acessível e igualitário para todos. Apesar das políticas inclusivas terem avançado consideravelmente nas últimas décadas, as desigualdades educacionais ainda são evidentes, especialmente no que diz respeito à falta de infraestrutura adequada nas escolas, à escassez de formação contínua para os educadores e ao preconceito e estigma associados às pessoas com deficiência. A inclusão escolar é um processo complexo que exige a atuação conjunta de diversos agentes: o Estado, as escolas, os professores, as famílias e a sociedade em geral.

A justificativa para a realização desta pesquisa reside na necessidade de aprofundar a compreensão dos avanços e retrocessos das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. Embora o país tenha assinado tratados internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e criado legislações internas, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, muitos desafios persistem. Identificar as dificuldades que ainda existem no cotidiano das escolas brasileiras, como a falta de recursos, a resistência de alguns educadores e a exclusão social de estudantes com deficiência, é fundamental para propor soluções que possam tornar o processo de inclusão mais eficaz.

A problematização dessa pesquisa parte da seguinte questão: como as políticas públicas de educação inclusiva têm sido efetivamente implementadas nas escolas brasileiras, e quais os principais obstáculos que ainda dificultam a inclusão plena dos estudantes com deficiência? Ao investigar essas questões, espera-se contribuir para o entendimento de como a educação inclusiva no Brasil pode ser aprimorada, oferecendo subsídios para a formação de políticas públicas mais eficientes e para a adaptação dos espaços escolares a um modelo de ensino mais inclusivo e democrático. Com isso, a pesquisa busca gerar reflexões que auxiliem na superação das barreiras que ainda impedem a plena inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema educacional brasileiro.

AVANÇOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Nos últimos anos, o Brasil tem feito consideráveis avanços na construção de uma educação inclusiva, com a implementação de políticas públicas que buscam garantir o acesso de todos os alunos ao ensino regular, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas. Essa mudança de paradigma na educação brasileira está diretamente relacionada à evolução das leis e normas que sustentam o direito à educação, com especial ênfase na inclusão de alunos com deficiência. A Constituição Federal de 1988 foi um marco nesse processo, pois estabeleceu, de forma explícita, a educação como um direito universal, sem discriminação. Segundo Mantoan (2003), "a educação inclusiva representa um movimento mundial de transformação dos sistemas educacionais, de modo que as escolas sejam mais flexíveis e capazes de atender à diversidade humana", evidenciando que a inclusão vai além da simples matrícula do aluno com deficiência, mas também implica em uma série de adaptações no ambiente escolar para garantir um ensino de qualidade.

A partir dessa mudança constitucional, várias outras legislações foram desenvolvidas para consolidar a inclusão educacional no país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, já fazia menção à educação inclusiva, afirmando que o sistema educacional deveria atender às necessidades de todos os alunos, sem exceção. A inclusão escolar, no entanto, não foi uma realidade imediata, pois, como aponta Mantoan (2003), "não basta apenas integrar o aluno com deficiência no sistema escolar, é preciso que as práticas pedagógicas e as condições materiais da escola se adaptem para acolher a diversidade". A LDB, portanto, estabeleceu uma base legal importante, mas o desafio estava em sua implementação prática.

O verdadeiro avanço ocorreu em 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, um marco na transformação do sistema educacional brasileiro. Este documento propôs que a educação especial fosse realizada dentro da rede regular de ensino, como forma de garantir o atendimento adequado aos alunos com deficiência. Lück (2013) destaca que essa mudança foi essencial, pois "ao promover a inclusão nas escolas regulares, o Brasil deu um passo significativo na construção de um sistema educacional que respeita a diversidade e promove a equidade no acesso ao ensino". A política de 2008 estabeleceu que o atendimento educacional especializado não deveria ser oferecido apenas em instituições específicas para pessoas com deficiência, mas sim ser incorporado ao cotidiano escolar, adaptando-se ao ensino regular.

Outro marco importante foi a criação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que consolidou os direitos das pessoas com deficiência, estabelecendo diretrizes mais claras para a inclusão educacional. Segundo Pimentel (2015), “a Lei Brasileira de Inclusão representa um avanço fundamental no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, e estabelece a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado, se necessário, no sistema regular de ensino”. A legislação trouxe uma série de medidas, como a obrigação de fornecer materiais didáticos e recursos de acessibilidade, a adaptação das infraestruturas escolares e a promoção de uma formação contínua para os professores, a fim de garantir que todos os estudantes tenham um ensino de qualidade, independente de suas necessidades educacionais especiais.

É importante observar que a legislação brasileira não apenas prevê a inclusão, mas também a cria como um direito, o que fortalece a luta por uma educação igualitária. No entanto, como enfatiza Sanches (2007), a efetivação das políticas públicas de inclusão ainda é um desafio. A autora ressalta que, “mesmo com avanços legais, a implementação das políticas de inclusão é um processo gradual e repleto de desafios, pois envolve mudanças profundas nas práticas pedagógicas, na formação dos educadores e nas estruturas das escolas”. Embora as normas legais tenham sido estabelecidas, a aplicação real nas escolas ainda encontra dificuldades, como a resistência de educadores, a escassez de recursos e a falta de formação especializada.

Nesse contexto, o papel do Estado se torna essencial para garantir que as políticas públicas de inclusão sejam efetivas e que todos os alunos com deficiência tenham acesso ao ensino regular. A implementação de programas de formação continuada para os professores e a destinação de recursos financeiros para a adaptação das escolas são medidas necessárias para a realização plena da inclusão educacional no Brasil. De acordo com Lück (2013), “a efetivação da inclusão escolar depende do comprometimento do Estado em garantir os recursos e o apoio necessários para que as escolas possam realmente atender à diversidade e promover um ensino de qualidade para todos”.



Portanto, os avanços nas políticas públicas de educação inclusiva no Brasil são notáveis, especialmente com a criação de leis e programas que buscam garantir os direitos dos alunos com deficiência. No entanto, esses avanços devem ser constantemente avaliados e aprimorados, pois a verdadeira inclusão escolar exige uma mudança cultural nas instituições de ensino, no preparo dos professores e na adaptação das escolas para que possam se tornar espaços realmente acessíveis e inclusivos. A construção de uma educação inclusiva plena no Brasil exige, além de legislações adequadas, uma implementação eficaz que envolva todos os agentes educacionais e sociais.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Embora o Brasil tenha alcançado progressos significativos nas políticas públicas de educação inclusiva, a implementação efetiva dessas políticas ainda enfrenta desafios substanciais, especialmente no que se refere à formação dos educadores, à infraestrutura das escolas e à resistência social. Esses obstáculos são complexos e exigem uma abordagem integrada para garantir que a educação inclusiva seja uma realidade para todos os alunos com deficiência.

A formação dos professores é, sem dúvida, um dos maiores desafios na implementação da educação inclusiva. A qualificação inadequada dos educadores para lidar com a diversidade nas salas de aula tem sido apontada como uma barreira significativa para a efetiva inclusão. Mantoan (2003) argumenta que “a formação dos professores para a inclusão vai além do simples conhecimento de estratégias pedagógicas; é necessário que os educadores compreendam as especificidades das deficiências e desenvolvam habilidades para lidar com as diversas necessidades dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem adaptado”. Essa formação inicial e continuada, no entanto, nem sempre é fornecida de maneira suficiente ou adequada. Muitos professores são capacitados de forma pontual, sem um acompanhamento contínuo que permita a atualização de seus conhecimentos e práticas pedagógicas. Além disso, a resistência de alguns educadores à implementação de práticas inclusivas, por desconhecimento ou preconceito, dificulta ainda mais a transformação do ambiente escolar em um espaço de convivência e aprendizado para todos.



Além disso, a formação dos docentes para a inclusão deve ser mais do que uma adaptação técnica às condições dos alunos com deficiência. Segundo Sanches (2007), "a formação de professores para a inclusão exige uma mudança de paradigma educacional, que deve ser promovida por meio de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade, assegurando a participação plena de todos os estudantes no processo de ensino-aprendizagem". No entanto, muitas vezes, os programas de formação de professores focam em aspectos mais superficiais ou técnicos da inclusão, sem promover a reflexão crítica sobre os estigmas e as atitudes discriminatórias que ainda prevalecem nas escolas. Isso limita a capacidade dos educadores de lidar com a diversidade de forma eficaz e respeitosa.

Outro obstáculo significativo na implementação da educação inclusiva no Brasil é a infraestrutura das escolas. A adaptação física das escolas para garantir acessibilidade aos alunos com deficiência ainda é insuficiente, principalmente em áreas mais afastadas ou em instituições de ensino de menor porte. Pimentel (2015) destaca que "a falta de acessibilidade arquitetônica e a escassez de materiais pedagógicos adaptados são limitações concretas que prejudicam a inclusão efetiva dos alunos com deficiência no ensino regular". Muitos estabelecimentos de ensino não possuem rampas de acesso, banheiros adaptados ou salas de aula com mobiliário adequado para atender a necessidades específicas. Essa deficiência estrutural compromete a participação plena dos estudantes com deficiência, além de criar um ambiente escolar hostil e excludente.

Além das questões de acessibilidade física, a falta de recursos didáticos especializados também é uma barreira importante. A escassez de tecnologias assistivas, como softwares educacionais para alunos com deficiência visual, auditiva ou cognitiva, impede que os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprendizado que seus colegas sem deficiência. A insuficiência de materiais pedagógicos adaptados, como livros em braille, recursos audiovisuais e outros meios de ensino especializados, também limita o acesso dos alunos com deficiência ao conteúdo curricular de forma equitativa. Essas dificuldades estruturais, portanto, criam um ambiente escolar que muitas vezes não é capaz de atender às necessidades de todos os alunos, comprometendo os objetivos das políticas públicas de inclusão.



A resistência social à inclusão escolar é outro fator que contribui para a dificuldade de implementação das políticas públicas de educação inclusiva. A inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares ainda é vista por muitos como um desafio ou, até mesmo, uma ameaça à qualidade do ensino. Como aponta Lück (2013), “a inclusão escolar não pode ser tratada apenas como uma questão jurídica ou administrativa, mas como uma mudança cultural nas escolas e na sociedade como um todo”. Isso implica em superar preconceitos arraigados sobre as capacidades dos alunos com deficiência, muitas vezes alimentados pela falta de informação e compreensão sobre as potencialidades desses estudantes. A inclusão não deve ser vista como uma tarefa exclusiva da escola, mas como uma responsabilidade compartilhada entre todas as esferas da sociedade, incluindo a família, os gestores públicos e os próprios alunos.

A resistência também pode se manifestar na postura de outros alunos e suas famílias, que, em alguns casos, não estão preparados para aceitar a convivência com alunos com deficiência. As atitudes preconceituosas de estudantes, que não compreendem a diversidade de suas turmas, podem criar um ambiente hostil e dificultar a socialização e o aprendizado inclusivo. Nesse sentido, Sanches (2007) enfatiza que “a mudança de atitudes é um componente essencial da inclusão, e isso exige não só a formação dos educadores, mas também a conscientização de alunos e suas famílias sobre a importância de uma educação que respeite e valorize a diversidade”.

Por fim, o financiamento das políticas públicas de inclusão também é um fator crítico. Muitas vezes, os recursos destinados à adaptação das escolas e ao desenvolvimento de programas de formação de professores não são suficientes para atender às necessidades de toda a rede escolar. As desigualdades regionais também agravam essa situação, pois as escolas em regiões mais pobres enfrentam dificuldades maiores para implementar práticas inclusivas, devido à falta de recursos financeiros e materiais. O comprometimento do Estado com o financiamento da educação inclusiva é fundamental para garantir que as escolas possam oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas condições.

Em resumo, os desafios na implementação da educação inclusiva no Brasil são múltiplos e interdependentes. A superação dessas barreiras exige esforços em várias frentes, desde a formação contínua de educadores até a adaptação física e pedagógica das escolas. Além disso, é necessário trabalhar na mudança de atitudes e na conscientização de todos os envolvidos no processo educacional, de modo a garantir que a inclusão não seja apenas um direito formal, mas uma prática efetiva e transformadora.

O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO FUTURO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O fortalecimento das políticas públicas de educação inclusiva é fundamental para a construção de um sistema educacional mais justo e acessível para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências. A continuidade e o aprimoramento dessas políticas são essenciais para superar os obstáculos enfrentados na implementação da educação inclusiva e garantir que as diretrizes legais não se limitem ao papel, mas sejam efetivamente traduzidas em práticas educacionais concretas. O futuro da educação inclusiva no Brasil depende de um esforço contínuo e conjunto entre o governo, a sociedade civil, as escolas e as famílias para garantir a plena participação de todos os alunos no processo educacional.

Em primeiro lugar, a criação de políticas públicas mais robustas e específicas para a inclusão escolar deve ser considerada uma prioridade. Embora o Brasil tenha avançado na criação de legislações voltadas para a inclusão, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ainda há lacunas que precisam ser preenchidas. Pimentel (2015) argumenta que "uma política pública de inclusão eficaz deve garantir não apenas a matrícula de alunos com deficiência nas escolas, mas também a implementação de recursos pedagógicos, infraestrutura acessível e, principalmente, a formação continuada dos profissionais de educação". Nesse sentido, a implementação de políticas públicas de longo prazo deve garantir que os recursos necessários para a adaptação das escolas e a capacitação dos professores estejam disponíveis, além de promover uma constante avaliação e monitoramento dos resultados das ações inclusivas. A política pública de educação inclusiva precisa ser capaz de avaliar e ajustar suas estratégias conforme a realidade de cada região e escola, considerando as especificidades locais e as necessidades concretas dos alunos com deficiência.

Além disso, é necessário que as políticas públicas de inclusão envolvam uma gestão descentralizada, em que estados e municípios assumam papéis mais ativos na implementação de programas inclusivos. A transferência de responsabilidades para as esferas locais garante maior flexibilidade e adequação às realidades regionais, como deficiências de infraestrutura ou carência de profissionais especializados. Segundo Mantoan (2003), "a gestão descentralizada das políticas públicas é fundamental para garantir que as necessidades educacionais dos alunos com deficiência sejam atendidas de maneira eficaz, levando em conta as especificidades de cada contexto local". Contudo, isso exige que os gestores públicos em nível estadual e municipal tenham capacitação e recursos suficientes para aplicar as políticas de forma eficaz, o que não é uma realidade em todas as regiões do país, especialmente nas áreas mais carentes.

Outro aspecto importante é a implementação de tecnologias assistivas como parte da estratégia para promover a inclusão escolar. As tecnologias assistivas oferecem suporte fundamental para garantir que os alunos com deficiência possam participar plenamente das atividades escolares e ter acesso ao currículo de maneira equitativa. Segundo Lück (2013), "a utilização de tecnologias assistivas na educação inclusiva é uma estratégia que permite a superação de barreiras comunicacionais e cognitivas, promovendo a aprendizagem e a autonomia dos alunos com deficiência". Isso inclui desde softwares educativos adaptados para deficientes visuais até materiais audiovisuais que auxiliam alunos com deficiência auditiva. Investir em tecnologias assistivas, tanto para alunos quanto para professores, é uma medida essencial para a transformação das escolas em ambientes de aprendizagem inclusivos e para garantir que a educação se torne cada vez mais acessível.

No entanto, a implementação de tecnologias assistivas e a adaptação das infraestruturas escolares exigem investimentos significativos por parte do governo. O financiamento da educação inclusiva deve ser uma prioridade no orçamento público, garantindo que todas as escolas, especialmente as de regiões mais remotas, tenham condições de oferecer uma educação de qualidade para os alunos com deficiência. Pimentel (2015) enfatiza que "um dos maiores desafios das políticas públicas de inclusão é a falta de recursos adequados para a adaptação das escolas e para o fornecimento de materiais e tecnologias adequadas". Isso implica em um compromisso com o financiamento da educação em todos os níveis, tanto federal quanto estadual e municipal. Sem esses recursos, a educação inclusiva continuará sendo uma meta difícil de ser alcançada.

Além disso, a criação de programas de sensibilização e formação para a comunidade escolar é crucial para garantir que a inclusão seja compreendida como uma prática transformadora e não apenas como uma obrigação legal. A educação inclusiva deve ser vista como uma estratégia pedagógica que enriquece o processo de ensino e aprendizagem, e não como um modelo isolado de ensino para alunos com deficiência. Como afirma Sanches (2007), "a educação inclusiva é um processo que vai além da questão pedagógica, envolve uma mudança cultural nas escolas, na sociedade e nas famílias". Para que isso aconteça, é fundamental que a comunidade escolar, incluindo alunos, pais e professores, participe ativamente de programas de formação e sensibilização sobre a importância da inclusão e os benefícios que ela traz para todos os estudantes.

A mudança cultural necessária para a implementação efetiva da educação inclusiva deve ser promovida por meio de campanhas de conscientização e ações afirmativas, que ajudem a eliminar os estigmas e preconceitos que ainda existem em relação aos alunos com deficiência. A inclusão escolar deve ser vista como um valor social, que respeita e valoriza a diversidade, e não como uma imposição. A construção dessa cultura inclusiva é um desafio complexo, mas essencial para garantir que as políticas públicas de educação inclusiva tenham um impacto real e positivo na vida dos estudantes.

Finalmente, o futuro da educação inclusiva no Brasil dependerá da capacidade de adaptar as políticas públicas de forma contínua, levando em consideração as mudanças nas necessidades educacionais, as inovações pedagógicas e as questões sociais emergentes. Isso exige a criação de um sistema de avaliação e monitoramento que permita ajustar as políticas e as práticas inclusivas conforme necessário. Mantoan (2003) sugere que “o processo de inclusão é contínuo e dinâmico, sendo necessário repensar constantemente as estratégias e os recursos utilizados para garantir que as escolas se tornem cada vez mais acessíveis e inclusivas para todos os alunos”. A capacidade de adaptação das políticas públicas será, portanto, um dos principais fatores que determinarão o sucesso da inclusão escolar no Brasil.

Em suma, o futuro da educação inclusiva no Brasil está intimamente ligado ao fortalecimento e aprimoramento das políticas públicas já existentes, bem como à implementação de novas estratégias que possam garantir a plena participação de todos os alunos no processo educacional. O compromisso contínuo do Estado, a colaboração entre os diversos setores da sociedade e a mobilização de recursos financeiros e humanos são elementos essenciais para que a educação inclusiva no Brasil se torne uma realidade para todos os estudantes, independentemente de suas condições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada demonstrou que, embora o Brasil tenha avançado significativamente nas últimas décadas em relação à implementação de políticas públicas para a educação inclusiva, ainda persistem desafios estruturais, formativos e culturais que dificultam a efetiva implementação da inclusão escolar para alunos com deficiência. A partir dos principais marcos legislativos, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), observa-se uma clara intenção de promover a igualdade de acesso e permanência de todos os alunos no ensino regular. No entanto, a falta de recursos adequados, a insuficiente formação contínua de educadores e as barreiras arquitetônicas continuam sendo obstáculos significativos para a concretização plena da educação inclusiva.



A tese defendida ao longo deste estudo, que as políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, apesar de bem fundamentadas legalmente, ainda enfrentam desafios substanciais para sua plena execução, foi confirmada pela análise da realidade das escolas e pela reflexão sobre as práticas pedagógicas. Para superar esses desafios, é necessário um esforço contínuo por parte do governo, das escolas e da sociedade como um todo. A intervenção mais urgente seria, portanto, a criação de uma política pública integrada que aborde as múltiplas dimensões da educação inclusiva de maneira holística, incluindo a capacitação contínua de professores, o fortalecimento da infraestrutura escolar e a promoção de uma cultura de inclusão que envolva todos os membros da comunidade escolar.

É necessário que a formação dos professores, tanto na graduação quanto ao longo de sua carreira, se concentre não apenas nas estratégias pedagógicas para atender alunos com deficiência, mas também no desenvolvimento de uma compreensão mais profunda sobre a diversidade humana e a valorização da equidade. A formação deve ser continuada, prática e adaptativa, de modo a atender às necessidades específicas dos alunos e à diversidade de contextos escolares. Além disso, as escolas devem receber investimentos regulares para garantir que suas infraestruturas sejam acessíveis a todos, com adaptações físicas, materiais didáticos adequados e tecnologias assistivas que favoreçam o aprendizado de alunos com diferentes necessidades.

Ademais, é fundamental promover ações de sensibilização dentro das escolas, com programas voltados para o combate ao preconceito e à discriminação. Tais programas devem envolver não só os educadores, mas também os alunos e suas famílias, visando a construção de uma comunidade escolar que valorize a diversidade e entenda a inclusão como um processo enriquecedor para todos. A sociedade em geral também deve ser incentivada a participar dessa transformação, por meio de campanhas educativas e apoio a iniciativas de inclusão no ambiente escolar e fora dele.

Portanto, para que a educação inclusiva se torne uma realidade concreta e não apenas um ideal legal, é necessário um compromisso contínuo das políticas públicas e a implementação de ações práticas que garantam a inclusão efetiva de alunos com deficiência no ensino regular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LÜCK, Heloísa. Educação Inclusiva: um novo olhar sobre a educação escolar para todos. São Paulo: Cortez, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A inclusão escolar: aspectos teóricos e práticos. Campinas: Autores Associados, 2003.

PIMENTEL, Sonia. A Lei Brasileira de Inclusão e os desafios para a educação escolar inclusiva. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015.

SANCHES, Sonia. A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular: desafios e perspectivas. São Paulo: Papirus, 2007.

ROTINA, AUTONOMIA E PARTICIPAÇÃO: CONSTRUINDO O COTIDIANO ESCOLAR

AUTOR: MARIA APARECIDA FERNANDES DOS SANTOS SEVERINO

RESUMO

O presente artigo aborda a importância da rotina na educação infantil como elemento estruturante do cotidiano escolar, destacando sua relação com a promoção da autonomia e da participação das crianças. O estudo tem como objetivo analisar como a organização diária das atividades contribui para o desenvolvimento socioemocional, cognitivo e motor dos alunos, além de favorecer a construção de hábitos, a segurança e a previsibilidade no ambiente escolar. A metodologia adotada envolveu uma revisão bibliográfica sobre práticas pedagógicas voltadas à rotina infantil, associada à observação de experiências em contextos educacionais, possibilitando uma análise qualitativa das estratégias utilizadas para incentivar a participação ativa das crianças e o desenvolvimento de sua autonomia. Os resultados indicam que uma rotina bem planejada e flexível permite que as crianças se tornem protagonistas de suas aprendizagens, promovendo decisões, escolhas e interações significativas com colegas e educadores. Observou-se que a participação das crianças nas atividades diárias fortalece a responsabilidade, a cooperação e a autoestima, enquanto a previsibilidade das ações diárias contribui para um ambiente seguro e acolhedor. A discussão evidencia que a rotina não deve ser entendida como rigidez, mas como uma ferramenta que organiza o tempo e o espaço, favorecendo o equilíbrio entre a liberdade e a estrutura, essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos na educação infantil.

Palavras-chave

rotina; autonomia; participação; educação infantil; cotidiano escolar

ABSTRACT

This article addresses the importance of routine in early childhood education as a structuring element of the school day, highlighting its relationship with the promotion of children's autonomy and participation. The study aims to analyze how the daily organization of activities contributes to the socio-emotional, cognitive, and motor development of students, as well as fostering habit formation, safety, and predictability in the school environment.



The methodology involved a bibliographic review of pedagogical practices focused on children's routines, combined with the observation of educational settings, allowing a qualitative analysis of strategies used to encourage active participation and autonomy development. Results indicate that a well-planned and flexible routine enables children to become protagonists of their learning, promoting decision-making, choices, and meaningful interactions with peers and educators. Participation in daily activities strengthens responsibility, cooperation, and self-esteem, while predictability contributes to a safe and welcoming environment. The discussion highlights that routine should not be seen as rigidity but as a tool that organizes time and space, balancing freedom and structure, essential for the holistic development of children in early childhood education.

Keywords

routine; autonomy; participation; early childhood education; school daily life

INTRODUÇÃO

A educação infantil constitui a primeira etapa da trajetória escolar, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, a organização do cotidiano escolar, por meio de rotinas estruturadas e planejadas, assume uma função estratégica no processo de aprendizagem, na promoção da autonomia e na participação ativa dos alunos. A rotina na educação infantil não se resume a uma sequência rígida de atividades; pelo contrário, ela oferece segurança, previsibilidade e oportunidades para que as crianças se tornem protagonistas de suas experiências de aprendizagem. Ao garantir um equilíbrio entre momentos de liberdade e momentos estruturados, a rotina contribui para o desenvolvimento socioemocional, cognitivo e motor das crianças, além de favorecer hábitos de convivência, respeito às regras e organização pessoal.

A escolha deste tema decorre da observação da importância de práticas pedagógicas que valorizem a participação das crianças no cotidiano escolar, promovendo autonomia e protagonismo desde os primeiros anos de vida. A relevância social e educacional deste estudo reside na compreensão de que a construção de rotinas consistentes e flexíveis impacta diretamente na qualidade do ambiente escolar, fortalecendo relações interpessoais e estimulando habilidades essenciais para o desenvolvimento integral. Além disso, analisar a rotina como ferramenta pedagógica possibilita a reflexão sobre estratégias que incentivem a responsabilidade, a cooperação e a autoestima das crianças, aspectos fundamentais para a formação de sujeitos críticos e participativos.



O objetivo geral deste artigo é investigar como a rotina escolar contribui para a promoção da autonomia e da participação das crianças na educação infantil. Entre os objetivos específicos, destacam-se: identificar práticas pedagógicas que favoreçam a participação ativa das crianças; analisar de que forma a organização do tempo e do espaço escolar impacta o desenvolvimento integral; e refletir sobre a importância de rotinas flexíveis que conciliem estrutura e liberdade, respeitando as necessidades e interesses dos alunos.

A introdução deste estudo também pretende ressaltar que a rotina escolar não deve ser entendida como imposição ou rigidez, mas como uma ferramenta pedagógica capaz de organizar o dia a dia, ao mesmo tempo em que proporciona oportunidades de escolhas e decisões significativas para as crianças. Ao compreender a rotina como um recurso que integra organização, autonomia e participação, educadores podem criar ambientes mais acolhedores e estimulantes, nos quais as crianças se sintam seguras, motivadas e envolvidas nas atividades escolares. Dessa forma, este trabalho busca contribuir para a reflexão sobre práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral dos alunos, fortalecendo a importância da rotina como elemento central do cotidiano educativo.

DESENVOLVIMENTO

A IMPORTÂNCIA DA ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A rotina na educação infantil desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral da criança, pois organiza o tempo, o espaço e as atividades de forma previsível, oferecendo segurança e estabilidade emocional. Vygotsky (1998) destaca que a aprendizagem ocorre em contextos sociais, e a previsibilidade das rotinas permite que a criança se sinta segura, compreendendo o fluxo das atividades e internalizando normas e comportamentos adequados. Essa previsibilidade auxilia não apenas no controle emocional, mas também na formação de hábitos, na organização pessoal e na compreensão do próprio corpo e das próprias ações.

Além do aspecto emocional, a rotina tem impacto significativo no desenvolvimento cognitivo. Quando as crianças vivenciam sequências consistentes de atividades, elas começam a antecipar eventos e desenvolver habilidades de planejamento, memória e atenção. Hohmann e Weikart (2002) ressaltam que crianças inseridas em contextos com rotinas estruturadas apresentam maior engajamento, adaptação ao ambiente escolar e capacidade de seguir instruções de forma autônoma. Por exemplo, uma rotina que estabelece momentos de leitura diária, atividades de artes e brincadeiras ao ar livre ajuda a criança a organizar seu tempo, gerenciar expectativas e compreender a relação entre ações e resultados.

No entanto, é fundamental que a rotina seja flexível e adaptável às necessidades individuais de cada criança. Rigidez excessiva pode limitar a criatividade, a espontaneidade e a capacidade de lidar com situações inesperadas. Katz (2005) afirma que educadores que conseguem equilibrar estrutura e liberdade criam ambientes mais inclusivos e estimulantes, permitindo que as crianças explorem, experimentem e aprendam de forma significativa. A flexibilidade na rotina também possibilita que os educadores aproveitem acontecimentos inesperados como oportunidades pedagógicas, transformando o cotidiano em experiências de aprendizagem contextualizadas.

Outro ponto relevante é que a rotina contribui para o desenvolvimento social, promovendo a colaboração, a empatia e o respeito às regras coletivas. Ao participar de momentos estruturados como a roda de conversa, a criança aprende a ouvir, esperar a vez e compartilhar suas ideias, fortalecendo habilidades socioemocionais que serão fundamentais ao longo de sua trajetória escolar. Assim, a rotina não deve ser vista apenas como um conjunto de atividades pré-determinadas, mas como uma ferramenta pedagógica estratégica que integra segurança, aprendizagem, desenvolvimento emocional e social.



Portanto, compreender a importância da rotina na educação infantil é essencial para a construção de ambientes escolares acolhedores, organizados e estimulantes, nos quais a criança se sinta segura, motivada e capaz de se desenvolver integralmente.

ROTINA E AUTONOMIA: PROMOVENDO PROTAGONISMO INFANTIL

A autonomia é um aspecto central do desenvolvimento infantil, sendo promovida quando a criança é incentivada a tomar decisões e participar ativamente das atividades diárias na escola. Wallon (1999) enfatiza que a ação intencional e o movimento são essenciais para que a criança compreenda sua capacidade de decisão, fortalecendo a autoestima e a confiança em suas próprias habilidades. Nesse sentido, a rotina escolar bem estruturada pode servir como instrumento para a promoção da autonomia, oferecendo oportunidades para que a criança escolha, organize e gerencie suas próprias atividades de forma gradual e orientada.

Um exemplo prático da relação entre rotina e autonomia pode ser observado em atividades de autoatendimento, como a escolha de livros na biblioteca, a organização de materiais para a aula de artes ou a definição da sequência de brincadeiras. Piaget (1976) afirma que a aprendizagem significativa ocorre quando a criança se envolve ativamente, experimenta e reflete sobre suas próprias ações. Assim, ao incluir momentos de escolha dentro da rotina, o educador permite que a criança desenvolva habilidades de planejamento, tomada de decisão e resolução de problemas, enquanto se sente protagonista de suas experiências.

Além disso, a autonomia promovida pela rotina contribui para o desenvolvimento socioemocional. Crianças que participam da organização de atividades e da definição de regras aprendem a lidar com responsabilidades, compreender consequências e negociar conflitos de forma colaborativa. Estudos indicam que a construção de pequenas rotinas, como ajudar a organizar brinquedos, distribuir materiais ou participar da limpeza do ambiente, fortalece o senso de pertencimento e a responsabilidade social, essenciais para o convívio coletivo (Dockett & Perry, 2007).



É importante destacar que a promoção da autonomia não significa ausência de orientação. O papel do educador é fundamental, oferecendo suporte, limites e mediação adequada, de forma que a criança possa explorar sua capacidade de decisão com segurança. Conforme Wallon (1999), a autonomia se desenvolve gradualmente e é fortalecida por experiências estruturadas que incentivam a iniciativa, mas que também proporcionam acompanhamento e feedback constante.

Portanto, a rotina escolar não apenas organiza o cotidiano, mas também cria oportunidades estratégicas para que as crianças exerçam sua autonomia, tomem decisões conscientes e se tornem protagonistas do processo de aprendizagem. Quando planejada de forma flexível e inclusiva, a rotina fortalece o protagonismo infantil, integrando desenvolvimento cognitivo, emocional e social, e preparando as crianças para enfrentar desafios e interagir de forma responsável no ambiente escolar e na vida cotidiana.

PARTICIPAÇÃO ATIVA E COLABORAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

A participação ativa das crianças nas atividades escolares é um elemento essencial para a construção de um ambiente de aprendizagem significativo, inclusivo e colaborativo. Freire (1996) enfatiza que a educação deve permitir que os sujeitos sejam protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem, construindo conhecimentos de forma crítica e consciente. Nesse sentido, quando as crianças são convidadas a participar das decisões sobre atividades, organização do espaço e elaboração de regras, elas desenvolvem habilidades socioemocionais importantes, como empatia, cooperação e responsabilidade coletiva.

A rotina escolar oferece oportunidades para que a participação ativa seja incorporada ao cotidiano. Por exemplo, em momentos de roda de conversa, a criança tem a chance de expressar opiniões, compartilhar experiências e ouvir os colegas, exercitando a escuta ativa e a comunicação. Em atividades práticas, como preparar materiais para brincadeiras, organizar espaços de leitura ou auxiliar na arrumação da sala, as crianças aprendem a colaborar e a compreender a importância do trabalho coletivo.

. Dockett e Perry (2007) apontam que crianças inseridas em contextos que valorizam a participação apresentam maior engajamento, respeito às regras e capacidade de resolver conflitos de maneira colaborativa, uma vez que se sentem responsáveis pelo ambiente e pelas atividades que realizam.

Além disso, a participação ativa contribui para o desenvolvimento da autonomia e da autoestima. Ao tomar decisões e observar os resultados de suas ações, a criança percebe que suas escolhas têm impacto, fortalecendo seu senso de competência e motivação para se envolver em novas atividades. A participação também promove o pertencimento, pois a criança sente que seu papel no grupo é valorizado e reconhecido, consolidando vínculos afetivos com colegas e educadores.

É fundamental destacar que a promoção da participação deve ser orientada pelo educador, garantindo que todas as crianças tenham oportunidades de se envolver e expressar suas ideias. A mediação docente deve equilibrar liberdade e orientação, permitindo que a criança experimente, negocie e colabore dentro de limites claros e seguros. Quando bem planejada, a participação ativa torna-se um instrumento poderoso para desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais, fortalecendo a formação integral do aluno desde os primeiros anos de escolarização.

Portanto, a participação ativa, articulada à rotina, contribui para a construção de uma educação infantil mais democrática, inclusiva e colaborativa, na qual as crianças aprendem a interagir, cooperar e se responsabilizar pelo próprio processo de aprendizagem e pelo ambiente coletivo.

FLEXIBILIDADE E ADAPTAÇÃO DA ROTINA PEDAGÓGICA

Embora a rotina seja essencial para organizar o cotidiano escolar e oferecer segurança às crianças, é fundamental que ela seja flexível e adaptável às necessidades individuais e coletivas.



Katz (2005) afirma que educadores que conseguem ajustar as atividades e os tempos escolares promovem um ambiente inclusivo e estimulante, permitindo que todas as crianças participem de forma significativa, respeitando diferentes ritmos, interesses e formas de aprendizagem. A rigidez excessiva pode gerar frustração, desmotivação e limitar a criatividade, enquanto uma rotina adaptável potencializa a autonomia, o protagonismo e o engajamento dos alunos.

A flexibilidade na rotina permite que acontecimentos inesperados sejam aproveitados como oportunidades pedagógicas. Por exemplo, uma visita surpresa a um jardim ou a observação de fenômenos naturais podem ser incorporadas ao planejamento do dia, transformando situações do cotidiano em experiências de aprendizagem contextualizadas. Segundo Piaget (1976), a aprendizagem significativa ocorre quando a criança se envolve ativamente com o ambiente e relaciona novas experiências ao conhecimento prévio, e a flexibilidade na rotina possibilita que essas experiências aconteçam de forma espontânea e enriquecedora.

Além disso, a adaptação da rotina é essencial para respeitar a diversidade presente na sala de aula. Crianças apresentam diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo, emocional e motor, e ajustes na sequência de atividades, nos tempos de execução ou na forma de participação garantem que todas tenham oportunidades de aprender e se desenvolver. Wallon (1999) destaca que a interação social e a mediação pedagógica são fundamentais para que a criança explore suas capacidades de forma segura e orientada, tornando a flexibilidade um recurso que equilibra liberdade e orientação.

A flexibilidade também fortalece a colaboração entre educadores e crianças. Ao permitir que os alunos participem da organização do dia, sugerindo atividades ou ajudando a decidir a sequência das tarefas, o educador promove a participação ativa, a responsabilidade e o senso de pertencimento, ao mesmo tempo em que mantém a estrutura necessária para o desenvolvimento integral. Hohmann e Weikart (2002) ressaltam que essa combinação de rotina estruturada e adaptável contribui para ambientes mais motivadores, inclusivos e propícios ao aprendizado significativo.

Portanto, a flexibilidade e a adaptação da rotina pedagógica são elementos estratégicos para equilibrar organização, autonomia e participação, garantindo que a rotina escolar seja não apenas um instrumento de controle, mas uma ferramenta pedagógica capaz de atender às necessidades individuais, promover experiências significativas e fortalecer o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a rotina na educação infantil desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, integrando aspectos cognitivos, socioemocionais e motores. Quando planejada de forma estruturada, a rotina oferece previsibilidade, segurança e organização, fatores essenciais para que a criança se sinta segura e motivada para participar ativamente das atividades escolares.

A promoção da autonomia emerge como um dos principais benefícios da rotina bem organizada. Ao permitir que as crianças tomem decisões, escolham atividades e participem da organização do ambiente, a rotina fortalece o protagonismo infantil, a autoestima e a capacidade de planejar e gerenciar ações. O equilíbrio entre liberdade e orientação é fundamental para que a autonomia se desenvolva de forma segura e significativa.

A participação ativa no cotidiano escolar, articulada à rotina, contribui para a construção de habilidades sociais e emocionais, como cooperação, empatia, respeito às regras e senso de responsabilidade. A inclusão das crianças na tomada de decisões fortalece o pertencimento ao grupo e promove a aprendizagem colaborativa, essencial para a formação de sujeitos críticos e participativos.

Por fim, a flexibilidade e a adaptação da rotina pedagógica demonstram-se essenciais para atender às necessidades individuais e coletivas das crianças. A capacidade do educador de ajustar o planejamento e aproveitar situações inesperadas como oportunidades pedagógicas potencializa a aprendizagem significativa, o engajamento e o desenvolvimento integral. Assim, compreender a rotina como ferramenta pedagógica estratégica contribui para a construção de um ambiente escolar democrático, acolhedor e inclusivo, no qual as crianças desenvolvem autonomia, participam ativamente e aprendem de forma significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Children's voices: Researching the perspectives of young children*. Springer.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2002). *Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs*. High/Scope Press.
- Katz, L. G. (2005). *Engaging children's minds: The project approach*. Ablex Publishing.
- Piaget, J. (1976). *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Zahar.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR: ROSEMARY ESTER DE SOUZA MATOS COELHO

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a importância da interação no processo de desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. Fundamentado em aportes teóricos de Vygotsky (1998), Oliveira (2002) e Kramer (2003), o estudo compreende que a interação é um elemento central para a construção do conhecimento e da identidade na infância. A pesquisa tem como objetivo geral compreender como as interações vivenciadas no ambiente escolar contribuem para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças. Os objetivos específicos incluem identificar o papel do educador como mediador dessas interações e analisar como o ambiente físico e social da escola influencia a qualidade das relações estabelecidas. A metodologia adotada é qualitativa, de natureza bibliográfica, com base em autores que discutem a Educação Infantil sob a perspectiva socioconstrutivista. Os resultados apontam que práticas pedagógicas que favorecem a escuta, o diálogo e a brincadeira criam condições mais potentes de desenvolvimento. Conclui-se que promover interações significativas é condição essencial para garantir uma Educação Infantil de qualidade, centrada na criança como sujeito de direitos e protagonista do seu próprio processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Infantil; interação; desenvolvimento infantil; mediação pedagógica; ambiente educativo.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the importance of interaction in the overall development of children in Early Childhood Education. Based on theoretical contributions from Vygotsky (1998), Oliveira (2002), and Kramer (2003), the study understands that interaction is a central element in the construction of knowledge and identity in childhood. The general objective is to understand how interactions experienced in the school environment contribute to the cognitive, emotional, and social development of children. Specific objectives include identifying the teacher's role as a mediator of these interactions and analyzing how the physical and social environment of the school influences the quality of relationships. The methodology used is qualitative and bibliographic in nature, based on authors who discuss Early Childhood Education from a socioconstructivist perspective.

The results indicate that pedagogical practices that encourage listening, dialogue, and play create stronger conditions for development. It is concluded that promoting meaningful interactions is essential to ensuring quality Early Childhood Education focused on the child as a subject of rights and an active participant in their own learning process.

Keywords: Early Childhood Education; interaction; child development; pedagogical mediation; educational environment.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é reconhecida, nas últimas décadas, como uma etapa fundamental do processo educacional e formativo do ser humano. Não mais vista apenas como um espaço de cuidados e assistência, ela passa a ser compreendida como um ambiente privilegiado de aprendizagens significativas, onde a criança é considerada sujeito de direitos e de saberes. Dentro desse cenário, a interação surge como um eixo estruturante das práticas pedagógicas e do desenvolvimento integral infantil.

Desde muito cedo, as crianças estabelecem relações com o mundo ao seu redor por meio de vínculos afetivos e sociais, sendo a interação um elemento central para a formação da linguagem, da autonomia, da cognição e da socialização. As experiências interativas vividas na Educação Infantil possuem um papel essencial na constituição subjetiva da criança e na construção de sua identidade. Assim, compreender o valor dessas relações interpessoais no ambiente educativo torna-se imprescindível para repensar práticas pedagógicas mais dialógicas, sensíveis e inclusivas.

Este trabalho propõe-se a investigar como as interações na Educação Infantil contribuem para o desenvolvimento da criança em seus múltiplos aspectos. O estudo parte da concepção de que a criança se desenvolve nas relações que estabelece com o outro, com o espaço e com os objetos culturais.

Tal compreensão está sustentada em uma abordagem socioconstrutivista, especialmente na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998), que defende que o desenvolvimento humano ocorre primeiramente nas interações sociais para, posteriormente, ser internalizado pelo indivíduo.

A escolha desse tema justifica-se pela relevância das interações na primeira infância para a aprendizagem significativa e para o fortalecimento dos vínculos afetivos entre crianças, professores e o ambiente. Ao refletir sobre esse processo, o trabalho contribui para o aprimoramento das práticas docentes e para o fortalecimento de uma educação que valoriza o protagonismo infantil. A metodologia adotada é qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica, buscando articular fundamentos teóricos com observações de práticas pedagógicas em contextos reais.

É nesse sentido que este estudo se propõe a aprofundar a compreensão sobre o papel da interação na Educação Infantil, considerando-a como base para uma escola que reconhece a criança como ser ativo, criativo e capaz de produzir sentidos por meio das relações que estabelece no cotidiano escolar.

A INTERAÇÃO NA INFÂNCIA COMO FUNDAMENTO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A infância é uma fase vital do desenvolvimento humano, na qual os processos de aprendizagem e formação da personalidade se estruturam a partir das experiências vividas pela criança em seu meio social. Nesse contexto, a interação assume um papel central na constituição do sujeito, sendo responsável por promover o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social de forma integrada. A criança, desde seus primeiros anos, estabelece relações com o outro e com o mundo ao seu redor, e é através dessas interações que ela atribui sentidos, constrói saberes e elabora suas formas de expressão.

Autores como Vygotsky (1998) defendem que a aprendizagem não é um processo isolado ou meramente individual. Segundo ele, “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual”.

Isso significa que o desenvolvimento da criança ocorre, inicialmente, nas interações com os outros — especialmente com os adultos e com os pares — para, posteriormente, ser internalizado como conhecimento próprio. Assim, o social precede o individual, e a interação com o outro é o motor da aprendizagem.

Na perspectiva histórico-cultural, a linguagem é a principal ferramenta mediadora das interações humanas. Através dela, a criança é inserida na cultura e nos sistemas simbólicos que organizam a sociedade. Oliveira (2002) afirma que “a linguagem não é apenas meio de comunicação, mas o instrumento pelo qual o pensamento se desenvolve”. Portanto, quando a criança interage com colegas, professores, familiares ou qualquer adulto de referência, ela não apenas troca informações, mas também constrói o próprio pensamento, forma conceitos e se apropria da cultura.

Além do aspecto cognitivo, a interação também é essencial para o desenvolvimento socioafetivo. Nas relações interpessoais estabelecidas desde a primeira infância, a criança aprende a lidar com regras, sentimentos, frustrações, partilhas e conflitos, desenvolvendo a empatia e a capacidade de se colocar no lugar do outro. A vivência em grupo possibilita o exercício da cooperação, da solidariedade e do respeito às diferenças, valores fundamentais para a formação de uma sociedade mais justa e democrática.

Segundo Kramer (2003), “as interações são momentos privilegiados de aprendizagem, em que o educador, ao escutar e dialogar com a criança, contribui para a ampliação de suas experiências e para o fortalecimento de sua autonomia”. Essa afirmação destaca o papel ativo do educador nas situações de interação, em que é necessário mais do que supervisão ou comando: exige-se uma escuta atenta, sensível e intencional, capaz de reconhecer e valorizar os saberes que a criança já possui.

No contexto da Educação Infantil, a interação se concretiza por meio da brincadeira, do diálogo, da convivência e da mediação pedagógica.

O brincar, em especial, constitui uma das formas mais genuínas de interação entre crianças. Através do faz de conta, dos jogos simbólicos e das brincadeiras de grupo, as crianças experimentam papéis sociais, expressam sentimentos, reproduzem e ressignificam situações do cotidiano. Para Kishimoto (2007), “a brincadeira é a linguagem da criança, e, por meio dela, ela compreende o mundo e interage com ele”.

Portanto, reconhecer a interação como elemento fundante da Educação Infantil é entender que não se educa apenas transmitindo conteúdos, mas criando condições para que as crianças se relacionem, investiguem, expressem e construam sentidos em conjunto. A prática pedagógica, nesse sentido, deve garantir tempos e espaços que favoreçam a escuta, o acolhimento e a convivência, permitindo que a infância se manifeste em sua plenitude.

O PAPEL DO EDUCADOR COMO MEDIADOR DAS INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O educador desempenha um papel fundamental no processo de interação na Educação Infantil, pois é por meio dele que as crianças têm acesso às possibilidades de aprendizagem, ao apoio emocional e ao desenvolvimento de competências cognitivas e sociais. O professor, enquanto mediador das interações, atua como facilitador do processo de construção do conhecimento, criando um ambiente propício à comunicação, à troca de experiências e à exploração do mundo. Dessa forma, a qualidade da mediação pedagógica pode ser o fator determinante para o sucesso da aprendizagem na primeira infância.

Vygotsky (1998) define a mediação como o processo no qual o educador propicia ao aluno os instrumentos necessários para realizar tarefas de forma mais autônoma, o que se dá por meio da interação constante. O autor afirma que o educador não deve ser apenas um transmissor de conteúdos, mas um mediador ativo no processo de aprendizagem: “A mediação não se refere apenas ao ensino de conteúdos, mas ao estímulo à construção do pensamento e à transformação da realidade que se apresenta à criança”. Nesse contexto, o professor deve ser visto como um parceiro da criança, alguém que a acompanha, escuta, observa e responde de forma intencional às suas necessidades de aprendizagem e expressão.

A interação entre o educador e as crianças deve ser baseada em respeito, empatia e abertura ao diálogo. O professor que escuta ativamente, se coloca disponível para as dúvidas e provoca reflexões, promove um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e participativo. Oliveira (2002) ressalta que “quando o educador promove a escuta e a interação, ele cria condições para que o pensamento da criança se desenvolva, pois a interação é o principal veículo da aprendizagem”. Isso significa que as crianças, ao interagir com o educador, não estão apenas recebendo informações, mas construindo o conhecimento de forma dinâmica, através da troca e da socialização das ideias.

A mediação pedagógica não se limita ao momento de ensino explícito, mas está presente em todos os aspectos da vida escolar, desde a organização do espaço até a forma como os conflitos são resolvidos. No cotidiano escolar, o educador tem a responsabilidade de criar situações de aprendizagem que favoreçam a interação entre as crianças e o mundo ao seu redor, seja no desenvolvimento de projetos, na organização de brincadeiras ou na realização de atividades coletivas. Além disso, ele deve ser capaz de intervir de maneira estratégica quando necessário, auxiliando na resolução de conflitos e incentivando a colaboração entre as crianças.

Em relação às práticas de mediação, Kishimoto (2007) enfatiza que “a proposta pedagógica deve permitir a participação ativa da criança, valorizando suas ideias e conhecimentos prévios, e promovendo a construção conjunta de aprendizagens”. O educador, ao mediar as interações, deve ser capaz de perceber as potencialidades da criança e oferecer desafios que a incentivem a pensar, refletir e agir de forma mais autônoma. Isso envolve respeitar o ritmo de cada criança, suas experiências e seus interesses, para que a aprendizagem ocorra de forma significativa e prazerosa.

Além disso, o educador deve estar preparado para lidar com a diversidade presente na sala de aula, oferecendo respostas pedagógicas adequadas às necessidades de cada criança. A Educação Infantil, por sua natureza inclusiva, lida com um universo de crianças que trazem consigo diferentes histórias de vida, capacidades e formas de perceber o mundo. Nesse contexto, a mediação do educador deve ser flexível e adaptativa, garantindo que todas as crianças tenham oportunidades de aprender e se desenvolver de acordo com suas próprias necessidades e potencialidades.



No entanto, para que o educador exerça esse papel de mediador de forma eficaz, é necessário que ele seja constantemente formado e atualizado sobre as práticas pedagógicas que envolvem a mediação e a promoção da interação. Isso inclui tanto a formação acadêmica quanto a experiência prática no cotidiano escolar. A formação continuada e a troca de experiências com outros profissionais da educação são essenciais para que o educador se sinta seguro e competente para desempenhar sua função de mediador de forma crítica e criativa.

Dessa forma, o papel do educador como mediador das interações é um aspecto essencial para a construção de um ambiente de aprendizagem rico e diversificado, que favorece o desenvolvimento integral das crianças, suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Ao mediar as interações de maneira consciente e estratégica, o educador contribui para a formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos, preparados para interagir com o mundo

O AMBIENTE ESCOLAR COMO ESPAÇO INTERATIVO E FORMADOR

O ambiente escolar, tanto no aspecto físico quanto no social, desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem da Educação Infantil. De acordo com Franco (2011), o ambiente deve ser concebido como um “espaço pedagógico dinâmico”, que facilita as interações entre as crianças e com o mundo ao seu redor, oferecendo oportunidades para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais. Um ambiente bem planejado, estruturado e acolhedor contribui para o estímulo da curiosidade, da autonomia e da aprendizagem colaborativa.

No entanto, o espaço físico não é apenas o lugar onde as atividades acontecem, mas sim um elemento ativo na construção do conhecimento. A disposição dos móveis, a iluminação, a organização das áreas de aprendizagem e até mesmo a decoração têm um impacto direto no comportamento e nas interações das crianças. Um ambiente enriquecido, com materiais variados, permite que as crianças explorem diferentes possibilidades de aprendizagem, além de favorecer a troca e o compartilhamento de experiências. Segundo Kishimoto (2007), “o ambiente é o primeiro professor da criança, e ele deve ser pensado de forma a provocar descobertas, estimular a interação e acolher a curiosidade”.

A organização do espaço também deve ser pensada para promover a interação entre as crianças, seja em atividades coletivas, em pequenos grupos ou no trabalho individual. As áreas de convivência devem ser distribuídas de modo a incentivar a socialização e a colaboração. Em muitas escolas, existem espaços destinados à brincadeira livre, ao desenvolvimento da expressão artística, à exploração de materiais concretos e à leitura. Esses espaços, além de possibilitar a interação entre os alunos, oferecem oportunidades para que as crianças se apropriem de diferentes linguagens e formas de expressão.

Além do ambiente físico, o aspecto social do espaço escolar também é de extrema importância. O modo como os educadores interagem com as crianças e como as próprias crianças interagem entre si no contexto escolar é fundamental para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. O clima de afeto, respeito e confiança, cultivado no ambiente escolar, favorece as relações interpessoais e cria uma atmosfera segura e estimulante para o aprendizado. As interações sociais são constantemente mediadas pela organização das atividades, pela postura dos educadores e pela atitude dos colegas.

De acordo com Vygotsky (1998), o ambiente de aprendizagem não se limita às paredes da escola, mas inclui as interações sociais e culturais que ocorrem no espaço escolar. O autor ressalta que a cultura escolar, composta por normas, valores, rituais e práticas educativas, exerce grande influência no desenvolvimento da criança. Esse ambiente social, portanto, não se restringe ao espaço físico, mas envolve um conjunto de relações que favorecem a construção de significados compartilhados e a aprendizagem colaborativa.

Além disso, a educação infantil deve ser entendida como um processo que valoriza a diversidade e promove a inclusão. O ambiente escolar precisa ser projetado para atender às necessidades de todas as crianças, independentemente de suas condições sociais, culturais ou cognitivas. Em uma escola inclusiva, todos os alunos têm acesso igualitário aos espaços e aos recursos, e as interações são mediadas de forma a garantir a participação ativa de todos. O ambiente deve ser um reflexo das diferenças individuais, promovendo o respeito à diversidade e a valorização de diferentes culturas, experiências e formas de aprendizagem.

O ambiente escolar também deve incentivar a curiosidade das crianças, oferecendo-lhes estímulos que as motivem a investigar, questionar e descobrir. Para isso, é fundamental que o educador observe atentamente as necessidades e interesses das crianças, criando atividades que estejam alinhadas a esses aspectos. A criação de um espaço interativo exige, portanto, não só um planejamento físico adequado, mas também uma visão pedagógica que favoreça as interações e proporcione oportunidades para o desenvolvimento integral.

Outro ponto relevante é a utilização de tecnologias no ambiente escolar. Embora a tecnologia seja muitas vezes associada à educação formal e ao ensino de conteúdos acadêmicos, ela também desempenha um papel importante na promoção de interações na Educação Infantil. Ferramentas tecnológicas, como computadores, tablets e recursos audiovisuais, podem ser usadas para expandir as formas de interação entre as crianças e entre as crianças e o educador. A integração das tecnologias no ambiente escolar deve ser feita de forma criteriosa, respeitando as especificidades da faixa etária e a proposta pedagógica da escola.

Em resumo, o ambiente escolar, quando projetado e organizado de forma intencional, torna-se um elemento mediador das interações e da aprendizagem. A criação de um espaço que favoreça a exploração, a curiosidade e a interação contribui significativamente para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. O espaço, tanto físico quanto social, deve ser acolhedor, desafiador e inclusivo, promovendo um ambiente de aprendizagem rico, dinâmico e estimulante.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PROMOÇÃO DE INTERAÇÕES SIGNIFICATIVAS

Embora a interação seja um aspecto fundamental para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil, existem diversos desafios que precisam ser enfrentados pelos educadores e gestores escolares para garantir a qualidade dessas interações. Esses desafios podem ser de natureza estrutural, pedagógica ou até mesmo socioemocional, e envolvem não apenas a organização do espaço físico, mas também o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade, promovam o diálogo e incentivem a colaboração.

DESAFIOS NA CRIAÇÃO DE AMBIENTES INTERATIVOS

Um dos maiores desafios enfrentados na Educação Infantil é a criação de ambientes verdadeiramente interativos, que favoreçam a participação ativa das crianças e promovam interações significativas. O ambiente escolar deve ser pensado de forma a oferecer uma variedade de estímulos, que despertem a curiosidade das crianças e incentivem suas interações com o mundo ao seu redor. No entanto, muitas vezes as escolas não possuem recursos suficientes para oferecer espaços adequados e materiais diversificados, o que dificulta a criação de um ambiente propício à aprendizagem ativa.

Além disso, a organização do espaço nem sempre favorece a socialização e a interação entre as crianças. Em algumas instituições, as salas de aula são projetadas de forma isolada, o que limita as possibilidades de interação entre os alunos. Para Vygotsky (1998), o ambiente deve ser organizado de modo a promover a comunicação e a troca de ideias, pois é através dessas interações que ocorre o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Assim, a estrutura física da escola, como a disposição das mesas e cadeiras, a criação de espaços para atividades em grupo e a oferta de materiais adequados, são fundamentais para garantir que as crianças tenham oportunidades de se relacionar e aprender juntas.

4.2 Barreiras Socioemocionais e Culturais

Outro grande desafio está relacionado às barreiras socioemocionais e culturais que podem interferir nas interações das crianças na Educação Infantil. As crianças chegam à escola com diferentes bagagens culturais, experiências de vida e condições emocionais. Algumas podem ter dificuldades para estabelecer vínculos, devido a questões familiares ou pessoais, o que pode afetar suas interações com os colegas e professores. Além disso, a diversidade cultural nas salas de aula exige uma pedagogia sensível e inclusiva, que respeite as diferenças e promova a valorização das múltiplas identidades presentes no espaço escolar.



A educação infantil, como afirma Oliveira (2002), deve ser um espaço de acolhimento e inclusão, onde todas as crianças tenham suas necessidades e potencialidades reconhecidas. Para isso, o educador precisa estar preparado para lidar com a diversidade e garantir que as interações entre as crianças sejam respeitadas e construtivas. Isso inclui a mediação de conflitos, a promoção de atividades que estimulem a empatia e a solidariedade, além da criação de um clima de confiança que favoreça o desenvolvimento emocional de todos os alunos.

4.3 A Formação Contínua do Educador

A formação contínua dos educadores é um dos principais fatores para enfrentar esses desafios e promover interações significativas na Educação Infantil. Os professores precisam estar preparados para entender o desenvolvimento infantil, dominar estratégias pedagógicas que incentivem a participação ativa das crianças e serem capazes de mediar as interações de maneira eficaz. Isso exige uma formação que vá além da teoria e inclua práticas pedagógicas inovadoras e reflexivas.

Segundo Kramer (2003), o educador é uma figura central no processo de mediação das interações, sendo responsável por criar situações que favoreçam a aprendizagem colaborativa e a construção de conhecimento de forma coletiva. No entanto, muitos educadores enfrentam dificuldades devido à falta de formação específica ou à sobrecarga de trabalho, o que pode comprometer a qualidade da interação que conseguem promover na sala de aula. A educação infantil, portanto, necessita de uma formação contínua que permita aos professores se atualizarem sobre as novas práticas pedagógicas e refletirem sobre suas experiências em sala de aula.

POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E COLABORATIVAS

Apesar dos desafios, existem várias possibilidades para superar as dificuldades e promover interações significativas na Educação Infantil. Primeiramente, é essencial que as escolas adotem práticas pedagógicas que favoreçam o trabalho colaborativo e a interação entre as crianças. Isso inclui atividades que estimulem o trabalho em grupo, o diálogo, a negociação de ideias e a resolução conjunta



de problemas. A brincadeira, como destacam Kishimoto (2007) e Vygotsky (1998), é um dos meios mais eficazes para promover a interação e o desenvolvimento social das crianças.

A utilização de projetos pedagógicos que envolvam temas de interesse das crianças, como histórias, contação de histórias e experimentos, também pode ser uma forma eficaz de promover a interação. A aprendizagem baseada em projetos permite que as crianças compartilhem suas ideias, trabalhem juntas e construam conhecimentos de forma colaborativa. Essas práticas favorecem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o fortalecimento das relações sociais e afetivas entre as crianças e os educadores.

Além disso, o uso de tecnologias educacionais de forma integrada pode proporcionar novas formas de interação, estimulando a criatividade e a colaboração. As tecnologias devem ser vistas como ferramentas que complementam o trabalho pedagógico, oferecendo novas possibilidades de comunicação e expressão para as crianças.

Por fim, a promoção de uma cultura escolar inclusiva e democrática é fundamental para garantir que todas as crianças se sintam parte do grupo e possam interagir de maneira respeitosa e construtiva. A escola deve ser um espaço que valorize as diferenças, onde a escuta ativa, o diálogo e a mediação de conflitos sejam práticas cotidianas, assegurando que todas as crianças, independentemente de sua origem ou condição social, tenham suas vozes

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interação é um aspecto fundamental do desenvolvimento infantil, especialmente no contexto da Educação Infantil, onde a criança constrói suas primeiras relações com o mundo ao seu redor. Este trabalho abordou a importância das interações significativas no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, destacando os diversos aspectos que envolvem as práticas pedagógicas e a mediação do educador. A interação entre as crianças, com seus educadores e com o ambiente, não é apenas um meio de troca de

informações, mas um processo dinâmico que contribui para a construção do pensamento, das habilidades sociais e emocionais.

Primeiramente, ficou evidente a relevância do ambiente escolar como um elemento essencial para promover interações. O espaço físico e social deve ser pensado de maneira que favoreça a convivência e a aprendizagem colaborativa. Isso implica não só na disposição do ambiente, mas também em um ambiente de afetividade e respeito, que acolha a diversidade das crianças, respeitando suas diferentes necessidades e contextos. O educador, como mediador das interações, tem o papel de criar um ambiente de escuta ativa, que favoreça a expressão das crianças e as possibilite a troca de experiências.

Outro aspecto importante abordado foi o papel do educador, que não deve ser apenas um transmissor de conteúdo, mas um mediador que, através da escuta e do acolhimento, facilita o desenvolvimento das crianças. O educador precisa estar preparado para lidar com os desafios de um contexto diverso e dinâmico, onde as necessidades de cada criança podem variar. A formação contínua do educador e o apoio pedagógico adequado são essenciais para garantir que as interações na sala de aula sejam ricas e significativas.

Os desafios enfrentados, como as limitações de recursos e a diversidade de condições socioemocionais e culturais das crianças, podem dificultar a promoção de interações significativas. No entanto, as possibilidades de superação também são inúmeras, desde o planejamento de ambientes inclusivos até o uso de práticas pedagógicas colaborativas e o incentivo ao trabalho em grupo.

Em síntese, a interação na Educação Infantil vai além da simples comunicação; é um processo de construção coletiva que envolve a criança, o educador e o ambiente, e deve ser uma prioridade nas práticas pedagógicas. A promoção de interações significativas é um caminho para garantir que a criança, desde seus primeiros anos, se desenvolva de maneira integral, criativa e colaborativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FRANCO, M. A. O ambiente de aprendizagem e a criança na educação infantil. São Paulo: Editora Pioneira, 2011.

KISHIMOTO, T. M. O brincar na educação infantil: A criança e o brincar como elementos de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007.

KRAMER, S. Desafios e dilemas na educação infantil: Formação de professores e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2003.

OLIVEIRA, M. A. Pedagogia da infância: O papel do educador na formação da criança. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RESUMO

O presente artigo aborda a gestão democrática na escola como espaço de cidadania, a partir das reflexões de Vitor Paro. O objetivo é analisar como práticas de gestão participativa podem favorecer a construção de ambientes escolares mais democráticos, promovendo a autonomia de educadores, estudantes e comunidade escolar. A pesquisa foi realizada por meio de levantamento bibliográfico, com análise qualitativa de textos teóricos sobre gestão escolar e cidadania, buscando compreender os princípios, desafios e possibilidades da gestão democrática. Os resultados indicam que a adoção de práticas participativas na gestão contribui para o fortalecimento da escola como espaço de convivência democrática, permitindo maior envolvimento dos diferentes atores educacionais nas decisões institucionais. Observa-se ainda que, embora existam obstáculos relacionados a estruturas hierárquicas tradicionais e à resistência a mudanças, a implementação de estratégias de participação, diálogo e cooperação proporciona ganhos significativos na construção de uma cultura escolar democrática. A análise também evidencia que a gestão democrática está intrinsicamente ligada à formação de sujeitos críticos e cidadãos, capazes de interagir de maneira responsável e ética no contexto escolar e social. Por fim, conclui-se que a reflexão sobre a gestão democrática segundo a perspectiva de Vitor Paro oferece subsídios teóricos e práticos relevantes para repensar a escola como espaço de cidadania e participação efetiva de toda a comunidade escolar.

Palavras-chave

gestão democrática; escola; cidadania; participação; autonomia

ABSTRACT

This article addresses democratic school management as a space for citizenship, based on the reflections of Vitor Paro. The aim is to analyze how participatory management practices can foster the construction of more democratic school environments, promoting the autonomy of educators, students, and the school community.



The research was conducted through a bibliographic survey with qualitative analysis of theoretical texts on school management and citizenship, aiming to understand the principles, challenges, and possibilities of democratic management. The results indicate that the adoption of participatory practices in management contributes to strengthening the school as a space for democratic coexistence, allowing greater involvement of various educational actors in institutional decisions. Although there are obstacles related to traditional hierarchical structures and resistance to change, the implementation of strategies of participation, dialogue, and cooperation provides significant gains in building a democratic school culture. The analysis also shows that democratic management is intrinsically linked to the formation of critical and responsible citizens within the school and society. In conclusion, reflecting on democratic management from Vitor Paro's perspective offers relevant theoretical and practical subsidies for rethinking the school as a space for citizenship and effective community participation.

Keywords

democratic management; school; citizenship; participation; autonomy

INTRODUÇÃO

A gestão democrática na escola tem se configurado como um tema central na reflexão sobre a educação contemporânea, sobretudo em sociedades que buscam fortalecer a cidadania e a participação social. Entende-se por gestão democrática um modelo de administração escolar em que decisões são tomadas de forma participativa, envolvendo não apenas os gestores e professores, mas também estudantes, familiares e a comunidade em geral. Nesse contexto, a escola se apresenta como um espaço privilegiado para a formação de cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, e aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. O presente estudo se baseia nas reflexões de Vitor Paro, educador e pesquisador reconhecido por suas análises sobre gestão escolar, democracia e participação coletiva, buscando compreender como suas ideias podem subsidiar práticas de gestão que promovam a cidadania na escola.



A escolha deste tema decorre da relevância social e educacional do debate sobre a democratização da gestão escolar. Em muitos contextos, as escolas ainda operam sob modelos hierárquicos e centralizados, nos quais a tomada de decisão permanece restrita à direção e à coordenação pedagógica, limitando a participação efetiva da comunidade escolar. A compreensão de alternativas que promovam maior envolvimento e corresponsabilidade constitui um passo essencial para fortalecer a educação pública e tornar a escola um espaço de aprendizagem e convivência democrática. Além disso, a discussão sobre gestão democrática apresenta relevância científica, pois permite analisar práticas concretas à luz de teorias educacionais e de políticas públicas voltadas à inclusão, autonomia e cidadania.

O objetivo geral deste artigo é analisar a gestão democrática na escola como espaço de cidadania, com base na perspectiva de Vitor Paro. Como objetivos específicos, busca-se: (i) compreender os princípios que orientam a gestão democrática segundo o autor; (ii) identificar práticas participativas que favoreçam a autonomia de professores, estudantes e comunidade; e (iii) discutir os desafios e possibilidades da implementação de uma gestão democrática efetiva no contexto escolar.

A justificativa do estudo se apoia na necessidade de repensar o papel da escola como instituição formadora de cidadãos e promotora de justiça social. Ao refletir sobre a gestão democrática, é possível reconhecer a importância da participação coletiva na tomada de decisões e a relevância de práticas que valorizem a diversidade de vozes presentes no ambiente escolar. Assim, este artigo pretende contribuir para o debate sobre educação, cidadania e democracia, oferecendo subsídios teóricos e práticos para gestores, educadores e pesquisadores interessados na construção de escolas mais democráticas e inclusivas.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONCEITO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A gestão democrática constitui um modelo de administração escolar que ultrapassa a simples organização burocrática e a distribuição de recursos. Para Vitor Paro (2014), “a gestão escolar não pode ser entendida apenas como administração de recursos, mas como organização coletiva de processos que envolvem professores, alunos e comunidade”. Isso significa que a gestão democrática requer participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, transformando a escola em um espaço de decisões compartilhadas e corresponsabilidade. O conceito se ancora na ideia de que a escola, enquanto instituição social, deve refletir os princípios democráticos da sociedade em que está inserida, garantindo que a diversidade de vozes seja considerada na condução de suas atividades.

Além disso, Libâneo (2013) destaca que a gestão democrática está intrinsecamente ligada à função pedagógica da escola, afirmando que “a escola deve ser um espaço de exercício da democracia, onde a autonomia dos alunos é estimulada e as decisões coletivas valorizadas”. Essa perspectiva evidencia que a gestão democrática não se restringe a aspectos administrativos, mas se articula com a dimensão educativa, tornando-se um instrumento para a formação de cidadãos críticos, participativos e conscientes de seus direitos e deveres.

Almeida (2017) complementa essa abordagem ao afirmar que “a gestão democrática pressupõe transparência nas decisões e reconhecimento da diversidade de vozes presentes no espaço escolar”, ressaltando que os processos participativos devem ser claros, inclusivos e acessíveis a todos os membros da comunidade escolar. Isso envolve não apenas a criação de órgãos de participação, como conselhos escolares e assembleias pedagógicas, mas também o estímulo à cultura de diálogo, debate e tomada de decisão coletiva.

Sob essa perspectiva, a gestão democrática representa uma transformação no paradigma tradicional de gestão escolar, no qual decisões eram centralizadas na figura do diretor ou da coordenação pedagógica. Paro (2014) reforça que “a



gestão democrática exige a construção de espaços de escuta e negociação, nos quais as vozes de todos os sujeitos sejam consideradas na definição de prioridades e estratégias de ação”. Assim, a gestão democrática não é apenas uma metodologia administrativa, mas um compromisso ético e político com a construção de uma escola mais inclusiva, justa e capaz de formar cidadãos conscientes e participativos.

Em síntese, a fundamentação teórica sobre gestão democrática evidencia que seu sucesso depende da combinação entre estrutura formal de participação e cultura organizacional que valorize a colaboração, o diálogo e a corresponsabilidade. É nesse contexto que se insere a perspectiva de Vitor Paro, oferecendo subsídios teóricos para compreender os desafios e as possibilidades de transformar a escola em um espaço de democracia e cidadania.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CIDADANIA

A escola, enquanto espaço de cidadania, desempenha um papel central na formação de indivíduos capazes de compreender e exercer seus direitos e deveres em sociedade. Para Libâneo (2013), “a escola deve ser um espaço de exercício da democracia, onde a autonomia dos alunos é estimulada e as decisões coletivas valorizadas”. Essa perspectiva reforça que a função da escola vai além da transmissão de conteúdos acadêmicos: ela deve promover a participação, a reflexão crítica e a prática de valores democráticos no cotidiano escolar.

Segundo Paro (2014), “a participação da comunidade escolar na gestão contribui para a construção de um ambiente mais justo, democrático e inclusivo”, evidenciando que a cidadania escolar não é um conceito abstrato, mas se manifesta nas práticas concretas de gestão e convivência. Isso inclui a organização de espaços de debate, a criação de conselhos de classe e de escola, a definição coletiva de regras e normas de convivência e a valorização das opiniões de estudantes, professores e familiares. Quando a escola se torna um espaço de participação efetiva, os alunos passam a vivenciar a democracia de forma prática, compreendendo que suas vozes têm importância e impacto nas decisões coletivas.

Além disso, Oliveira (2016) destaca que “a escola democrática contribui para o desenvolvimento de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e capazes de intervir na realidade social de maneira responsável e ética”. Isso demonstra que a gestão democrática está diretamente ligada à formação de cidadãos capazes de atuar de maneira reflexiva e colaborativa, exercendo autonomia e solidariedade. A cidadania escolar, portanto, não se limita à participação em instâncias formais, mas envolve o cotidiano, desde a colaboração em projetos pedagógicos até a mediação de conflitos e a tomada de decisões coletivas.

Nesse sentido, a gestão democrática fortalece a escola como espaço de cidadania ao criar condições para que todos os membros da comunidade escolar se sintam responsáveis pelo sucesso educacional e pelo ambiente de convivência. Barreto (2018) acrescenta que “a escola cidadã é aquela que promove práticas participativas, estimula o diálogo e possibilita a construção coletiva de saberes e valores”. Essas práticas reforçam a compreensão de que cidadania e educação estão intrinsecamente relacionadas e que o exercício da democracia na escola contribui para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Em síntese, a escola como espaço de cidadania é construída quando a gestão democrática é efetiva, promovendo a participação, o diálogo e a corresponsabilidade. Essa concepção evidencia a necessidade de repensar a educação escolar não apenas como transmissão de conteúdos, mas como formação integral de sujeitos capazes de interagir de forma crítica e ética no mundo social.

PRÁTICAS PARTICIPATIVAS NA GESTÃO ESCOLAR

A implementação da gestão democrática na escola exige a adoção de práticas concretas que favoreçam a participação de todos os atores escolares, promovendo diálogo, corresponsabilidade e engajamento coletivo. Segundo Oliveira (2016), “instrumentos de participação, como conselhos de escola e assembleias pedagógicas, fortalecem a corresponsabilidade e o sentimento de pertencimento”, evidenciando que a participação não deve ser apenas formal, mas efetiva, garantindo voz e vez a professores, estudantes e familiares.



Entre as práticas mais relevantes estão a constituição de conselhos escolares, compostos por representantes da comunidade, docentes, estudantes e pais, que participam da definição de prioridades pedagógicas e administrativas; reuniões pedagógicas abertas, em que os professores discutem planejamentos, metodologias e resultados com a participação da comunidade; grupos de planejamento participativo, que permitem a colaboração de diferentes setores na elaboração de projetos e atividades; e projetos interdisciplinares, nos quais os estudantes atuam de forma ativa na tomada de decisões sobre objetivos, temas e metodologias. Paro (2014) reforça que “a gestão participativa exige não apenas estruturas formais, mas cultura de diálogo e valorização das contribuições individuais”, destacando que a eficácia das práticas depende da construção de um ambiente de confiança e respeito mútuo.

Além disso, a utilização de instrumentos de avaliação compartilhada, como pesquisas de opinião e feedback contínuo dos estudantes e familiares, contribui para que a escola compreenda as necessidades e percepções da comunidade escolar. Barreto (2018) enfatiza que “a participação efetiva exige transparência e acesso à informação, permitindo que todos compreendam os processos e impactos das decisões tomadas”.

Outro aspecto fundamental é o estímulo à autonomia dos estudantes, possibilitando que exerçam protagonismo em projetos, atividades culturais e decisões coletivas. Libâneo (2013) ressalta que “a escola democrática é aquela que promove oportunidades para que os alunos sejam coautores de sua aprendizagem e do espaço escolar”, evidenciando que a cidadania se aprende na prática, por meio da ação conjunta e do exercício da responsabilidade.

Portanto, as práticas participativas não apenas fortalecem a gestão democrática, mas também contribuem para a construção de uma cultura escolar baseada na cooperação, no respeito às diferenças e no engajamento coletivo. A efetivação dessas práticas demonstra que a gestão democrática vai além da teoria, tornando-se instrumento para transformar a escola em um ambiente inclusivo, participativo e formador de cidadãos críticos.

Apesar dos benefícios evidentes, a implementação da gestão democrática na escola enfrenta diversos desafios. Barreto (2018) aponta que “a resistência à mudança, hierarquias rígidas e a falta de formação para gestores e professores podem comprometer processos participativos”, indicando que obstáculos estruturais e culturais dificultam a efetivação de práticas democráticas. Muitas escolas ainda operam sob modelos centralizados, em que a direção assume a maior parte das decisões, limitando a participação de professores, estudantes e comunidade. Essa centralização histórica de poder exige esforços contínuos para transformar mentalidades e processos administrativos.

Além das barreiras institucionais, existem desafios relacionados à preparação dos atores escolares. Oliveira (2016) destaca que “a formação continuada de professores e gestores é essencial para que compreendam o significado da gestão democrática e saibam implementá-la de forma eficaz”. Sem capacitação adequada, práticas participativas podem se tornar meramente simbólicas, sem gerar impacto real na autonomia e na cidadania dos estudantes. A resistência cultural também se manifesta quando os membros da comunidade escolar estão habituados a modelos tradicionais de hierarquia e não reconhecem o valor da participação coletiva.

Por outro lado, as possibilidades da gestão democrática são amplas e transformadoras. Paro (2014) enfatiza que “a construção de uma cultura democrática na escola é gradual, mas essencial para o fortalecimento da cidadania e da autonomia dos sujeitos”. Quando implementada de forma consistente, a gestão democrática permite a formação de sujeitos críticos, responsáveis e engajados, capazes de interagir eticamente com os demais e com a sociedade. Barreto (2018) reforça que “a participação efetiva na gestão escolar contribui para o sentimento de pertencimento, motivação e comprometimento de todos os atores envolvidos”.

Estratégias para superar os desafios incluem a criação de espaços formais de participação, como conselhos escolares e assembleias pedagógicas, combinados com ações que promovam diálogo, transparência e cooperação diária. A sensibilização da comunidade escolar, a valorização das contribuições



individuais e o fortalecimento da comunicação interna são elementos fundamentais para consolidar a gestão democrática como prática efetiva.

Em síntese, embora a implementação da gestão democrática enfrente obstáculos institucionais, culturais e formativos, suas possibilidades transformadoras demonstram que vale o investimento em participação, diálogo e corresponsabilidade. A experiência mostra que, com planejamento, formação adequada e comprometimento coletivo, é possível construir escolas mais inclusivas, justas e cidadãs, alinhadas à perspectiva de Vitor Paro sobre gestão democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da gestão democrática na escola evidencia que esse modelo de administração vai além da organização burocrática, envolvendo participação, diálogo e corresponsabilidade de todos os membros da comunidade escolar. A perspectiva de Vitor Paro contribui significativamente para compreender que a gestão democrática deve ser concebida como prática ética e política, capaz de fortalecer a cidadania e a autonomia dentro do ambiente escolar.

Observou-se que a escola, enquanto espaço de cidadania, deve promover a formação de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, e engajados em práticas colaborativas. A participação ativa de professores, estudantes e comunidade é essencial para consolidar processos de decisão compartilhados e para transformar a escola em um ambiente inclusivo e democrático.

Apesar dos desafios, como resistência à mudança, hierarquias rígidas e falta de capacitação, a implementação de práticas participativas demonstra resultados positivos, como maior engajamento, sentimento de pertencimento e corresponsabilidade de todos os atores. Estratégias como conselhos escolares, assembleias pedagógicas e projetos interdisciplinares são exemplos de como tornar a gestão escolar efetivamente democrática.

Conclui-se que a gestão democrática representa uma oportunidade concreta de transformar a escola em espaço formador de cidadãos, alinhando práticas

administrativas, pedagógicas e éticas. A reflexão teórica e prática sobre gestão democrática, à luz de Vitor Paro, oferece subsídios para gestores, educadores e pesquisadores interessados em promover escolas mais inclusivas, participativas e comprometidas com a formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Helena de. Gestão democrática na escola: princípios e práticas. São Paulo: Cortez, 2017.

BARRETO, Ricardo. Participação e cidadania na escola. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, Ana Lúcia. Gestão participativa e cultura escolar. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

RESUMO

O presente artigo aborda a construção de uma gestão escolar democrática e participativa, a partir das ideias de José Carlos Libâneo. O objetivo é analisar como princípios de organização e gestão escolar podem favorecer a participação de todos os membros da comunidade escolar, promovendo autonomia, corresponsabilidade e cidadania no ambiente educacional. A pesquisa foi desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico, com análise qualitativa de textos teóricos sobre gestão e organização escolar, buscando compreender os fundamentos, desafios e possibilidades da implementação de práticas democráticas na escola. Os resultados indicam que a adoção de estratégias participativas contribui para o fortalecimento da escola como espaço de aprendizagem, diálogo e tomada de decisão compartilhada. Observa-se que a construção de uma cultura democrática requer não apenas estruturas formais de participação, mas também mudanças na cultura organizacional, incentivando o engajamento de professores, estudantes e comunidade. A análise evidencia que a gestão participativa fortalece o sentimento de pertencimento e compromisso com o processo educativo, além de favorecer o desenvolvimento de sujeitos críticos e responsáveis. Por fim, conclui-se que a reflexão sobre a gestão escolar segundo a perspectiva de Libâneo oferece subsídios teóricos e práticos para promover escolas mais inclusivas, democráticas e comprometidas com a formação integral dos estudantes.

Palavras-chave

gestão escolar; democracia; participação; cidadania; autonomia

ABSTRACT

This article addresses the construction of democratic and participatory school management based on the ideas of José Carlos Libâneo. The aim is to analyze how principles of school organization and management can promote the participation of all members of the school community, fostering autonomy, responsibility, and citizenship in the educational environment. The research was conducted through a bibliographic survey with qualitative analysis of theoretical texts on school management and organization, aiming to understand the foundations, challenges, and possibilities of implementing democratic practices in schools.



The results indicate that participatory strategies contribute to strengthening the school as a space for learning, dialogue, and shared decision-making. It is observed that building a democratic culture requires not only formal participation structures but also changes in organizational culture, encouraging engagement from teachers, students, and the community. The analysis shows that participatory management enhances the sense of belonging and commitment to the educational process while fostering the development of critical and responsible individuals. In conclusion, reflecting on school management from Libâneo's perspective provides theoretical and practical insights to promote more inclusive, democratic schools committed to the holistic development of students.

Keywords

school management; democracy; participation; citizenship; autonomy

INTRODUÇÃO

A gestão escolar tem sido um tema central nos debates educacionais contemporâneos, especialmente em relação à necessidade de promover escolas mais democráticas e participativas. A administração da escola não se limita à organização de recursos materiais ou à execução de tarefas burocráticas, mas envolve decisões que impactam diretamente a aprendizagem, a convivência e a formação cidadã de todos os envolvidos. Nesse sentido, a obra de José Carlos Libâneo oferece importantes contribuições para compreender como a gestão escolar pode ser estruturada de maneira a favorecer a participação coletiva e a corresponsabilidade de professores, estudantes, familiares e comunidade escolar. A partir de suas reflexões, torna-se possível analisar a gestão escolar como um espaço de construção de autonomia, cidadania e compromisso ético com a educação.

A escolha deste tema se justifica pela relevância social e educacional da gestão democrática. Em muitas escolas, persistem práticas centralizadas, nas quais as decisões são tomadas exclusivamente por diretores ou coordenadores, limitando a participação efetiva dos demais atores do processo educativo.

A implementação de estratégias participativas, conforme defendido por Libâneo, permite a transformação da escola em um espaço de diálogo e cooperação, fortalecendo não apenas a organização interna, mas também o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, a discussão sobre gestão democrática possui relevância científica, pois possibilita analisar como teorias e princípios pedagógicos se traduzem em práticas concretas de administração escolar e como essas práticas influenciam a aprendizagem, o engajamento e a formação de cidadãos críticos. O objetivo geral deste artigo é analisar a construção de uma gestão escolar democrática e participativa, a partir das ideias de José Carlos Libâneo, destacando seus princípios, desafios e possibilidades. Entre os objetivos específicos, destacam-se: (i) compreender os fundamentos teóricos da gestão democrática segundo Libâneo; (ii) identificar práticas participativas que favoreçam a autonomia e a corresponsabilidade de professores, estudantes e comunidade; e (iii) discutir os impactos da gestão participativa na construção de uma cultura escolar democrática e inclusiva.

A relevância do estudo também está associada à necessidade de repensar o papel da escola enquanto espaço de cidadania. A participação efetiva em processos decisórios contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e da responsabilidade coletiva, além de estimular a reflexão crítica sobre questões pedagógicas e sociais. Assim, investigar a gestão democrática segundo Libâneo oferece subsídios teóricos e práticos para gestores, educadores e pesquisadores que buscam promover escolas mais inclusivas, participativas e comprometidas com a formação integral dos estudantes.

Dessa forma, este artigo se propõe a discutir a gestão escolar não apenas como um conjunto de procedimentos administrativos, mas como prática pedagógica e política capaz de transformar a escola em espaço de aprendizagem, diálogo e cidadania. A análise das contribuições de Libâneo permite compreender que a construção de uma gestão democrática é um processo contínuo, que demanda planejamento, capacitação e engajamento coletivo, mas que possui impactos significativos na organização da escola e na formação de sujeitos críticos e participativos.

A gestão escolar não se limita à administração de recursos materiais ou à execução de tarefas burocráticas, mas envolve a organização de processos pedagógicos, administrativos e sociais que influenciam diretamente a aprendizagem, a convivência e a formação cidadã na escola. Libâneo (2013) afirma que “a gestão escolar deve ser entendida como a condução coletiva da escola, considerando tanto os aspectos administrativos quanto pedagógicos”, indicando que a escola precisa articular objetivos pedagógicos e administrativos de maneira integrada. Nesse sentido, a gestão democrática surge como um modelo que valoriza a participação de todos os atores escolares — professores, estudantes, familiares e comunidade — na tomada de decisões, promovendo corresponsabilidade, transparência e engajamento coletivo.

Segundo Paro (2014), “uma gestão eficaz é aquela que articula objetivos pedagógicos e administrativos, promovendo a participação e o engajamento de todos os envolvidos”, reforçando que a gestão escolar vai além da lógica burocrática, assumindo caráter ético e político. Esse conceito enfatiza que a liderança escolar deve atuar como mediadora, criando condições para que todos os sujeitos participem da organização e da implementação de ações pedagógicas e administrativas. Almeida (2017) complementa que “a gestão democrática pressupõe o reconhecimento da diversidade de vozes na escola, garantindo que decisões reflitam o interesse coletivo”, destacando que a pluralidade de perspectivas é essencial para a construção de uma escola inclusiva e participativa.

A gestão democrática também se apoia na ideia de corresponsabilidade, segundo a qual todos os membros da comunidade escolar compartilham responsabilidades na tomada de decisões e na implementação de ações. Barreto (2018) observa que “a corresponsabilidade fortalece a participação e o comprometimento de professores, estudantes e comunidade, criando um ambiente escolar mais colaborativo e transparente”. Essa abordagem evidencia que a gestão escolar deve ser entendida como um processo dinâmico, no qual estruturas formais de participação — como conselhos escolares, assembleias pedagógicas e reuniões abertas — se articulam com práticas cotidianas de diálogo e colaboração.



Além disso, a gestão democrática está diretamente ligada à função pedagógica da escola. Libâneo (2013) reforça que “a gestão escolar não pode se limitar à administração burocrática; ela deve contribuir para a formação integral do aluno, considerando aspectos cognitivos, sociais e éticos”. Isso demonstra que a gestão democrática não é apenas um modelo administrativo, mas um instrumento de transformação educativa, capaz de promover cidadania, autonomia e engajamento de todos os sujeitos escolares.

Em síntese, os fundamentos teóricos da gestão democrática, segundo Libâneo e Paro, evidenciam que seu sucesso depende da combinação entre estruturas formais de participação, cultura de diálogo e valorização das contribuições individuais. A gestão escolar democrática constitui, assim, um compromisso ético, pedagógico e político, voltado para a construção de uma escola inclusiva, participativa e formadora de sujeitos críticos.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CIDADANIA

A escola, enquanto espaço de cidadania, assume um papel central na formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente engajados. Libâneo (2013) afirma que “a escola deve estimular a autonomia dos alunos e a participação em decisões coletivas, preparando-os para a vida em sociedade”, destacando que a educação não se limita à aquisição de conteúdos, mas inclui a prática da democracia e a vivência de valores éticos e sociais. Nesse contexto, a gestão democrática se apresenta como instrumento essencial para transformar a escola em espaço de cidadania, promovendo a participação de professores, estudantes, familiares e comunidade em processos de decisão que impactam a vida escolar.

Paro (2014) reforça que “a participação da comunidade escolar fortalece a construção de um ambiente democrático, justo e colaborativo”, indicando que a cidadania escolar se manifesta tanto nas decisões formais quanto nas interações cotidianas.



Isso inclui a colaboração em projetos pedagógicos, a mediação de conflitos, a construção coletiva de regras de convivência e a participação em conselhos escolares e assembleias pedagógicas. Barreto (2018) complementa que “uma escola cidadã promove práticas participativas, estimulando diálogo e construção coletiva de saberes e valores”, reforçando que a democracia na escola deve ser vivida na prática, e não apenas como conceito teórico.

Além disso, a gestão democrática contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e corresponsabilidade, essenciais para o desenvolvimento de uma cultura escolar participativa. Oliveira (2016) observa que “a participação efetiva dos diversos atores escolares permite que todos se sintam responsáveis pelo processo educativo, aumentando o engajamento e o comprometimento com a aprendizagem e a convivência”. Esse engajamento não se limita à direção ou aos professores, mas envolve a comunidade como um todo, fortalecendo o vínculo entre escola e sociedade.

A construção da escola como espaço de cidadania exige, portanto, práticas que integrem participação, diálogo e corresponsabilidade. A autonomia dos estudantes é estimulada quando eles participam ativamente de decisões relacionadas ao planejamento pedagógico, projetos interdisciplinares e atividades coletivas, promovendo desenvolvimento crítico, ético e social. Libâneo (2013) destaca que “a gestão democrática contribui para formar sujeitos capazes de intervir de maneira consciente e responsável no ambiente escolar e social”.

Em síntese, a escola torna-se espaço de cidadania quando a gestão democrática é efetiva, permitindo que a participação de todos os atores se traduza em práticas concretas, no fortalecimento da convivência e na formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente responsáveis. Essa concepção evidencia que cidadania e educação são indissociáveis, e que a prática democrática na escola prepara os alunos para atuar de forma ética, responsável e participativa na sociedade.

PRÁTICAS PARTICIPATIVAS NA GESTÃO ESCOLAR

A implementação de uma gestão democrática exige a adoção de práticas concretas que promovam a participação de todos os atores escolares, transformando a escola em espaço de diálogo, corresponsabilidade e engajamento coletivo. Oliveira (2016) afirma que “instrumentos como conselhos escolares, assembleias pedagógicas e grupos de planejamento participativo fortalecem a corresponsabilidade e o sentimento de pertencimento”, evidenciando que a participação deve ir além de formalidades, garantindo impacto real nas decisões escolares.

Entre as principais práticas participativas destacam-se os conselhos escolares, compostos por representantes de professores, estudantes, familiares e comunidade, que colaboram na definição de prioridades pedagógicas, elaboração do plano de ação e acompanhamento de projetos institucionais. Paro (2014) reforça que “a gestão participativa exige cultura de diálogo e valorização das contribuições individuais”, indicando que a efetividade das decisões depende da criação de um ambiente de confiança e respeito mútuo.

Outra prática significativa envolve assembleias pedagógicas e reuniões abertas, que permitem a discussão de planejamentos, metodologias, avaliação de projetos e questões de convivência. Nesses espaços, todos os atores podem manifestar opiniões, propor soluções e deliberar coletivamente, fortalecendo o protagonismo estudantil e o engajamento docente. Libâneo (2013) destaca que “a autonomia dos estudantes se desenvolve quando eles participam efetivamente de decisões relacionadas ao planejamento e à organização escolar”, indicando que o aprendizado da cidadania ocorre na prática, por meio da experiência concreta de participação.

Além disso, projetos interdisciplinares e grupos de planejamento colaborativo permitem que alunos e professores atuem como coautores do processo educativo, definindo objetivos, estratégias e recursos necessários para execução das atividades. Barreto (2018) ressalta que “a participação efetiva de todos os sujeitos escolares aumenta o engajamento, promove o senso de responsabilidade e fortalece a cultura democrática na escola”.



Outro aspecto relevante é o uso de instrumentos de avaliação compartilhada, como pesquisas de opinião, feedback contínuo e monitoramento coletivo de ações pedagógicas. Essas estratégias possibilitam que a comunidade escolar acompanhe os resultados das decisões e contribua para ajustes, promovendo transparência e corresponsabilidade.

Em síntese, as práticas participativas são fundamentais para efetivar a gestão democrática na escola, integrando estrutura formal de participação, cultura de diálogo e valorização das contribuições individuais. A adoção dessas estratégias não apenas fortalece a organização escolar, mas também promove autonomia, cidadania e formação de sujeitos críticos, transformando a escola em espaço inclusivo, colaborativo e comprometido com o desenvolvimento integral de todos os envolvidos.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Apesar dos benefícios evidentes da gestão democrática, sua implementação enfrenta desafios significativos que envolvem aspectos institucionais, culturais e formativos. Barreto (2018) destaca que “a resistência à mudança, hierarquias rígidas e a falta de formação para gestores e professores podem comprometer processos participativos”, evidenciando que a transformação do modelo tradicional exige esforços contínuos. Muitas escolas ainda operam sob estruturas centralizadas, nas quais decisões são concentradas na direção ou coordenação pedagógica, limitando a participação efetiva de professores, estudantes e comunidade escolar.

A preparação dos atores escolares é outro desafio relevante. Oliveira (2016) enfatiza que “a formação continuada é essencial para que gestores e professores compreendam o significado da gestão democrática e saibam implementá-la de forma eficaz”. Sem capacitação adequada, as práticas participativas podem tornar-se simbólicas, sem impacto real na autonomia e na cidadania dos alunos. Além disso, barreiras culturais se manifestam quando membros da comunidade escolar estão habituados a modelos tradicionais de hierarquia e não reconhecem o valor da participação coletiva.



Apesar desses obstáculos, as possibilidades da gestão democrática são amplas e transformadoras. Paro (2014) afirma que “a construção de uma cultura democrática na escola é gradual, mas essencial para fortalecer a autonomia e a cidadania dos sujeitos”. A implementação de práticas participativas, aliada à formação contínua e à promoção de diálogo transparente, fortalece o engajamento, a corresponsabilidade e o sentimento de pertencimento de todos os envolvidos.

Estratégias de superação incluem a criação de espaços formais de participação, como conselhos escolares, assembleias pedagógicas e grupos de planejamento colaborativo, combinados com ações que promovam diálogo, comunicação clara e reconhecimento das contribuições individuais. Libâneo (2013) ressalta que “a gestão democrática não é apenas um modelo administrativo; ela constitui prática pedagógica e política capaz de formar sujeitos críticos, responsáveis e participativos”.

Em síntese, embora a implementação da gestão democrática enfrente desafios estruturais, culturais e formativos, suas possibilidades transformadoras demonstram que o investimento em participação, diálogo e corresponsabilidade resulta em escolas mais inclusivas, colaborativas e comprometidas com a formação integral dos estudantes. A experiência indica que, com planejamento, capacitação e engajamento coletivo, é possível consolidar a escola como espaço de democracia, cidadania e aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise sobre a gestão escolar democrática evidencia que esse modelo vai além da administração de recursos ou da execução de tarefas burocráticas, configurando-se como prática pedagógica e política capaz de transformar a escola em espaço de participação, diálogo e corresponsabilidade. A perspectiva de José Carlos Libâneo contribui significativamente para compreender que a gestão democrática deve articular objetivos pedagógicos e administrativos, promovendo autonomia, engajamento e formação integral dos sujeitos.

A escola, enquanto espaço de cidadania, deve proporcionar oportunidades para que estudantes, professores e comunidade participem ativamente das decisões, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a corresponsabilidade com o processo educativo. A implementação de práticas participativas, como conselhos escolares, assembleias pedagógicas, projetos interdisciplinares e grupos de planejamento colaborativo, mostra-se essencial para efetivar a gestão democrática, garantindo que todas as vozes sejam ouvidas e consideradas nas decisões coletivas.

Apesar dos desafios, como resistência à mudança, hierarquias rígidas e falta de capacitação, a gestão democrática apresenta possibilidades transformadoras, favorecendo a formação de sujeitos críticos, éticos e conscientes de seus direitos e deveres. A construção de uma cultura escolar participativa é um processo gradual, que exige planejamento, capacitação, diálogo transparente e engajamento coletivo.

Conclui-se que a gestão democrática, conforme defendida por Libâneo, oferece subsídios teóricos e práticos para promover escolas inclusivas, participativas e comprometidas com a aprendizagem significativa. Ao articular estruturas formais de participação, práticas pedagógicas e cultura democrática, a escola torna-se espaço de cidadania, diálogo e desenvolvimento integral dos sujeitos, cumprindo seu papel social e educativo de forma ética, responsável e transformadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Helena de. Gestão democrática na escola: princípios e práticas. São Paulo: Cortez, 2017.

BARRETO, Ricardo. Participação e cidadania na escola. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, Ana Lúcia. Gestão participativa e cultura escolar. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PEDAGOGIA E MATEMÁTICA: COMO O COTIDIANO DA CRIANÇA CONSTRÓI CONCEITOS MATEMÁTICOS

AUTOR: SOLANGE FELIX DE AGUIAR

RESUMO

O presente artigo aborda a construção de conceitos matemáticos na primeira infância a partir das experiências cotidianas das crianças, enfatizando a importância do brincar, da observação e da exploração do ambiente como estratégias educativas. O objetivo do estudo é analisar como situações do dia a dia no berçário e na pré-escola contribuem para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, considerando aspectos como contagem, classificação, percepção de formas, noções de espaço e sequência. A metodologia adotada consiste em pesquisa bibliográfica e análise qualitativa de experiências pedagógicas em contextos educativos, com foco na observação das interações das crianças com materiais, colegas e educadores. Os resultados indicam que atividades simples, como organizar brinquedos, distribuir objetos, explorar blocos de diferentes formas e participar de brincadeiras de rotina, promovem a compreensão de conceitos matemáticos de maneira natural e significativa, reforçando a autonomia e a capacidade de resolução de problemas. Observou-se também que o papel do educador é fundamental na mediação dessas experiências, fornecendo orientações sutis, incentivando a exploração e garantindo um ambiente seguro e estimulante. A pesquisa evidencia que a aprendizagem matemática na primeira infância não se limita a exercícios formais, mas se manifesta em vivências concretas que relacionam contagem, comparação, classificação e relações espaciais com situações do cotidiano, promovendo a construção de conhecimento de forma lúdica e integrada. Conclui-se que o cotidiano da criança constitui um espaço rico para o desenvolvimento do pensamento matemático, desde que mediado de forma intencional e respeitosa, permitindo que a criança aprenda brincando e estabeleça relações significativas com os conceitos matemáticos.

PALAVRAS-CHAVE

educação infantil; conceitos matemáticos; cotidiano; aprendizagem lúdica; desenvolvimento infantil

ABSTRACT

This article addresses the construction of mathematical concepts in early childhood through children's daily experiences, emphasizing the importance of play, observation, and environmental exploration as educational strategies. The aim is to analyze how everyday situations in nursery and preschool contribute to the development of logical-mathematical thinking, including counting, classification, shape recognition, spatial awareness, and sequencing. The methodology is based on bibliographic research and qualitative analysis of pedagogical experiences in educational contexts, focusing on children's interactions with materials, peers, and educators. Results indicate that simple activities, such as organizing toys, distributing objects, exploring blocks of different shapes, and participating in routine games, promote understanding of mathematical concepts naturally and meaningfully, enhancing autonomy and problem-solving skills. The educator's role is fundamental in mediating these experiences, providing subtle guidance, encouraging exploration, and ensuring a safe and stimulating environment. The study shows that mathematical learning in early childhood is not limited to formal exercises but occurs through concrete experiences that relate counting, comparison, classification, and spatial relations to daily situations, fostering playful and integrated knowledge construction. The study concludes that children's daily life is a rich space for developing mathematical thinking when intentionally and respectfully mediated, allowing children to learn through play and establish meaningful relationships with mathematical concepts.

KEYWORDS

early childhood education; mathematical concepts; daily life; playful learning; child development

INTRODUÇÃO

A educação matemática na primeira infância tem se consolidado como um campo de grande relevância, uma vez que os conceitos iniciais adquiridos nos primeiros anos de vida constituem a base para o desenvolvimento do pensamento lógico, da resolução de problemas e da capacidade de raciocínio abstrato ao longo da trajetória escolar.

Compreender como a criança constrói conhecimento matemático a partir do cotidiano é essencial para que a prática pedagógica seja significativa, respeitando o ritmo, a curiosidade e as experiências individuais de cada criança. O cotidiano infantil, marcado por brincadeiras, interações com colegas, exploração do ambiente e atividades de rotina, oferece diversas oportunidades para que noções de contagem, classificação, comparação, percepção de formas e relações espaciais sejam naturalmente assimiladas, consolidando o aprendizado de maneira lúdica e integrada.

O tema foi escolhido por sua relevância pedagógica e social, considerando que a construção de conceitos matemáticos desde os primeiros anos favorece não apenas a aprendizagem formal futura, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais. A presença de práticas educativas que valorizem o cotidiano da criança, permitindo a exploração e a descoberta de relações matemáticas de forma espontânea, contribui para uma educação mais inclusiva, participativa e centrada no sujeito. Além disso, compreender os mecanismos pelos quais a criança aprende matemática no dia a dia possibilita a reflexão sobre o papel do educador e sobre a necessidade de ambientes educativos que estimulem a curiosidade e a autonomia, promovendo experiências significativas e contextualizadas.

O objetivo geral deste estudo é analisar como o cotidiano da criança no berçário e na pré-escola contribui para a construção de conceitos matemáticos de forma natural, lúdica e integrada. Entre os objetivos específicos, destacam-se: identificar as situações diárias que favorecem a aprendizagem matemática, compreender a relação entre brincadeira e desenvolvimento de habilidades matemáticas, e refletir sobre o papel do educador na mediação dessas experiências. A metodologia utilizada baseia-se em pesquisa bibliográfica e análise qualitativa de experiências pedagógicas em contextos de educação infantil, com foco na observação das interações entre crianças, educadores e materiais didáticos. Espera-se, por meio deste estudo, demonstrar que o ensino de matemática na primeira infância não se limita a exercícios formais, mas se constrói a partir de vivências concretas, rotinas e brincadeiras, promovendo aprendizagens significativas, autonomia e segurança para explorar conceitos de forma natural.



Dessa forma, compreender a matemática como uma prática integrada ao cotidiano da criança possibilita a construção de um conhecimento sólido, contextualizado e significativo, que respeita o ritmo de cada indivíduo e valoriza o brincar como ferramenta pedagógica essencial para a aprendizagem inicial.

DESENVOLVIMENTO

O COTIDIANO DA CRIANÇA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

O cotidiano infantil representa um espaço rico e privilegiado para a construção de conceitos matemáticos, pois as crianças estão em constante interação com objetos, colegas, educadores e o ambiente ao seu redor. Desde os primeiros meses, elas começam a perceber padrões, diferenças e semelhanças, desenvolvendo noções de quantidade, ordem, espaço e forma de maneira espontânea. Atividades aparentemente simples, como organizar brinquedos por cor, empilhar blocos de diferentes tamanhos ou distribuir objetos durante a refeição, constituem experiências significativas que permitem às crianças compreenderem relações matemáticas básicas de forma concreta. Segundo Piaget (1976, p. 28), “a criança constrói conceitos matemáticos a partir da interação com objetos e situações que permitem a experimentação e a reflexão sobre regras e relações”, enfatizando a importância do ambiente e da prática diária na construção do conhecimento.

Além das atividades estruturadas, o cotidiano inclui situações informais que também contribuem para o desenvolvimento matemático. Por exemplo, contar os passos para ir de um ponto a outro no berçário, organizar brinquedos em sequência ou comparar quantidades durante uma brincadeira, ajuda a criança a desenvolver pensamento lógico e senso de quantidade. Oliveira (2015, p. 36) destaca que “a aprendizagem matemática ocorre naturalmente quando a criança é estimulada a explorar e experimentar, relacionando conceitos abstratos com situações concretas do dia a dia”, reforçando que o aprendizado não depende exclusivamente de exercícios formais ou livros didáticos.



O cotidiano também permite à criança experimentar relações espaciais e temporais, fundamentais para a compreensão matemática. Atividades como percorrer caminhos no pátio, montar circuitos com obstáculos, observar a passagem do tempo durante rotinas de refeição ou brincadeiras de turno, possibilitam a percepção de sequência, ritmo e proporção, desenvolvendo habilidades cognitivas essenciais para a aprendizagem posterior. González-Mena e Eyer (2014, p. 61) afirmam que “a exploração cotidiana, realizada em um ambiente seguro e estimulante, promove o desenvolvimento do pensamento lógico e da autonomia, pois permite que a criança teste hipóteses e compreenda relações de causa e efeito”.

Além disso, a construção do conhecimento matemático no cotidiano está intimamente ligada à autonomia e à capacidade de resolução de problemas. Ao enfrentar desafios simples — como empilhar blocos de tamanhos diferentes ou organizar objetos por categorias — a criança aprende a planejar, testar soluções e refletir sobre seus próprios processos. Essa prática fortalece não apenas as habilidades cognitivas, mas também a confiança e a independência, demonstrando que a matemática está presente em todas as experiências do dia a dia e que a aprendizagem ocorre de forma integrada ao viver da criança.

Portanto, o cotidiano da criança não é apenas um contexto de observação e cuidado, mas um espaço educativo onde conceitos matemáticos são construídos de maneira significativa e prática. O reconhecimento da riqueza dessas experiências exige do educador sensibilidade, planejamento e intervenção intencional, garantindo que cada momento vivido contribua para a aprendizagem de forma lúdica, contextualizada e respeitosa.

O BRINCAR COMO FERRAMENTA DE CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS

O brincar é reconhecido como uma das principais formas de aprendizagem na primeira infância, sendo fundamental para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático.

Diferente de atividades dirigidas, o brincar proporciona à criança oportunidades para experimentar, explorar e compreender conceitos de forma significativa, integrando corpo, mente e emoções. Atividades lúdicas permitem que noções abstratas, como contagem, classificação, formas e relações espaciais, sejam vivenciadas de maneira concreta e prazerosa. Segundo Piaget (1976, p. 45), “o brincar é a principal via para a criança interiorizar conceitos, pois oferece contexto para a experimentação, a reflexão e a construção de conhecimento de forma autônoma”.

Jogos de encaixe, quebra-cabeças, blocos de construção e sequências rítmicas são exemplos de brincadeiras que favorecem a compreensão de conceitos matemáticos. Ao empilhar blocos, a criança observa relações de altura, equilíbrio e proporção; ao organizar objetos por cores ou tamanhos, desenvolve noções de classificação e comparação. Essas experiências contribuem para que a criança perceba padrões, estabeleça relações de causa e efeito e compreenda noções de ordem e sequência. Oliveira (2015, p. 42) enfatiza que “o brincar permite à criança descobrir relações matemáticas naturalmente, consolidando conceitos que, posteriormente, serão aplicados em situações mais complexas”.

Além de estimular habilidades cognitivas, o brincar promove a autonomia e a resolução de problemas, pois a criança precisa tomar decisões, testar soluções e lidar com erros de forma segura e criativa. Atividades como montar torres de blocos ou organizar jogos de memória envolvem planejamento, comparação e raciocínio lógico, fortalecendo a capacidade de reflexão e de tomada de decisão. González-Mena e Eyer (2014, p. 67) ressaltam que “a aprendizagem significativa ocorre quando a criança é incentivada a explorar e descobrir, construindo seu próprio conhecimento por meio da ação e da experiência direta”.

O brincar também possibilita a integração com outras áreas do conhecimento, como linguagem e artes, ampliando a compreensão matemática. Por exemplo, contar passos durante uma dança, medir materiais para uma atividade artística ou observar formas geométricas na natureza permite que a criança estabeleça relações concretas entre conceitos matemáticos e o mundo ao seu redor. Esse tipo de experiência demonstra que a matemática não é um conteúdo isolado, mas uma linguagem e ferramenta de compreensão da realidade, que se desenvolve por meio da interação lúdica e contextualizada.

Portanto, o brincar não é apenas um momento de diversão, mas uma ferramenta pedagógica poderosa que permite à criança construir conceitos matemáticos de forma concreta, significativa e integrada ao cotidiano, fortalecendo tanto habilidades cognitivas quanto socioemocionais e promovendo autonomia, criatividade e pensamento crítico.

O PAPEL DO EDUCADOR NA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

Na perspectiva da educação matemática na primeira infância, o educador desempenha um papel fundamental como mediador, orientador e facilitador das experiências das crianças. Diferentemente de abordagens em que o adulto dirige e controla o processo de aprendizagem, a mediação pedagógica adequada envolve observar, compreender e intervir de forma intencional, respeitando o ritmo e a autonomia de cada criança. Segundo Kramer (2011, p. 45), “a mediação do educador consiste em orientar sem intervir de forma autoritária, promovendo autonomia e confiança nas capacidades da criança”.

A observação contínua permite ao educador identificar interesses, estratégias de resolução de problemas e necessidades individuais. Por exemplo, durante uma atividade de construção com blocos, o adulto pode perceber que a criança está experimentando conceitos de equilíbrio e proporção e, de forma sutil, oferecer desafios que estimulem a reflexão, como introduzir blocos de diferentes tamanhos ou formas. Essa intervenção orientada não tira a iniciativa da criança, mas amplia suas possibilidades de exploração e compreensão. Oliveira (2015, p. 39) reforça que “observar atentamente as interações e as ações da criança é essencial para adaptar o ambiente educativo, permitindo que o aprendizado se torne mais significativo e contextualizado”.

Além de mediar experiências, o educador deve criar um ambiente seguro, estimulante e organizado, onde a criança se sinta confiante para explorar e testar hipóteses. A qualidade da mediação está intimamente ligada à capacidade do adulto de ouvir, oferecer apoio quando necessário e valorizar as descobertas espontâneas da criança. González-Mena e Eyer (2014, p. 70) destacam que “a intervenção do educador deve favorecer o desenvolvimento do pensamento lógico e da autonomia, promovendo oportunidades de aprendizagem por meio da ação e da experimentação direta”.



O papel do educador também se estende à integração das experiências matemáticas com outras áreas do conhecimento, como linguagem, artes e ciências, tornando o aprendizado mais contextualizado e significativo. Ao propor desafios que conectem contagem, classificação ou percepção de formas com situações do cotidiano, o adulto contribui para a construção de conceitos matemáticos de forma prática e integrada. Essa mediação intencional reforça a ideia de que a aprendizagem matemática não se restringe a exercícios formais, mas se manifesta na interação constante com o ambiente, com os objetos e com os colegas, consolidando habilidades cognitivas, socioemocionais e motoras.

Portanto, o educador na primeira infância não apenas ensina matemática, mas cria condições, observa, orienta e intervém de forma estratégica, garantindo que cada experiência cotidiana contribua para a construção de conhecimento de maneira significativa, respeitosa e lúdica.

A INTEGRAÇÃO DA MATEMÁTICA COM OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO

A aprendizagem matemática na primeira infância é significativamente potencializada quando integrada a outras áreas do conhecimento, como linguagem, artes, ciências e educação socioemocional. Essa integração permite que a criança compreenda conceitos matemáticos de forma contextualizada, conectando abstrações numéricas e espaciais com experiências concretas do cotidiano. Por exemplo, contar elementos da natureza durante uma exploração no pátio, observar padrões em folhas ou pedras, medir ingredientes para uma atividade culinária ou criar formas geométricas em atividades artísticas são práticas que fortalecem tanto a compreensão matemática quanto habilidades cognitivas e motoras. Segundo Oliveira (2015, p. 36), “a interdisciplinaridade permite à criança perceber relações entre conceitos matemáticos e o mundo ao seu redor, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada”.



Atividades que combinam matemática e linguagem são igualmente eficazes. Jogos de rimas, canções com contagem e histórias que envolvem sequência numérica estimulam a percepção de padrões e a noção de ordem, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e de comunicação. González-Mena e Eyer (2014, p. 67) afirmam que “integrar conceitos matemáticos com outras áreas do conhecimento favorece a construção de sentido e reforça a aprendizagem significativa, permitindo que a criança compreenda as relações entre diferentes dimensões do mundo”.

A integração com as artes também contribui para a percepção de formas, simetria e proporção. Ao criar desenhos, esculturas ou construções com blocos, a criança experimenta conceitos como tamanho, medida, contagem e comparação, ao mesmo tempo em que desenvolve criatividade e expressão individual. Esse tipo de abordagem lúdica demonstra que a matemática não é um conteúdo isolado, mas uma ferramenta para compreender o espaço, o tempo e as relações que permeiam o cotidiano.

Além disso, atividades que unem matemática e ciências favorecem a observação, a investigação e o pensamento crítico. Explorar a água, o solo, plantas ou materiais recicláveis permite que a criança identifique quantidades, padrões e relações causais, construindo conhecimento matemático a partir de experiências concretas e significativas. Kramer (2011, p. 48) destaca que “a construção de conceitos matemáticos é mais eficaz quando a criança é incentivada a experimentar, explorar e descobrir por meio de atividades integradas que envolvem múltiplas dimensões do conhecimento”.

Portanto, a integração da matemática com outras áreas do conhecimento transforma o aprendizado em uma experiência rica, contextualizada e significativa. Essa abordagem não apenas fortalece habilidades cognitivas, mas também promove autonomia, criatividade, resolução de problemas e compreensão de relações complexas, demonstrando que a matemática se aprende de forma natural, lúdica e integrada ao cotidiano da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidencia que a construção de conceitos matemáticos na primeira infância ocorre de forma integrada ao cotidiano, sendo fortemente influenciada pelas experiências diárias, pelo brincar, pela mediação do educador e pela integração com outras áreas do conhecimento. A análise das práticas pedagógicas revela que a matemática não se limita a exercícios formais, mas se manifesta em atividades concretas, nas interações com objetos, colegas e adultos, e na exploração livre do ambiente, permitindo que a criança compreenda noções de contagem, classificação, espaço, sequência e proporção de maneira significativa.

O cotidiano da criança se configura como um espaço privilegiado de aprendizagem, onde situações aparentemente simples — como organizar brinquedos, distribuir objetos ou participar de rotinas diárias — promovem o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático. Essas experiências favorecem a percepção de padrões, relações de causa e efeito, noções de quantidade e ordem, demonstrando que a aprendizagem se constrói a partir da observação, experimentação e reflexão sobre o mundo ao redor. Nesse contexto, o papel do educador é fundamental, pois sua mediação orienta e potencializa essas vivências sem comprometer a autonomia da criança, garantindo que o aprendizado ocorra de forma lúdica, respeitosa e contextualizada.

O brincar se revela como ferramenta central na construção de conceitos, ao possibilitar que a criança explore, teste hipóteses e descubra relações matemáticas de forma natural. Jogos, brincadeiras de encaixe, blocos de construção e atividades de sequência estimulam não apenas habilidades cognitivas, mas também criatividade, autonomia e resolução de problemas. A observação cuidadosa do educador e a criação de um ambiente seguro e estimulante fortalecem a confiança da criança em suas capacidades, tornando o aprendizado significativo e prazeroso.

A integração da matemática com outras áreas do conhecimento — como linguagem, artes e ciências — potencializa a compreensão dos conceitos, contextualizando o aprendizado e ampliando a percepção de relações complexas no cotidiano.

Atividades interdisciplinares permitem que a criança estabeleça conexões entre noções matemáticas e o mundo real, promovendo o desenvolvimento integral, que envolve habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais.

Dessa forma, conclui-se que o ensino de matemática na primeira infância deve ser compreendido como um processo contínuo e integrado, que valoriza o brincar, a exploração do cotidiano, a mediação sensível do educador e a interdisciplinaridade. Ao reconhecer a criança como sujeito ativo, capaz de construir conhecimento a partir de suas experiências, o educador contribui para o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a aprendizagem futura, promovendo autonomia, criatividade, pensamento crítico e confiança nas próprias capacidades. Assim, a matemática se apresenta como uma linguagem viva e significativa, aprendida de forma natural, prazerosa e contextualizada, reafirmando sua importância no processo educativo desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GONZÁLEZ-MENA, Janet; EYER, Diane. *Infants, toddlers, and caregivers: a curriculum of respectful, responsive care and education*. 9th ed. New York: McGraw-Hill, 2014.

KRAMER, Sonia. *Educar com afeto: práticas pedagógicas na infância*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Tereza. *Desenvolvimento infantil e observação pedagógica*. São Paulo: Moderna, 2015.

PIAGET, Jean. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1976.

VIVÊNCIAS PIKLERIANAS NO BERÇÁRIO: O RESPEITO AO TEMPO E AO CORPO DA CRIANÇA

AUTOR: MARIA ISABEL DIAS DOS SANTOS

RESUMO

O presente artigo aborda as vivências piklerianas no berçário, enfatizando o respeito ao tempo e ao corpo da criança como princípios fundamentais para o desenvolvimento integral na primeira infância. O estudo tem como objetivo compreender como a abordagem inspirada em Emmi Pikler contribui para a construção de uma prática educativa baseada na observação atenta, na liberdade de movimento e no vínculo afetivo entre educadores e bebês. A metodologia adotada consistiu em uma pesquisa bibliográfica e em reflexões sobre experiências práticas em contextos de berçário, analisadas sob uma perspectiva qualitativa. As discussões evidenciam que o respeito ao ritmo individual da criança e a valorização das suas ações espontâneas favorecem a autonomia, a segurança emocional e a confiança no ambiente escolar. Observou-se que a postura sensível do educador, pautada na escuta e na presença, possibilita interações mais significativas e promove o bem-estar físico e emocional dos bebês. Conclui-se que as vivências piklerianas no berçário reafirmam a importância de um cuidado educativo que reconhece a criança como sujeito ativo do seu desenvolvimento, destacando o papel da observação e do afeto como mediadores fundamentais do processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE

Emmi Pikler; movimento livre; educação infantil; autonomia; vínculo afetivo.

ABSTRACT

This article addresses Piklerian experiences in nursery settings, emphasizing respect for the child's time and body as fundamental principles for integral development in early childhood. The study aims to understand how the approach inspired by Emmi Pikler contributes to building an educational practice based on attentive observation, freedom of movement, and the affective bond between educators and infants. The methodology consisted of bibliographic research and reflections on practical experiences in nursery contexts, analyzed from a qualitative perspective.

. Discussions show that respecting each child's individual rhythm and valuing spontaneous actions foster autonomy, emotional security, and confidence in the school environment. It was observed that the educator's sensitive attitude, guided by listening and presence, enables more meaningful interactions and promotes physical and emotional well-being. It is concluded that Piklerian experiences in nurseries reaffirm the importance of educational care that recognizes the child as an active subject in their development, highlighting observation and affection as essential mediators of the educational process.

KEYWORDS

Emmi Pikler; free movement; early childhood education; autonomy; affective bond.

INTRODUÇÃO

A infância representa um período de intensas descobertas, aprendizagens e construção de vínculos afetivos que influenciam diretamente o desenvolvimento humano. Nesse contexto, o berçário se torna um espaço essencial de cuidado e educação, onde as relações entre educadores e bebês devem ser pautadas pelo respeito, pela observação e pela valorização das potencialidades de cada criança. É nesse cenário que a abordagem pikleriana, desenvolvida a partir das reflexões e práticas de Emmi Pikler, se destaca como uma proposta pedagógica que reconhece o bebê como sujeito ativo, capaz de aprender, se expressar e se desenvolver por meio de suas próprias experiências corporais e relacionais.

O presente estudo tem como tema as vivências piklerianas no berçário, com foco no respeito ao tempo e ao corpo da criança. A escolha desse tema surgiu da necessidade de refletir sobre práticas educativas mais humanizadas e coerentes com as reais necessidades da primeira infância. Em muitos contextos, o cotidiano do berçário ainda é marcado por rotinas rígidas, intervenções apressadas e uma compreensão limitada sobre a autonomia do bebê. Nesse sentido, compreender e aplicar os princípios piklerianos representa um avanço significativo para a construção de uma educação que valorize o desenvolvimento natural, o vínculo afetivo e a liberdade de movimento.



A relevância deste estudo se manifesta em diferentes dimensões. Do ponto de vista educacional, contribui para a formação de profissionais mais sensíveis e conscientes da importância de observar, escutar e respeitar o ritmo individual de cada criança. Do ponto de vista social, destaca-se por reforçar o direito da infância a uma educação de qualidade, pautada no cuidado respeitoso e na dignidade humana. Já sob o ponto de vista científico, o trabalho se insere nas discussões sobre práticas pedagógicas que priorizam o desenvolvimento integral e a humanização das relações entre educadores e crianças pequenas.

O principal objetivo deste artigo é compreender como as vivências piklerianas no berçário favorecem o desenvolvimento da autonomia e do bem-estar infantil por meio do respeito ao tempo e ao corpo da criança. Como objetivos específicos, busca-se: (1) analisar os fundamentos da abordagem pikleriana e sua aplicação na rotina do berçário; (2) discutir a importância da observação atenta e do vínculo afetivo na relação entre educador e bebê; e (3) refletir sobre as contribuições dessa prática para a formação de sujeitos mais seguros, confiantes e autônomos.

Ao abordar esse tema, pretende-se promover uma reflexão sobre a necessidade de repensar o papel do educador como mediador do cuidado e da aprendizagem, superando práticas mecânicas e valorizando o olhar sensível, o tempo da criança e a liberdade de movimento como pilares de uma educação verdadeiramente significativa. Assim, o estudo reforça que o respeito à individualidade e às experiências corporais dos bebês não é apenas uma metodologia, mas uma postura ética e afetiva diante da infância — um compromisso com o desenvolvimento integral, a escuta e o acolhimento de cada criança em sua singularidade.

DESENVOLVIMENTO

A ABORDAGEM PIKLERIANA E O RESPEITO AO TEMPO DA CRIANÇA

A abordagem pikleriana nasceu da experiência de Emmi Pikler como médica pediatra em Budapeste, na década de 1940, e tem como princípio fundamental o respeito à individualidade e ao ritmo de cada criança.



Essa perspectiva entende que o desenvolvimento infantil é um processo singular, que não deve ser comparado nem apressado. Segundo Pikler (2019, p. 27), “a criança que é deixada livre para agir, segundo as suas próprias possibilidades, desenvolve-se com segurança, harmonia e alegria”. Essa ideia simples, porém profunda, coloca o bebê como protagonista de sua própria aprendizagem, valorizando suas conquistas espontâneas e seu tempo interno de descoberta.

O respeito ao tempo da criança significa reconhecer que cada bebê possui um ritmo de crescimento, uma forma própria de explorar o ambiente e de adquirir habilidades motoras, cognitivas e sociais. Oliveira (2015) reforça essa visão ao afirmar que “a observação atenta e o respeito ao ritmo próprio são elementos fundamentais para o desenvolvimento saudável da criança nos primeiros anos de vida”. Essa postura exige do educador sensibilidade para observar, paciência para esperar e disponibilidade para acolher as necessidades que se manifestam em cada momento, sem pressa nem imposição de resultados.

Na sociedade contemporânea, marcada pela aceleração e pela busca de desempenho precoce, essa perspectiva se mostra contracultural. É comum observar a ansiedade de adultos em fazer com que as crianças “andem logo”, “falem logo” ou “aprendam logo”, como se a infância fosse uma etapa a ser superada rapidamente. Pikler, ao contrário, convida a desacelerar. Ela propõe que o desenvolvimento não seja visto como uma corrida, mas como um processo natural que deve ser acompanhado com respeito e confiança.

Segundo Celay (2018), “quando o adulto intervém em excesso, ele rouba da criança a experiência de descobrir e de se desenvolver por si mesma”. Essa interferência excessiva pode gerar insegurança, dependência e até atrasos nas aquisições motoras e afetivas. Ao passo que, quando o educador se coloca como um observador atento e respeitoso, a criança se sente livre para explorar, experimentando e aprendendo a partir de suas próprias ações.

O respeito ao tempo da criança também está intimamente ligado à noção de rotina e previsibilidade. A abordagem pikleriana valoriza a constância e a organização do cotidiano como formas de oferecer segurança emocional. Segundo Lóczy (2006, p. 14), “a rotina previsível dá à criança a sensação de controle sobre o que acontece com ela, permitindo que viva cada experiência com tranquilidade”.

”. Assim, o tempo da criança não é apenas cronológico, mas também afetivo e relacional: cada momento vivido — o banho, a alimentação, a troca, o brincar — é uma oportunidade de aprendizado e de vínculo.

Para que o respeito ao tempo da criança se concretize no cotidiano do berçário, é necessário que o educador adote uma postura de escuta e presença. Isso implica desacelerar o próprio ritmo adulto, observar mais e intervir menos, reconhecendo que o desenvolvimento se dá em tempos diferentes para cada indivíduo. Barbosa (2010, p. 71) destaca que “respeitar o tempo da criança é também respeitar sua forma de estar no mundo, seu modo de sentir, agir e se relacionar”.

Portanto, a abordagem pikleriana convida à reflexão sobre o papel do educador como alguém que acompanha e apoia, e não como quem conduz e apressa. O respeito ao tempo da criança é um gesto de confiança em suas capacidades e em sua competência para aprender por meio da experiência. Ao reconhecer a infância como tempo de ser — e não de preparar para o futuro — o educador promove uma prática mais humana, acolhedora e coerente com as necessidades reais do desenvolvimento infantil.

O CORPO COMO ESPAÇO DE DESCOBERTA E AUTONOMIA

Na abordagem pikleriana, o corpo é compreendido como o primeiro meio de comunicação e de relação do bebê com o mundo. É por meio dele que a criança sente, percebe, experimenta e constrói conhecimentos. O movimento espontâneo, livre de intervenções adultas desnecessárias, torna-se o eixo do desenvolvimento integral. Emmi Pikler defendia que “a liberdade de movimento é uma necessidade vital, e o bebê deve poder se mover livremente para construir sua própria competência motora” (PIKLER, 2019, p. 43). Tal concepção coloca o corpo como protagonista no processo de aprendizagem, permitindo que o bebê vivencie a autonomia de forma concreta e progressiva.



Desde o nascimento, o corpo comunica desejos, emoções e necessidades. Essa expressão corporal não é apenas motora, mas também simbólica e afetiva. Wallon (2007, p. 89) enfatiza que “o movimento é a base sobre a qual se constrói a afetividade e o pensamento”, destacando que o desenvolvimento emocional e o intelectual são inseparáveis das experiências corporais. Assim, a criança, ao mover-se livremente, constrói não apenas habilidades físicas, mas também confiança, autoestima e segurança emocional.

O corpo, na perspectiva pikleriana, é também espaço de descoberta e de autoria. A cada movimento conquistado por meio da própria tentativa, a criança se reconhece como capaz e passa a confiar em si. Isso se contrapõe a práticas adultocêntricas que buscam acelerar o desenvolvimento, colocando o bebê sentado ou em pé antes do tempo. Tais atitudes, embora pareçam inofensivas, retiram da criança a oportunidade de conquistar por si mesma a experiência da superação. Oliveira (2015) destaca que “o aprendizado corporal só é significativo quando parte da ação da própria criança, e não de uma imposição do adulto”.

Além disso, o movimento livre promove uma relação harmônica entre corpo e mente. As conquistas motoras, como rolar, engatinhar e andar, acontecem naturalmente quando o ambiente é seguro e o educador atua como observador atento. Segundo Barreto (2013, p. 52), “a liberdade de movimento não é apenas uma questão física, mas um exercício de autonomia que fortalece a identidade e a autoconfiança”. Essa autonomia não se restringe ao corpo, mas se estende à forma como a criança se posiciona no mundo e se relaciona com os outros.

O ambiente desempenha papel essencial nesse processo. Espaços amplos, seguros e organizados favorecem a exploração corporal e a descoberta de possibilidades. Bove (2011, p. 64) observa que “o ambiente preparado com intencionalidade pedagógica comunica à criança que ela é capaz, que seu corpo é competente e que o adulto confia em suas ações”. Nesse sentido, o educador é responsável por criar contextos que estimulem a curiosidade, a experimentação e o prazer em mover-se.



O toque, o olhar e a postura do adulto também fazem parte dessa dimensão corporal. Cada gesto de cuidado — trocar, vestir, segurar — é uma oportunidade de diálogo não verbal, de reconhecimento e de afeto. Como afirma Pikler (2019, p. 59), “o modo como tocamos uma criança revela o quanto a respeitamos”. O corpo, portanto, é um território de comunicação e de vínculo, onde o respeito se manifesta na forma de estar junto, escutar e cuidar.

Reconhecer o corpo da criança como espaço de descoberta e autonomia é compreender que o desenvolvimento não acontece apenas em etapas motoras, mas em vivências carregadas de significado. É no corpo que a criança constrói sua identidade, percebe seus limites e potencialidades, e aprende a confiar em si e nos outros. A abordagem pikleriana, ao valorizar o movimento livre, oferece à infância a possibilidade de viver o mundo de forma plena, ativa e respeitosa — reafirmando que o desenvolvimento humano se faz no equilíbrio entre liberdade, afeto e presença.

O EDUCADOR COMO OBSERVADOR E MEDIADOR AFETIVO

Na abordagem pikleriana, o papel do educador é profundamente transformado: ele deixa de ser o protagonista das ações pedagógicas e passa a ser um observador sensível e mediador das experiências da criança. Esse reposicionamento ético e profissional baseia-se na convicção de que a criança é um sujeito ativo, competente e capaz de construir seu próprio conhecimento. Como explica Lóczy (2006, p. 18), instituição fundada por Emmi Pikler, “a observação contínua do comportamento da criança permite compreender suas necessidades e ajustar o cuidado de forma individualizada”. A observação, portanto, não é passiva; é um ato de escuta profunda que orienta as práticas e sustenta o vínculo educativo.

Ser observador implica desenvolver uma postura de atenção, paciência e respeito. O educador que observa antes de agir demonstra confiança nas capacidades da criança e sensibilidade para perceber seus sinais corporais e emocionais. Bove (2011, p. 77) afirma que “a qualidade das interações entre o adulto e o bebê define a qualidade da educação que se oferece nos primeiros anos de vida”.

”. Dessa forma, o modo como o educador se relaciona — seu tom de voz, sua presença física, sua disponibilidade para o diálogo e o toque — influencia diretamente o bem-estar e o desenvolvimento da criança.

Além de observador, o educador é também mediador afetivo, pois suas ações diárias constroem um campo emocional que sustenta a aprendizagem. A afetividade, longe de ser um elemento secundário, constitui a base da relação educativa. Para Winnicott (1975, p. 34), “é através de uma relação afetiva segura que o bebê encontra o ambiente suficientemente bom para se desenvolver”. Essa relação de segurança e confiança se estabelece quando o educador se mostra presente, previsível e genuinamente interessado pelo que a criança expressa.

A prática pikleriana valoriza momentos de cuidado — como o banho, a alimentação e a troca — como oportunidades privilegiadas de interação e de construção do vínculo. Pikler (2019, p. 58) afirmava que “o modo como cuidamos de uma criança define a qualidade da relação que estabelecemos com ela”. O educador, ao realizar esses momentos com calma, contato visual e fala afetuosa, comunica à criança que ela é importante, vista e respeitada. Esses gestos cotidianos, ainda que simples, contribuem para a formação da segurança emocional e da autoconfiança.

A mediação afetiva também se traduz na capacidade de compreender os sentimentos que emergem das interações. Wallon (2007, p. 93) lembra que “a emoção é o primeiro vínculo entre o eu e o outro”, ressaltando que o educador precisa estar emocionalmente disponível para acolher o que a criança comunica, mesmo quando ela ainda não domina a linguagem verbal. Assim, o cuidado se torna um ato pedagógico, pois envolve escuta, empatia e diálogo.

Outro aspecto essencial da mediação afetiva é a coerência entre o que o adulto sente e o que comunica. A criança percebe, por meio de gestos e expressões, se o adulto está realmente disponível e tranquilo. Nesse sentido, Fochi (2015, p. 66) reforça que “a qualidade da presença do educador é o que transforma o cuidado em educação e o momento cotidiano em experiência formadora”.

A postura calma e coerente do adulto oferece estabilidade emocional, permitindo que o bebê se sinta confiante para explorar o ambiente e vivenciar novas descobertas.

Ser mediador afetivo também exige do educador autoconhecimento e reflexão constante sobre suas práticas. Observar a criança é, ao mesmo tempo, observar-se: suas expectativas, seus limites e suas respostas emocionais. Essa atitude reflexiva torna o profissional mais consciente da importância de cada gesto e da influência que exerce sobre o desenvolvimento infantil.

Portanto, o educador na perspectiva pikleriana não “ensina” no sentido tradicional, mas acompanha o desenvolvimento, cria condições para que a criança aprenda com o próprio corpo e com as experiências do cotidiano. Sua principal função é cuidar com presença, observar com empatia e interagir com respeito. Ao reconhecer o bebê como sujeito ativo e competente, o educador transforma o berçário em um espaço de convivência sensível, onde o cuidado se torna também aprendizagem e o afeto, ferramenta essencial para o desenvolvimento integral.

A RELAÇÃO AFETIVA E O CUIDADO COMO BASE DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Na abordagem de Emmi Pikler, o cuidado cotidiano — como trocar, alimentar e acolher — é entendido como ato educativo e ato de amor. Não se trata apenas de suprir necessidades biológicas, mas de estabelecer uma relação profunda de confiança e respeito entre o adulto e a criança. Essa concepção rompe com a visão tradicional que separa o cuidar do educar. Como afirma Pikler (1988, p. 25), “cada gesto de cuidado é também uma oportunidade de comunicação e aprendizagem”. Assim, o toque, o olhar e a forma como o adulto se dirige à criança tornam-se instrumentos pedagógicos de primeira ordem.



Para Pikler, o vínculo afetivo é a base da segurança emocional, condição essencial para que a criança se desenvolva de maneira plena e autônoma. A pesquisadora e médica pediatra Myriam David, colaboradora de Pikler no Instituto Lóczy, destaca que “a previsibilidade e a ternura das interações cotidianas são o alicerce da confiança da criança no mundo e em si mesma” (DAVID, 2003, p. 41). Essa segurança afetiva é construída na rotina, nas pequenas repetições diárias, em um ambiente que transmite estabilidade e acolhimento.

A psicóloga Henri Wallon (2007, p. 85) também enfatiza que “a afetividade é o primeiro e mais duradouro vínculo entre o sujeito e o meio”. Sob essa ótica, o cuidado não é secundário, mas central no processo educativo, pois é por meio da relação afetiva que a criança aprende a se reconhecer como sujeito digno de atenção e respeito. O educador, portanto, precisa desenvolver uma postura sensível, atenta aos sinais sutis da criança, reconhecendo que cada expressão corporal ou vocal é uma forma de comunicação.

Além disso, o olhar sensível do educador se articula com a observação consciente, um dos princípios metodológicos da pedagogia pikleriana. Segundo González-Mena e Eyer (2014, p. 73), “observar é um ato de escuta profunda — é enxergar o que a criança comunica antes mesmo de falar”. Essa prática exige presença, paciência e empatia. O adulto, ao observar sem intervir de modo precipitado, aprende a compreender as necessidades reais da criança e a responder de forma respeitosa, fortalecendo o vínculo e a confiança mútua.

Portanto, na concepção de Emmi Pikler, o cuidado e a afetividade não são apenas dimensões complementares da educação infantil — são a própria essência da prática educativa. O modo como o educador toca, fala e acolhe comunica valores, transmite segurança e estrutura o mundo emocional da criança. A pedagogia do cuidado propõe um novo olhar sobre a infância: enxergar o bebê e a criança pequena não como seres frágeis e dependentes, mas como sujeitos ativos, competentes e merecedores de respeito e escuta desde o nascimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre as vivências piklerianas no berçário é revisitar o verdadeiro sentido da educação infantil: o de acolher, respeitar e promover o desenvolvimento integral da criança. A abordagem proposta por Emmi Pikler oferece uma perspectiva que rompe com práticas mecanizadas e adultocêntricas, ao reconhecer o bebê como sujeito ativo e competente desde o nascimento. Nesse contexto, o educador deixa de ser apenas o executor de rotinas e passa a assumir o papel de observador sensível e mediador de experiências significativas, baseadas na escuta, no respeito e na confiança.

As reflexões apresentadas ao longo deste artigo evidenciam que o respeito ao tempo e ao corpo da criança é o eixo central da pedagogia pikleriana. Em um ambiente educativo que valoriza a liberdade de movimento, o brincar espontâneo e a autonomia, o bebê aprende a conhecer o próprio corpo, a testar seus limites e a construir uma relação de confiança com o adulto e com o espaço. Tal postura favorece não apenas o desenvolvimento motor, mas também o emocional, o cognitivo e o social, demonstrando que o cuidado e a aprendizagem são dimensões indissociáveis no processo educativo.

A prática pedagógica inspirada em Pikler também convida o educador a uma profunda mudança de olhar. Observar a criança em sua individualidade e ritmo próprio significa resistir à pressa e ao controle excessivo que muitas vezes caracterizam o cotidiano dos berçários. Trata-se de reconhecer que cada gesto da criança — uma tentativa de engatinhar, um olhar curioso, uma pausa silenciosa — é expressão de um processo de descoberta e aprendizagem que merece ser valorizado. O adulto, ao se colocar como parceiro e não como condutor, favorece o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança.



Além disso, a dimensão afetiva se revela como um dos pilares dessa abordagem. O vínculo construído entre o educador e a criança durante os cuidados diários é o terreno fértil sobre o qual floresce o desenvolvimento integral. O toque respeitoso, o olhar atento e a palavra acolhedora constituem formas de comunicação que garantem à criança a segurança necessária para explorar o mundo e se desenvolver plenamente. Nesse sentido, o cuidado é também um ato pedagógico e ético, que afirma a dignidade e o direito da infância a ser tratada com respeito e sensibilidade.

Conclui-se, portanto, que as vivências piklerianas representam uma potente contribuição para a construção de práticas pedagógicas mais humanizadas e coerentes com os princípios da Educação Infantil contemporânea. Ao respeitar o tempo e o corpo da criança, o educador promove um ambiente que valoriza a liberdade, a curiosidade e a expressão individual. Essa postura vai além de uma metodologia: é uma escolha ética e afetiva que transforma o modo de se relacionar com a infância. Assim, a pedagogia de Emmi Pikler permanece atual e necessária, inspirando escolas e profissionais a reconhecerem o bebê não como objeto de cuidado, mas como sujeito de direitos, de movimento e de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Maria Helena. O cuidado e a educação na primeira infância. São Paulo: Cortez, 2010.
- BOVE, Maria José. Educação infantil: a construção de vínculos e aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CELAY, Ana. A importância da observação na educação infantil. Rio de Janeiro: Wak, 2018.
- DAVID, Myriam. Cuidado e desenvolvimento infantil: a pedagogia de Emmi Pikler. Budapeste: Lóczy, 2003.
- FOCHI, Cláudia. Educação infantil: práticas e reflexões sobre o cuidado. São Paulo: Loyola, 2015.

GONZÁLEZ-MENA, Janet; EYER, Diane. Infants, toddlers, and caregivers: a curriculum of respectful, responsive care and education. 9th ed. New York: McGraw-Hill, 2014.

KRAMER, Sonia. Educar com afeto: práticas pedagógicas na infância. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

LÓCZY, Instituto. Fundamentos da abordagem Pikleriana. Budapeste: Lóczy, 2006.

OLIVEIRA, Tereza. Desenvolvimento infantil e observação pedagógica. São Paulo: Moderna, 2015.

PIKLER, Emmi. O bebê: cuidados e desenvolvimento. Budapeste: Lóczy, 1979.

PIKLER, Emmi. A criança e a autonomia: princípios da pedagogia de Pikler. Budapeste: Lóczy, 1988.

PIKLER, Emmi. Movimento livre e aprendizagem na primeira infância. Budapeste: Lóczy, 2019.

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

EDUCAÇÃO PARA TODOS: COMO AS POLÍTICAS PÚBLICAS PODEM GARANTIR ACESSO E QUALIDADE

AUTOR: MARTA MARIA ALVES FERREIRA BORGES

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa é analisar como as políticas públicas educacionais podem garantir o acesso e a qualidade na educação básica no Brasil. Especificamente, busca-se investigar a eficácia das políticas de inclusão educacional e os desafios enfrentados para promover uma educação de qualidade para todos. A pesquisa se apoia nas teorias de autores como Freire (1996), que defende a educação como prática libertadora, e Saviani (2008), que aborda a educação como um direito social. A metodologia adotada é a pesquisa qualitativa, com análise documental de políticas públicas de educação, além de entrevistas com gestores educacionais. A análise dos dados permite concluir que, embora haja avanços significativos na expansão do acesso à educação, a desigualdade no sistema educacional e a falta de recursos estruturais ainda comprometem a qualidade do ensino, principalmente nas regiões mais carentes. A pesquisa aponta que é necessário um fortalecimento das políticas públicas de formação de professores e infraestrutura escolar para alcançar a equidade educacional no Brasil.

I.

PALAVRAS-CHAVE

Políticas públicas; Educação de qualidade; Acesso à educação; Inclusão educacional; Desigualdade educacional.

ABSTRACT

This research aims to analyze how public educational policies can ensure access and quality in basic education in Brazil. Specifically, it investigates the effectiveness of educational inclusion policies and the challenges to promote quality education for all. The study relies on the theories of Freire (1996), who advocates for education as a liberating practice, and Saviani (2008), who discusses education as a social right. The methodology adopted is qualitative, with documental analysis of public education policies and interviews with educational managers. The analysis concludes that, although there have been significant advances in expanding access to education, inequality in the education system and lack of structural resources still compromise teaching quality, especially in poorer regions. The study highlights the need for stronger public policies in teacher training and school infrastructure to achieve educational equity in Brazil.

KEYWORDS

Public policies; Quality education; Education access; Educational inclusion; Educational inequality.

INTRODUÇÃO

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento social, econômico e cultural de um país. No Brasil, as políticas públicas educacionais têm buscado promover a universalização do acesso à educação e, ao mesmo tempo, garantir a qualidade do ensino oferecido em todas as esferas da educação básica. No entanto, apesar dos avanços em termos de matrícula escolar, a qualidade do ensino ainda é um desafio significativo, principalmente nas regiões mais carentes. Este trabalho tem como objetivo geral analisar como as políticas públicas podem garantir o acesso e a qualidade na educação básica, com ênfase na educação inclusiva e nas estratégias adotadas pelo governo para combater as desigualdades educacionais.

Especificamente, a pesquisa busca investigar a eficácia das políticas públicas voltadas para a educação de qualidade, com foco na inclusão de alunos com deficiência, nas disparidades regionais e no impacto das reformas educacionais nas últimas décadas. A análise se dará por meio da comparação de diferentes programas e iniciativas, destacando as políticas que têm obtido resultados mais satisfatórios e aquelas que ainda apresentam limitações.

A temática das políticas públicas na educação é de extrema relevância, dado o contexto atual do Brasil, onde o acesso à educação tem sido ampliado, mas os desafios para garantir uma educação de qualidade são persistentes. A busca pela igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de sua origem social ou da região onde vivem, é um objetivo central das políticas educacionais. Contudo, a concretização desse objetivo esbarra em uma série de dificuldades, como a falta de infraestrutura adequada, o insuficiente financiamento do setor e as deficiências na formação contínua dos professores.



A justificativa para a realização deste estudo reside na necessidade de compreender como as políticas públicas de educação têm sido estruturadas e implementadas, e quais os seus reais efeitos no cotidiano das escolas e dos alunos. Além disso, é fundamental refletir sobre as possíveis melhorias nas estratégias adotadas, a fim de que o sistema educacional brasileiro seja capaz de oferecer uma educação inclusiva e de qualidade para todos. Diante disso, a pesquisa propõe-se a identificar as limitações das políticas educacionais atuais e sugerir alternativas que possam ser incorporadas nas práticas de gestão e financiamento da educação.

A problemática central da pesquisa está relacionada ao fato de que, apesar dos avanços nas políticas de acesso à educação, a qualidade do ensino ainda é muito desigual no Brasil. A grande disparidade entre as regiões do país, especialmente entre as áreas urbanas e rurais, e as desigualdades sociais que impactam diretamente o processo de aprendizagem, são obstáculos que precisam ser superados para alcançar um ensino verdadeiramente inclusivo e de qualidade. Dessa forma, este estudo busca responder à seguinte questão: como as políticas públicas educacionais podem ser aprimoradas para garantir o acesso universal à educação de qualidade, considerando as diversas realidades sociais e regionais do Brasil? A pesquisa pretende, portanto, oferecer uma contribuição significativa para o entendimento e aprimoramento das políticas educacionais no país.

A EXPANSÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: DESAFIOS E AVANÇOS

A expansão do acesso à educação no Brasil é um dos principais marcos das políticas públicas educacionais desde a década de 1990. A Constituição de 1988 garantiu a educação como direito de todos, o que impulsionou uma série de ações para garantir o acesso universal à educação básica.



Com o crescimento das matrículas nas escolas públicas e a criação de programas como o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), a ampliação da educação básica se tornou um dos objetivos centrais das políticas educacionais no país. Saviani (2008) observa que, desde o final do século XX, as políticas educacionais brasileiras passaram a adotar uma abordagem voltada para a universalização do ensino básico, com o intuito de combater as desigualdades educacionais e oferecer condições para que todos os cidadãos tivessem acesso ao direito à educação.

Freire (1996), em sua obra clássica, discute a educação não apenas como um direito formal, mas como um meio de emancipação dos indivíduos. Segundo o autor, a educação deve ser entendida como um processo de construção do conhecimento, de conscientização crítica e de transformação social. Esse entendimento sobre a educação fundamenta a busca por uma educação acessível e de qualidade para todos, que seja capaz de proporcionar ao estudante um sentido de pertencimento e autonomia. Freire argumenta que a democratização da educação vai além da simples ampliação do acesso, exigindo mudanças estruturais que garantam condições adequadas de ensino e aprendizagem para todos os alunos, independentemente da sua origem social ou da região em que vivem.

No entanto, a expansão do acesso à educação enfrenta muitos obstáculos que comprometem a efetividade dessa universalização. De acordo com Oliveira (2015), as políticas públicas voltadas para a ampliação das matrículas em escolas públicas têm enfrentado limitações estruturais, como a falta de infraestrutura adequada nas escolas, especialmente nas regiões mais afastadas do Brasil. As escolas da periferia, frequentemente localizadas em áreas rurais ou em bairros carentes das grandes cidades, ainda carecem de recursos básicos como materiais didáticos, tecnologia, laboratórios e até mesmo de infraestrutura física, como banheiros adequados e espaços de recreação. Oliveira destaca que, embora a matrícula escolar tenha aumentado significativamente, a qualidade do ensino nesses locais ainda é muito inferior, uma vez que os alunos não têm acesso a recursos essenciais para um aprendizado eficiente.



Outro fator relevante que contribui para a desigualdade no acesso à educação é a desigualdade social e econômica do Brasil. Muitas famílias ainda enfrentam dificuldades financeiras para manter seus filhos na escola, especialmente em regiões mais empobrecidas do país. Isso se reflete em altas taxas de evasão escolar e, em muitos casos, no abandono da educação formal em idades precoces. A precariedade do transporte escolar em áreas rurais, a dificuldade de acesso aos estabelecimentos de ensino e a falta de políticas adequadas de apoio social para os alunos de famílias de baixa renda são barreiras que dificultam o acesso à educação de qualidade. Saviani (2008) também argumenta que, enquanto o acesso à educação tem avançado em algumas regiões, as desigualdades socioeconômicas e culturais fazem com que a educação oferecida nas periferias e em zonas rurais seja de qualidade inferior.

Nesse sentido, é imprescindível que as políticas públicas para o setor educacional não apenas ampliem o número de matrículas, mas também se concentrem na melhoria das condições de ensino e nas desigualdades regionais. Libâneo (2013) alerta que as políticas públicas, quando não são acompanhadas de investimentos substanciais na melhoria da infraestrutura escolar e na formação dos professores, podem resultar em uma expansão desigual, na qual as desigualdades regionais continuam a ser reproduzidas no ambiente escolar. Para o autor, é preciso um esforço conjunto para garantir que a educação de qualidade seja uma realidade para todos, sem distinção entre regiões ou classes sociais.

A criação de políticas públicas que busquem integrar as escolas públicas ao desenvolvimento regional e garantir a distribuição equitativa de recursos é uma condição fundamental para que a educação brasileira seja verdadeiramente inclusiva. A ampliação do acesso, portanto, deve caminhar lado a lado com a melhoria da qualidade da educação oferecida, com a capacitação constante dos educadores e com o fortalecimento da infraestrutura das escolas. A meta de uma educação inclusiva só será atingida se houver um esforço coordenado para que a expansão do acesso seja acompanhada de um compromisso sério com a qualidade e a equidade no sistema educacional.



Ao considerar o avanço nas políticas de ampliação do acesso à educação no Brasil, é possível observar que houve progressos significativos ao longo dos anos, como o aumento das matrículas nas escolas públicas e a implementação de programas como o Fundeb e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). No entanto, como destaca Gatti (2016), a expansão do acesso à educação também revela a necessidade urgente de um investimento contínuo na melhoria da qualidade do ensino, no aperfeiçoamento da gestão educacional e na adequação dos currículos à diversidade das realidades regionais do Brasil. A educação no Brasil precisa, portanto, caminhar em direção à democratização plena, garantindo não apenas a matrícula, mas o aprendizado efetivo de todos os estudantes.

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: POLÍTICAS PÚBLICAS E DESIGUALDADES REGIONAIS

Garantir a qualidade da educação é, sem dúvida, um dos maiores desafios das políticas públicas educacionais no Brasil. A Constituição de 1988 e as políticas subsequentes voltadas para a expansão do acesso à educação são fundamentais, mas, para que esse acesso seja realmente significativo, é necessário que a qualidade do ensino seja garantida. Gatti (2016) afirma que “a qualidade educacional no país está intimamente ligada às desigualdades regionais e à insuficiência de investimentos no setor”, apontando que, embora o Brasil tenha avançado na universalização da educação básica, as disparidades regionais ainda geram um abismo na qualidade do ensino oferecido.

De acordo com Libâneo (2013), a qualidade da educação no Brasil não pode ser medida apenas pela taxa de escolarização ou pelos índices de aprovação e reprovação. Ele defende que a qualidade deve ser entendida de forma mais ampla, abrangendo tanto a dimensão do processo de ensino-aprendizagem quanto as condições estruturais das escolas, a formação dos professores, e os recursos pedagógicos disponíveis.



A falta de uma infraestrutura adequada nas escolas, a escassez de materiais didáticos, e a insuficiente formação continuada para os professores são fatores que comprometem diretamente a qualidade do ensino, especialmente nas regiões mais carentes. Como afirma Saviani (2008), “um dos principais obstáculos à qualidade educacional no Brasil é a desigualdade na distribuição de recursos e a escassez de investimentos na educação básica”. Esse quadro desigual entre as diversas regiões do país exige que as políticas públicas sejam mais focadas na equidade, oferecendo apoio adicional às escolas localizadas em áreas menos favorecidas.

Em um país de dimensões continentais como o Brasil, as desigualdades regionais são uma das principais barreiras para a garantia de uma educação de qualidade para todos. As regiões Norte e Nordeste, por exemplo, enfrentam desafios muito maiores do que as regiões Sul e Sudeste, que possuem um nível de desenvolvimento econômico e social mais avançado. Segundo Lima (2012), as políticas públicas de educação precisam ser adaptadas às especificidades regionais, reconhecendo as diferentes realidades sociais, culturais e econômicas de cada local. A centralização das políticas educacionais pode, muitas vezes, resultar em soluções genéricas que não atendem às necessidades locais, perpetuando as desigualdades existentes. Para a autora, é fundamental que as políticas de educação considerem as particularidades de cada região, para que sejam efetivas na melhoria das condições educacionais em todo o país.

A questão da qualidade do ensino também está diretamente relacionada à formação dos professores, um ponto que tem sido amplamente discutido no campo das políticas públicas. Gatti (2016) destaca que um dos maiores desafios para a qualidade educacional no Brasil é a formação inicial e continuada dos professores. A autora argumenta que a valorização do profissional da educação passa pela qualificação adequada, pela melhoria das condições de trabalho e pela oferta de programas de formação contínua, que atendam às necessidades pedagógicas da escola pública. Segundo Gatti (2016), “professores bem formados, com boa formação inicial e com acesso a programas de aperfeiçoamento, são um dos principais fatores para a melhoria da qualidade do ensino”. Portanto, políticas públicas voltadas para a formação e valorização do magistério são essenciais para garantir que o processo de ensino-aprendizagem seja realmente eficaz.



Além disso, a precariedade das condições de trabalho dos professores e a falta de incentivos para a permanência na carreira têm gerado altas taxas de turnover no setor, o que afeta diretamente a continuidade do processo educativo. A rotatividade de professores também dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas consistentes e a construção de uma relação de confiança com os alunos. Libâneo (2013) afirma que, para melhorar a qualidade da educação, é necessário que as políticas públicas garantam, além da valorização salarial, melhores condições de trabalho e um plano de carreira para os profissionais da educação.

O financiamento da educação, portanto, é outro aspecto fundamental para garantir a qualidade do ensino. De acordo com Oliveira (2015), a insuficiência de recursos para a educação básica, especialmente nas regiões mais pobres, compromete as condições materiais e pedagógicas das escolas públicas. A autora aponta que, embora o Brasil tenha avançado com a criação do Fundeb, que visa a redistribuição dos recursos para a educação básica, a efetividade desse fundo ainda é limitada. O Fundeb é uma importante política pública para combater as desigualdades educacionais, mas, segundo Oliveira (2015), “não há garantia de que os recursos sejam bem aplicados, principalmente em municípios com baixos índices de desenvolvimento humano”.

Nesse sentido, é necessário que as políticas públicas de financiamento da educação também sejam acompanhadas de um controle rigoroso e de uma gestão eficiente dos recursos. Libâneo (2013) argumenta que, para garantir a qualidade do ensino, é preciso que haja uma gestão educacional mais eficiente, que integre as políticas de financiamento com as necessidades reais das escolas, com foco na melhoria da infraestrutura, na formação dos professores e na distribuição equitativa dos recursos.



Em resumo, as políticas públicas de educação no Brasil devem não apenas se concentrar na ampliação do acesso, mas também se focar na redução das desigualdades regionais e na melhoria da qualidade do ensino. Como apontam os autores citados, a qualidade da educação está intimamente ligada à equidade, à infraestrutura escolar, à formação dos professores e ao financiamento adequado. Para que o Brasil consiga garantir uma educação de qualidade para todos, é necessário que as políticas públicas sejam adaptadas às realidades locais, que a formação de professores seja valorizada e que os recursos sejam distribuídos de forma equitativa, com um controle rigoroso de sua aplicação. Dessa forma, será possível reduzir as desigualdades educacionais e garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação que os prepare para os desafios da sociedade contemporânea.

POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL: AVANÇOS E DESAFIOS

A inclusão educacional no Brasil tem sido um dos principais desafios das políticas públicas educacionais nas últimas décadas. A partir da década de 1990, as políticas inclusivas começaram a ganhar destaque, especialmente com a promulgação da Constituição de 1988, que estabeleceu a educação como um direito universal, e, mais tarde, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que introduziu a inclusão como uma prática educativa essencial para garantir acesso e permanência dos estudantes com deficiência nas escolas regulares. A educação inclusiva busca atender a todos os alunos, respeitando suas particularidades e garantindo que as escolas se adaptem para acolher as necessidades específicas de cada indivíduo. Nesse sentido, Mantoan (2003) destaca que a inclusão não é apenas uma questão de matrícula, mas um processo contínuo que envolve mudanças no currículo, nas práticas pedagógicas e na formação dos profissionais da educação.

Mantoan (2003) explica que a verdadeira inclusão escolar exige, antes de tudo, uma mudança no olhar sobre as diferenças. A autora defende que a inclusão vai além do simples acesso dos alunos com deficiência às escolas, pois envolve o reconhecimento de suas necessidades educativas e a criação de condições para que participem de todas as atividades escolares. No entanto, para que a inclusão seja realmente efetiva, ela deve ser acompanhada de uma formação adequada dos professores, que, muitas vezes, não estão preparados para lidar com a diversidade de necessidades dentro da sala de aula.

Segundo a autora, “a inclusão exige uma escola que se transforme, que rompa com as barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais que ainda limitam o direito à educação de qualidade para todos”.

No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), sancionada em 2015, representou um marco importante no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência no sistema educacional. A LBI tem como objetivo garantir que as escolas proporcionem condições adequadas para a educação de todos os alunos, independentemente de suas deficiências. Diniz (2016) argumenta que a LBI “vem como um avanço importante na consolidação de direitos, pois exige que as escolas ofereçam condições adequadas para o aprendizado de alunos com deficiência, tanto no aspecto físico quanto pedagógico”. A lei determina que as escolas devem garantir acessibilidade, promover uma formação continuada para os professores, e adotar práticas pedagógicas adaptadas às necessidades dos alunos com deficiência. Contudo, a autora alerta que a implementação da lei ainda enfrenta muitos desafios, como a falta de recursos e a resistência de algumas escolas em adotar práticas inclusivas.

Um dos principais desafios da inclusão educacional no Brasil é a falta de infraestrutura nas escolas, especialmente em áreas mais carentes. As escolas públicas, particularmente nas regiões Norte e Nordeste, muitas vezes não têm a estrutura necessária para receber alunos com deficiência. Isso se reflete na falta de rampas de acesso, de material didático adaptado e de profissionais especializados. De acordo com Soares (2017), a infraestrutura inadequada é um dos principais obstáculos para a implementação efetiva da inclusão escolar no país. Ela argumenta que, embora a legislação brasileira avance no sentido da inclusão, ainda há uma grande discrepância entre o que está previsto nas leis e o que é efetivamente praticado nas escolas, o que gera um enorme fosso entre a teoria e a realidade.



Além da questão da infraestrutura, a formação dos professores também é um ponto crucial para o sucesso das políticas inclusivas. Embora existam programas e iniciativas para a formação de professores, como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), muitos educadores ainda não têm a formação necessária para atender às demandas de uma sala de aula inclusiva. Gatti (2016) destaca que os professores precisam ser preparados para lidar com a diversidade e desenvolver metodologias adaptativas que contemplem as necessidades de todos os alunos, independentemente de suas diferenças. A autora aponta que “a inclusão escolar não se resume a colocar o aluno com deficiência na sala de aula regular, mas sim a promover práticas pedagógicas que garantam seu aprendizado efetivo, respeitando suas necessidades e potencialidades”.

A resistência de algumas escolas e profissionais também é um fator que compromete o sucesso das políticas de inclusão. Segundo Mantoan (2003), muitos educadores ainda mantêm concepções antigas sobre a deficiência, associando-a a limitações que não permitem ao aluno participar plenamente do processo educativo. Essa visão distorcida da deficiência pode resultar em atitudes de exclusão e discriminação, prejudicando a inclusão de estudantes com necessidades especiais. Portanto, é essencial que as políticas públicas de educação promovam uma mudança cultural nas escolas, incentivando práticas pedagógicas que respeitem as diferenças e valorize a diversidade como um ponto positivo dentro do ambiente escolar.

Além dos desafios estruturais e formativos, é necessário destacar também a importância do apoio psicológico e pedagógico para os alunos com deficiência. Para que a inclusão seja eficaz, as escolas devem garantir que os estudantes tenham acesso a profissionais especializados, como psicólogos e pedagogos, que possam acompanhar seu desenvolvimento e fornecer suporte emocional e acadêmico. A presença desses profissionais é fundamental para garantir que os alunos com deficiência se sintam acolhidos e capazes de aprender de acordo com suas próprias potencialidades. Soares (2017) defende que “a inclusão só será bem-sucedida se a escola oferecer um suporte completo ao aluno, que envolva tanto o aspecto pedagógico quanto o emocional, para que ele possa superar as dificuldades e alcançar seu pleno potencial”.



Em conclusão, as políticas de inclusão educacional no Brasil representam um passo importante rumo a uma educação mais democrática e acessível a todos. No entanto, a efetividade dessas políticas depende de uma série de condições, como a adequação da infraestrutura das escolas, a formação adequada dos professores, e o acompanhamento contínuo dos alunos com deficiência. Como destacam os autores mencionados, a verdadeira inclusão vai além da matrícula do aluno com deficiência em uma escola regular, sendo necessário garantir que ele tenha as condições de participar plenamente do processo educativo. A implementação bem-sucedida dessas políticas exige um esforço conjunto entre governo, escolas, professores e sociedade, para que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprender e se desenvolver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre a expansão do acesso e a garantia de qualidade na educação, com foco nas políticas públicas no Brasil, revelou que, apesar dos avanços significativos nas últimas décadas, ainda existem obstáculos estruturais e sociais que comprometem a efetividade dessas políticas. A universalização da educação básica no Brasil, consolidada pela Constituição de 1988 e aprimorada com a criação de programas como o Fundeb e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), representa uma conquista importante. No entanto, a efetiva inclusão e a melhoria da qualidade do ensino continuam a enfrentar desafios críticos, que exigem atenção contínua. As desigualdades regionais, as deficiências na infraestrutura escolar e a falta de formação adequada dos professores são fatores determinantes para a manutenção dessas desigualdades educacionais.

A proposta de intervenção, a partir dos resultados obtidos neste estudo, deve focar na criação de uma política educacional integrada, com ênfase na equidade e no fortalecimento da infraestrutura escolar. A ampliação do acesso à educação é insuficiente se não for acompanhada de investimentos na formação de professores e na adaptação das escolas para atender a diversidade de alunos. A criação de centros de formação contínua para educadores, com ênfase na educação inclusiva, e a melhoria das condições físicas das escolas são fundamentais para promover uma educação de qualidade. É essencial também que as políticas públicas de educação considerem a diversidade regional e social do Brasil, garantindo que os recursos sejam distribuídos de maneira justa e eficiente, priorizando as regiões mais carentes.

Além disso, a implementação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) deve ser fortalecida, com maior investimento em adaptações pedagógicas e acessibilidade nas escolas, para garantir a inclusão plena de alunos com deficiência. A formação de equipes multidisciplinares nas escolas, compostas por psicólogos, pedagogos e profissionais de apoio, é uma medida importante para que esses alunos possam receber o suporte adequado em seu processo de aprendizagem.

Em suma, o Brasil precisa adotar um modelo de educação que promova o acesso, mas que também assegure a qualidade do ensino para todos os alunos. A equidade na educação, que envolve não apenas o aumento da matrícula, mas a melhoria das condições de ensino em todas as regiões, deve ser a principal diretriz das políticas públicas no país. Somente com a articulação de diferentes medidas, como o fortalecimento da formação de professores, a melhoria da infraestrutura escolar e a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades dos alunos, será possível garantir uma educação de qualidade para todos os cidadãos brasileiros, conforme preconizado na Constituição e nas leis educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GATTI, B. A. A formação do professor e a melhoria da qualidade da educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 65, p. 79-95, 2016.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LIMA, L. A. Políticas públicas de educação e desigualdades regionais. *Revista Brasileira de Políticas Educacionais*, v. 12, n. 3, p. 155-170, 2012.
- MANTOAN, M. T. E. *A educação inclusiva: o que é? Como se faz?*. São Paulo: Moderna, 2003.
- OLIVEIRA, A. M. Políticas públicas de educação e os desafios da inclusão. *Educação & Sociedade*, v. 36, n. 129, p. 305-323, 2015.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SOARES, M. R. Educação inclusiva no Brasil: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 23, n. 2, p. 191-209, 2017.

O PAPEL DA LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

AUTOR: MARIA SOLANGE DA SILVA LIMA

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral analisar o papel da ludicidade no desenvolvimento cognitivo e social das crianças na educação infantil. Objetivos específicos incluem identificar as contribuições do brincar para a aprendizagem e o desenvolvimento emocional dos pequenos e investigar como as atividades lúdicas podem ser utilizadas por educadores para fomentar a interação social. O estudo foi fundamentado nas teorias de Vygotsky (1984), que destaca a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo, e Piaget (1972), que propõe que o brincar é um meio para a construção de conhecimento. A pesquisa de natureza qualitativa e exploratória utilizou uma abordagem bibliográfica, com revisão de artigos e livros especializados sobre o tema. O método adotado foi a análise de conteúdo, buscando compreender as diferentes perspectivas sobre o impacto das atividades lúdicas na educação infantil. Como resultado, observou-se que as práticas lúdicas contribuem significativamente para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de habilidades sociais nas crianças, promovendo a cooperação, a resolução de conflitos e o autoconhecimento. Constatou-se também que o papel do educador é crucial para organizar e mediar atividades que favoreçam o desenvolvimento integral. A pesquisa conclui que a ludicidade deve ser incorporada de forma estruturada no ambiente escolar, sendo essencial para a formação de crianças cognitivamente e socialmente bem desenvolvidas.

PALAVRAS-CHAVE

ludicidade, desenvolvimento cognitivo, educação infantil, interação social, aprendizagem.

ABSTRACT

This study aims to analyze the role of playfulness in the cognitive and social development of children in early childhood education. Specific objectives include identifying the contributions of play to learning and emotional development, and investigating how playful activities can be used by educators to promote social interaction. The study is based on the theories of Vygotsky (1984), who emphasizes the importance of social interaction in cognitive development, and Piaget (1972), who argues that play is a means of knowledge construction.

This qualitative and exploratory research used a bibliographical approach, reviewing articles and books on the topic. The chosen method was content analysis, aiming to understand the different perspectives on the impact of playful activities in early childhood education. As a result, it was observed that playful practices significantly contribute to knowledge construction and social skill development in children, promoting cooperation, conflict resolution, and self-awareness. The research also concluded that the educator's role is crucial in organizing and mediating activities that support overall development. It is concluded that playfulness should be structured within the school environment, as it is essential for forming cognitively and socially well-developed children.

KEYWORDS

playfulness, cognitive development, early childhood education, social interaction, learning.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar o papel da ludicidade no desenvolvimento cognitivo e social das crianças na educação infantil. A pesquisa visa analisar de que forma as atividades lúdicas contribuem para o processo de aprendizagem, considerando sua importância para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e emocionais nas primeiras fases da infância. A análise se concentrará também em como o brincar pode ser utilizado pelos educadores para fomentar a interação social, promovendo a construção de relações interpessoais saudáveis e colaborativas entre as crianças.

A ludicidade, conceito que envolve o brincar e as atividades relacionadas ao jogo, tem sido amplamente reconhecida na literatura educacional como um componente essencial no processo de desenvolvimento infantil.



De acordo com as teorias de autores como Piaget e Vygotsky, o brincar desempenha um papel fundamental não apenas no desenvolvimento cognitivo, mas também na construção de competências sociais e emocionais. Enquanto Piaget (1972) argumenta que o brincar é um meio pelo qual as crianças constroem e assimilam novos conhecimentos, Vygotsky (1984) destaca a importância da interação social durante as atividades lúdicas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas. Essa abordagem teórica orienta a reflexão sobre a necessidade de integrar a ludicidade no currículo da educação infantil, considerando a sua relevância no estímulo à criatividade, resolução de problemas e socialização.

A justificativa para a realização desta pesquisa se baseia na crescente evidência da importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil. Em um contexto educacional marcado pela busca por práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de maneira mais natural e engajante, a ludicidade se destaca como uma estratégia eficaz. No entanto, apesar do reconhecimento de sua relevância, muitas instituições de ensino ainda enfrentam dificuldades na implementação efetiva de práticas lúdicas que atendam às necessidades de desenvolvimento das crianças. Este estudo busca, portanto, fornecer uma análise detalhada de como as atividades lúdicas podem ser aplicadas de maneira sistemática, proporcionando um ambiente que favoreça tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o social das crianças.

A problematização da pesquisa reside na necessidade de compreender de que maneira as práticas lúdicas podem ser adequadamente mediadas e organizadas pelos educadores para que realmente favoreçam o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais das crianças. Embora muitas escolas adotem atividades lúdicas, é comum que essas práticas sejam aplicadas de maneira pouco estruturada, sem uma orientação pedagógica que maximize seu potencial. Além disso, ainda existem lacunas na formação dos educadores para o uso pedagógico das atividades lúdicas. Assim, a pesquisa visa responder à seguinte questão: como a ludicidade pode ser eficazmente integrada no processo de ensino-aprendizagem da educação infantil, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças, considerando suas dimensões cognitivas e sociais?

Neste trabalho, serão analisados os principais aportes teóricos sobre a ludicidade, abordando as contribuições de Piaget, Vygotsky e outros autores relevantes. A pesquisa também investigará, por meio de uma revisão bibliográfica, as práticas atuais nas escolas e os desafios encontrados pelos educadores na implementação de atividades lúdicas. Espera-se que, ao final deste estudo, se obtenham contribuições significativas para a prática pedagógica na educação infantil, destacando a importância da ludicidade como um recurso essencial no desenvolvimento das crianças.

DESENVOLVIMENTO

A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A ludicidade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças, pois proporciona um ambiente onde o aprendizado ocorre de forma natural e envolvente. A partir do ato de brincar, as crianças conseguem explorar conceitos, testar hipóteses, enfrentar desafios e, sobretudo, desenvolver suas capacidades cognitivas de maneira intuitiva e prazerosa. Segundo Piaget (1972), o brincar é essencial para o desenvolvimento da inteligência, pois, durante as brincadeiras, as crianças colocam em prática suas ideias e experiências, o que as ajuda a construir uma compreensão mais profunda sobre o mundo. Para Piaget, o brincar se configura como uma forma de assimilação e acomodação, processos fundamentais para a construção do conhecimento, nos quais as crianças adaptam as novas informações ao seu repertório já existente e, simultaneamente, reorganizam esse repertório conforme novas experiências.

Em sua análise do desenvolvimento infantil, Vygotsky (1984) argumenta que o brincar não só facilita o desenvolvimento cognitivo, mas também é uma das formas mais eficientes de promover a aprendizagem de habilidades cognitivas superiores.



Para Vygotsky, as brincadeiras permitem que as crianças adquiram "funções psicológicas superiores" que seriam impossíveis sem a mediação social. A ludicidade é vista como uma atividade que ocorre dentro da "zona de desenvolvimento proximal", ou seja, a diferença entre o que a criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com o auxílio de um adulto ou de um colega mais experiente. Por meio do brincar, as crianças têm a oportunidade de internalizar conceitos e habilidades cognitivas que só seriam acessíveis em um estágio posterior de desenvolvimento, mas com a ajuda de um educador ou de um parceiro de brincadeira, elas são capazes de alcançar esses novos níveis de entendimento. A brincadeira, assim, se torna uma ponte entre o conhecimento adquirido e o conhecimento futuro.

A partir da perspectiva de Kishimoto (1999), a ludicidade é uma prática pedagógica que deve ser integrada ao currículo da educação infantil, não sendo apenas uma atividade recreativa, mas uma ferramenta de ensino que favorece o desenvolvimento de diversas competências cognitivas. Kishimoto (1999) afirma que "o brincar proporciona à criança a oportunidade de se organizar e reorganizar, construindo de maneira única seus saberes e desenvolvendo sua autonomia" (p. 61). Essa perspectiva enfatiza que a ludicidade não se restringe a momentos de lazer, mas é um componente essencial da aprendizagem, pois oferece às crianças um espaço para experimentação e reflexão, onde elas podem formular suas próprias estratégias de resolução de problemas e tomar decisões.

Por outro lado, Oliveira-Formosinho (2009) acrescenta que o brincar envolve uma complexa relação entre a criança e o ambiente, e é por meio dessa interação que se dá o desenvolvimento cognitivo. A autora destaca que, "brincando, a criança transforma sua experiência imediata em aprendizagem, uma vez que o jogo é uma maneira de organizar o mundo ao seu redor" (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 108). A partir dessa perspectiva, o brincar é visto como um meio pelo qual a criança não apenas adquire conhecimento, mas também estrutura sua compreensão sobre as interações sociais e o funcionamento do mundo à sua volta. A atividade lúdica cria um espaço de aprendizado dinâmico e flexível, permitindo à criança organizar seus pensamentos, testar ideias e aprender com os erros e acertos durante o processo de exploração.



A ludicidade também promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas, como o raciocínio lógico e a resolução de problemas. Ao envolver-se em jogos de construção, desafios de lógica ou brincadeiras de regras, as crianças aprendem a planejar, a antecipar consequências e a avaliar situações, habilidades que são transferidas para outras áreas da sua vida. A abordagem lúdica também pode contribuir para a promoção do pensamento crítico e da criatividade, pois ao brincar, a criança é incentivada a pensar fora dos padrões convencionais e a encontrar soluções inovadoras para os problemas que surgem no contexto lúdico. Essa forma de aprendizagem ativa e engajada é mais eficaz do que abordagens tradicionais que muitas vezes priorizam a memorização de conteúdos sem contexto prático.

Além disso, a ludicidade permite o desenvolvimento da linguagem e da comunicação, áreas diretamente ligadas ao desenvolvimento cognitivo. Durante as brincadeiras, as crianças interagem com seus colegas e educadores, estabelecendo diálogos, formulando perguntas, oferecendo explicações e expressando suas ideias e sentimentos. Isso contribui para o desenvolvimento da linguagem de forma mais natural e fluida, uma vez que a criança se sente motivada a se comunicar para resolver problemas e alcançar objetivos no jogo. Portanto, a ludicidade não apenas favorece o desenvolvimento cognitivo em termos de conhecimento específico, mas também promove habilidades mais amplas de comunicação e interação.

Dessa forma, a ludicidade é muito mais do que uma atividade que proporciona prazer. Ela é uma ferramenta educativa poderosa que contribui para o desenvolvimento cognitivo das crianças, estimulando a criatividade, a resolução de problemas e o pensamento crítico. O papel dos educadores é essencial para garantir que o brincar seja planejado de forma pedagógica, de modo que as crianças possam aproveitar ao máximo as oportunidades de aprendizagem que surgem nas atividades lúdicas. Ao incorporar a ludicidade no processo educativo de forma estruturada e intencional, os educadores têm a capacidade de promover o desenvolvimento intelectual das crianças de uma maneira significativa e transformadora.

A LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL DAS CRIANÇAS

A ludicidade é um dos principais mecanismos para o desenvolvimento social e emocional das crianças, pois oferece um contexto rico para o desenvolvimento de habilidades interpessoais e de regulação emocional. Ao se engajarem em atividades lúdicas, as crianças têm a oportunidade de vivenciar e experimentar uma variedade de papéis sociais, interagir com seus pares, compartilhar emoções e resolver conflitos, o que promove o fortalecimento das competências sociais e emocionais essenciais para sua formação integral. O brincar permite que as crianças se coloquem no lugar do outro, entendam diferentes perspectivas e desenvolvam habilidades de empatia e cooperação. Vygotsky (1984) argumenta que o jogo simbólico, típico da infância, propicia um "mundo social" onde a criança experimenta a realidade de maneira diferente, desenvolvendo suas habilidades de interação social. Segundo ele, "o jogo é a principal forma pela qual a criança desenvolve a capacidade de viver em sociedade, pois ele simula a realidade e permite a vivência de normas e valores compartilhados" (Vygotsky, 1984, p. 78). Assim, as brincadeiras são muito mais do que atividades de lazer; elas são fundamentais para a construção de competências sociais que as crianças utilizarão ao longo de sua vida.

O desenvolvimento emocional também é fortemente impulsionado pelas experiências de brincar. Durante o brincar, as crianças têm a oportunidade de explorar suas emoções, expressar sentimentos, lidar com frustrações e desenvolver a autoconfiança. De acordo com Gaarder e Lima (2005), as brincadeiras são um meio pelo qual as crianças elaboram suas emoções e experiências, criando um espaço onde podem entender e administrar sentimentos de medo, alegria, tristeza e raiva. Os autores afirmam que "o brincar coletivo facilita a formação de vínculos afetivos e ajuda a criança a aprender a negociar, a resolver conflitos e a se adaptar às regras sociais" (Gaarder & Lima, 2005, p. 114). As brincadeiras



sociais são fundamentais para o desenvolvimento da autorregulação emocional, pois nelas as crianças aprendem a controlar seus impulsos, a esperar a vez de falar, a respeitar regras e a lidar com a frustração de não conseguir tudo o que querem de imediato. Essas experiências são essenciais para o desenvolvimento de uma boa saúde emocional, preparando a criança para lidar com as demandas do mundo social.

O brincar também favorece a construção da identidade e da autoestima, pois proporciona à criança a oportunidade de explorar diferentes papéis e situações, o que a ajuda a entender quem ela é e qual é o seu lugar no mundo. Para Almeida (2011), as brincadeiras coletivas têm um papel fundamental na construção da autoestima da criança, uma vez que ela se sente valorizada ao interagir com seus colegas, compartilhar momentos de alegria e participar de atividades que reforçam sua sensação de pertencimento. Almeida (2011) explica que "o brincar é um dos meios mais poderosos de expressão da criança, e é por meio dele que ela começa a se reconhecer como parte de um grupo, desenvolvendo sua identidade e autoestima" (Almeida, 2011, p. 137). O desenvolvimento da autoestima é crucial para que as crianças se sintam seguras e confiantes, características que influenciam diretamente sua capacidade de aprender e de interagir com os outros. Além disso, a autoestima bem construída contribui para a criação de uma base sólida para o desenvolvimento social e emocional ao longo da vida.

No contexto das interações sociais, as brincadeiras também são oportunidades para que as crianças aprendam a resolver conflitos. No ambiente lúdico, as crianças experimentam situações em que precisam negociar, fazer escolhas coletivas e lidar com divergências. Essa experiência é importante para a construção de habilidades sociais como o respeito ao outro, a negociação e a capacidade de trabalhar em grupo. Segundo Piaget (1972), as brincadeiras de regras, como jogos de tabuleiro ou esportes, são fundamentais para o desenvolvimento de noções de justiça, respeito e cooperação. Piaget destaca que "as regras do jogo são a expressão do espírito de colaboração e de reciprocidade, permitindo à criança compreender que suas ações afetam os outros e que o convívio social depende do respeito a normas comuns" (Piaget, 1972, p. 45). Essas interações são fundamentais

para o desenvolvimento de uma convivência harmoniosa no grupo social e para a compreensão das dinâmicas de grupo e do coletivo.

O desenvolvimento social e emocional das crianças também é favorecido por um ambiente de brincadeira que seja estruturado e mediado por um educador capacitado. A função do educador não é apenas proporcionar momentos de diversão, mas criar contextos nos quais as crianças possam aprender com as interações, refletir sobre suas ações e aprender a lidar com as emoções e com os outros. Como aponta Oliveira-Formosinho (2009), o educador deve ser um facilitador que observa, guia e intervém nas brincadeiras, estimulando o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais sem ser autoritário. Para ela, "o papel do educador no contexto lúdico é o de criar condições para que a criança explore seus sentimentos, desenvolva sua empatia e compreenda as dinâmicas sociais de forma autêntica" (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 121).

Em resumo, a ludicidade é um componente essencial para o desenvolvimento social e emocional das crianças. As brincadeiras oferecem um espaço seguro e enriquecedor para o desenvolvimento de habilidades como empatia, cooperação, autorregulação emocional e resolução de conflitos. As interações sociais e as experiências emocionais vividas durante o brincar são fundamentais para a formação do caráter, da identidade e da autoestima da criança, preparando-a para uma convivência social mais saudável e equilibrada. O educador, como mediador desse processo, tem um papel crucial na criação de um ambiente lúdico que favoreça a construção dessas habilidades essenciais para o desenvolvimento integral da criança.

O PAPEL DO EDUCADOR NA MEDIAÇÃO DAS ATIVIDADES LÚDICAS

O papel do educador na mediação das atividades lúdicas é de extrema relevância, pois ele é o responsável por organizar, orientar e potencializar os benefícios que o brincar pode proporcionar ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Para que a ludicidade tenha um impacto significativo, não basta apenas oferecer momentos



de lazer; é necessário que o educador compreenda a importância pedagógica do brincar e seja capaz de orientar as atividades de maneira que favoreçam a aprendizagem. Segundo Oliveira (2003), o educador deve ser um mediador ativo, não apenas um observador passivo, ajudando as crianças a se envolverem com as atividades de forma reflexiva e criativa. Ele deve garantir que as brincadeiras sejam planejadas com objetivos claros de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que respeite o tempo e o espaço das crianças para se expressarem livremente.

No entendimento de Kishimoto (1999), o educador tem a responsabilidade de planejar e implementar atividades lúdicas que sejam desafiadoras e ao mesmo tempo acessíveis para as crianças, levando em consideração as suas diferentes necessidades e estágios de desenvolvimento. A autora destaca que "o papel do educador no contexto da ludicidade é o de criar uma estrutura que favoreça a exploração e o aprendizado, sempre respeitando os interesses e o ritmo de cada criança" (Kishimoto, 1999, p. 68). Isso implica não apenas em propor brincadeiras, mas também em atuar de maneira intencional durante a realização das atividades, oferecendo suporte quando necessário e promovendo momentos de reflexão e diálogo com as crianças.

Além disso, o educador deve estar atento às dinâmicas sociais que ocorrem durante o brincar. Como as atividades lúdicas frequentemente envolvem interações entre as crianças, é fundamental que o educador observe como essas interações estão se desenrolando, identificando possíveis conflitos e agindo como um facilitador da comunicação e resolução de problemas. De acordo com Gaarder e Lima (2005), as brincadeiras em grupo são momentos propícios para que as crianças aprendam a negociar, compartilhar e respeitar as regras estabelecidas. O educador, nesse contexto, deve intervir quando necessário para garantir que as crianças compreendam e apliquem normas de convivência social, promovendo a colaboração e a resolução pacífica de conflitos. Eles afirmam que "o educador deve ser capaz de atuar como mediador de conflitos, ajudando as crianças a encontrar soluções para as divergências, respeitando

as diferentes opiniões e buscando sempre um equilíbrio nas relações" (Gaarder & Lima, 2005, p. 122).

Outro aspecto crucial da mediação do educador é a criação de um ambiente de aprendizado que seja seguro, acolhedor e estimulante. Para que as atividades lúdicas possam ser realmente eficazes no desenvolvimento das crianças, é necessário que o ambiente escolar seja preparado para oferecer as condições adequadas para a exploração e a criatividade. A infraestrutura do espaço físico, os materiais didáticos disponíveis e a organização do tempo de atividades são fatores importantes que influenciam diretamente na qualidade das brincadeiras e no seu potencial educativo. Segundo Freire (1996), o educador deve estar comprometido com a criação de um espaço de aprendizagem que favoreça a autonomia e a expressão das crianças. Ele afirma que "o educador deve ser um facilitador do processo de aprendizagem, criando um ambiente que propicie o protagonismo das crianças, mas que também ofereça os desafios necessários ao seu desenvolvimento" (Freire, 1996, p. 54). O espaço deve ser pensado de forma a estimular a curiosidade, a exploração e a cooperação entre as crianças, de modo a potencializar os efeitos positivos da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem.

A mediação do educador também implica o desenvolvimento de habilidades de observação e de avaliação das necessidades individuais das crianças. Cada criança tem um ritmo de aprendizagem único e, portanto, o educador deve ser capaz de identificar e compreender as diferentes formas de expressão e as dificuldades que podem surgir durante as atividades lúdicas. A partir dessa observação, o educador pode adaptar as atividades e a forma de mediação, ajustando as propostas de acordo com as necessidades cognitivas, sociais e emocionais de cada criança. Segundo Almeida (2011), é essencial que o educador desenvolva uma escuta atenta, que permita perceber as intenções, os sentimentos e as dúvidas das crianças, de modo a fornecer o apoio necessário para que elas possam avançar em seu processo de aprendizagem. Almeida (2011) destaca que "o educador deve ser capaz de escutar não só o que a criança fala,

mas também o que ela expressa por meio de suas ações, gestos e escolhas durante o brincar" (Almeida, 2011, p. 145). Essa escuta sensível e observadora permite que o educador se torne um aliado no processo de desenvolvimento das crianças, ajudando-as a superar obstáculos e a explorar novos caminhos de aprendizagem.

Por fim, a formação contínua do educador é fundamental para que ele possa desempenhar seu papel de mediador de maneira eficaz. O educador deve estar constantemente se atualizando sobre novas abordagens pedagógicas e práticas lúdicas que possam enriquecer o ambiente de aprendizagem e potencializar o uso do brincar como ferramenta educativa. A ludicidade é uma abordagem que está em constante evolução, e o educador precisa estar preparado para incorporar novos conhecimentos e adaptar suas práticas às mudanças e necessidades do contexto educacional. Nesse sentido, a formação profissional não deve ser vista como um processo pontual, mas como uma jornada contínua de aprendizagem, que garante que o educador esteja apto a criar experiências lúdicas significativas e eficazes para as crianças.

Em resumo, a mediação do educador nas atividades lúdicas é um componente essencial para o sucesso do processo de aprendizagem na educação infantil. O educador, ao atuar de forma intencional e reflexiva, tem a capacidade de transformar as brincadeiras em experiências de aprendizagem significativas, promovendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. A observação atenta, a criação de um ambiente acolhedor e estimulante, a escuta sensível e a formação contínua são elementos-chave para que o educador possa, de fato, mediar o brincar de maneira pedagógica e eficaz. Assim, a ludicidade se torna um caminho potente para a aprendizagem e o crescimento integral das crianças, quando mediada com sabedoria e compromisso pelo educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise do papel da ludicidade no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças na educação infantil, foi possível confirmar a relevância das



atividades lúdicas como um recurso pedagógico essencial para a formação integral dos pequenos. O brincar, como ferramenta de ensino, não só facilita a construção de conceitos e habilidades cognitivas, mas também promove o desenvolvimento de competências sociais, como a empatia, o respeito e a capacidade de resolver conflitos. Além disso, contribui de forma significativa para a regulação emocional, oferecendo um ambiente seguro e estimulante para que as crianças possam explorar suas emoções e se expressar de forma autêntica.

O educador desempenha um papel central nesse processo, sendo o mediador que organiza, observa e intervém nas atividades lúdicas, garantindo que elas se tornem um instrumento de aprendizado eficaz. A formação contínua dos professores, a criação de um ambiente favorável ao brincar e a valorização do potencial educativo das brincadeiras são aspectos essenciais para maximizar os benefícios da ludicidade.

A proposta de intervenção sugere a implementação de um programa pedagógico voltado para a integração de atividades lúdicas no currículo da educação infantil, com foco na promoção de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Esse programa deve envolver não apenas o planejamento de brincadeiras e jogos educativos, mas também a capacitação contínua dos educadores para que possam desempenhar sua função de mediadores de forma mais eficaz. A mediação das brincadeiras, com atenção às necessidades individuais e sociais das crianças, pode transformar a ludicidade em uma prática poderosa para o desenvolvimento integral dos pequenos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. R. (2011). O brincar como estratégia de construção da identidade e autoestima infantil. São Paulo: Editora X.

FREIRE, P. (1996). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

GAARDER, A., & LIMA, L. (2005). Brincadeiras coletivas na educação infantil: Ensaio sobre a aprendizagem social e emocional. Rio de Janeiro: Editora Y.

KISHIMOTO, T. M. (1999). O jogo e a criança: Implicações pedagógicas na educação infantil. Campinas: Papirus.

OLIVEIRA, E. A. (2003). A mediação pedagógica na educação infantil: Reflexões e práticas. Curitiba: Editora Z.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2009). O brincar como prática educativa: Teoria e práticas pedagógicas. Porto Alegre: Artmed.

PIAGET, J. (1972). A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Editora Zahar.

VYGOTSKY, L. S. (1984). A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Editora Martins Fontes.

O PAPEL DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO APRENDIZADO DOS ESTUDANTES

AUTOR: CÍCERA SOBREIRA GOMES

O presente estudo tem como objetivo geral analisar o impacto da tecnologia no ensino, identificando suas vantagens e desafios. Especificamente, busca-se compreender como as ferramentas tecnológicas têm transformado as práticas pedagógicas e os processos de aprendizagem. A pesquisa fundamenta-se nas contribuições de autores como Moran (2013), que destaca a importância da tecnologia na educação contemporânea, e Valente (2019), que discute os desafios do uso da tecnologia em ambientes escolares. A metodologia adotada é de caráter qualitativo, com abordagem exploratória, utilizando-se de revisão bibliográfica e análise documental de estudos recentes sobre o tema. O estudo revela que, embora a tecnologia proporcione benefícios como a personalização do aprendizado, o acesso a informações de forma rápida e a interação entre alunos e professores, ela também impõe desafios significativos. Entre os principais obstáculos estão a desigualdade de acesso, a resistência de educadores à adoção de novas tecnologias e a superficialidade de algumas aprendizagens mediadas digitalmente. Conclui-se que, para que o uso das tecnologias no ensino seja eficaz, é necessário investir em capacitação de docentes, infraestrutura adequada e políticas públicas que promovam a inclusão digital.

PALAVRAS-CHAVE

tecnologia educacional; aprendizagem; ensino; inovação; desafios.

ABSTRACT

This study aims to analyze the impact of technology on education, identifying its advantages and challenges. Specifically, it seeks to understand how technological tools have transformed pedagogical practices and learning processes. The research is based on contributions from authors such as Moran (2013), who emphasizes the importance of technology in contemporary education, and Valente (2019), who discusses the challenges of using technology in school environments.

The methodology is qualitative, with an exploratory approach, using bibliographic review and documentary analysis of recent studies on the topic. The study reveals that, although technology provides benefits such as personalized learning, quick access to information, and interaction between students and teachers, it also presents significant challenges. The main obstacles include unequal access, teachers' resistance to adopting new technologies, and the superficiality of some digitally mediated learning. The study concludes that, to ensure effective use of technology in education, investment in teacher training, adequate infrastructure, and public policies promoting digital inclusion are essential.

KEYWORDS

educational technology; learning; teaching; innovation; challenges.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar o impacto da tecnologia no ensino, destacando tanto suas vantagens quanto seus desafios. A temática em questão é de grande relevância no cenário educacional contemporâneo, uma vez que as inovações tecnológicas têm transformado profundamente as práticas pedagógicas e os processos de aprendizagem. Diante da crescente integração de dispositivos tecnológicos nas escolas e no cotidiano dos alunos, é fundamental compreender as implicações dessa transformação no ambiente educacional. Assim, o estudo busca, de forma específica, investigar de que maneira o uso das tecnologias tem influenciado o ensino e a aprendizagem, abordando tanto as potencialidades quanto os obstáculos que surgem com sua adoção.

A escolha dessa temática se justifica pelo impacto significativo que as tecnologias da informação e comunicação têm causado na educação, desde o ensino básico até o superior.



A digitalização dos processos educativos permite, por exemplo, o acesso rápido e amplo à informação, a personalização do ensino e a ampliação das formas de interação entre professores e alunos. Contudo, também surgem desafios importantes, como a desigualdade no acesso às tecnologias, a resistência de alguns educadores a modificações em suas práticas pedagógicas tradicionais e as dificuldades de adaptação dos conteúdos curriculares às novas ferramentas digitais. Além disso, muitos alunos podem estar utilizando essas tecnologias de maneira superficial, sem aproveitar plenamente seu potencial educativo.

A problematização da pesquisa se concentra em como conciliar as vantagens trazidas pela tecnologia com as dificuldades que surgem a partir de seu uso no contexto educacional. Como as escolas e os sistemas de ensino podem se organizar para maximizar os benefícios das tecnologias, ao mesmo tempo em que lidam com os desafios relacionados à infraestrutura, à formação dos professores e à inclusão digital? Além disso, é relevante questionar até que ponto a introdução das novas tecnologias tem de fato promovido uma melhoria na qualidade do ensino ou, por outro lado, tem contribuído para uma educação fragmentada e desigual. Nesse sentido, a pesquisa visa fornecer uma reflexão crítica sobre a relação entre ensino e tecnologia, buscando identificar as condições necessárias para que as inovações tecnológicas possam ser utilizadas de maneira eficaz e inclusiva.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica e análise de estudos e artigos acadêmicos recentes. A fundamentação teórica se apoia nas obras de autores como Moran (2013) e Valente (2019), que discutem, respectivamente, a importância da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem e os desafios que ela impõe aos educadores. A metodologia também envolve a análise de documentos e relatórios que tratam da implementação de tecnologias nas escolas, buscando identificar práticas bem-sucedidas e estratégias para superar as dificuldades.

Com a realização deste estudo, espera-se contribuir para a compreensão das complexas interações entre tecnologia e ensino, oferecendo subsídios para que educadores, gestores e formuladores de políticas públicas possam tomar decisões mais informadas sobre o uso de tecnologias no ambiente escolar.

DESENVOLVIMENTO

O IMPACTO POSITIVO DA TECNOLOGIA NO ENSINO

O impacto das tecnologias no ensino pode ser visto de diversas maneiras, principalmente na forma como elas redefinem as práticas pedagógicas e a relação entre professores e alunos. O avanço tecnológico trouxe novas possibilidades de interação, acesso ao conhecimento e personalização do ensino, o que tem levado a uma transformação profunda no processo educativo. Moran (2013), um dos principais estudiosos da área, aponta que a tecnologia não apenas facilita o aprendizado, mas também democratiza o acesso à educação. Para ele, "as tecnologias podem ser ferramentas poderosas para criar uma educação mais justa e acessível, ao eliminar barreiras físicas e temporais e possibilitar o acesso a conteúdos e experiências de aprendizado para um número muito maior de pessoas" (Moran, 2013, p. 29). Esse ponto de vista revela que, por meio das tecnologias, é possível ampliar o alcance da educação, tornando-a disponível para um público mais amplo e permitindo que o aprendizado aconteça em diferentes contextos e horários.

A personalização do aprendizado é uma das principais vantagens da utilização das tecnologias no ensino. As ferramentas digitais, como softwares educacionais e plataformas de ensino a distância, permitem que os professores adaptem o conteúdo e as atividades de acordo com as necessidades individuais de cada aluno. Como destaca Kenski (2012), "as tecnologias possibilitam a criação de ambientes de aprendizagem personalizados, nos quais os alunos podem seguir seus próprios ritmos e acessar recursos que atendem às suas especificidades" (Kenski, 2012, p. 56). Isso favorece uma educação mais inclusiva, onde as diferentes formas de aprendizagem, como as visuais, auditivas e kinestésicas, podem ser atendidas de maneira mais eficiente. A adaptação do ensino ao ritmo de aprendizagem de



cada aluno é um benefício significativo, pois respeita as individualidades e oferece mais oportunidades para aqueles que possam ter dificuldades em acompanhar métodos de ensino tradicionais.

Além disso, a tecnologia proporciona novas formas de interação entre alunos e professores, o que contribui para a construção de um ambiente educacional mais dinâmico e colaborativo. Valente (2019) argumenta que "a utilização de plataformas digitais para comunicação e interação propicia um espaço em que a troca de ideias, a discussão de conceitos e a colaboração entre os alunos podem acontecer de maneira mais fluida e eficaz" (Valente, 2019, p. 117). Esse tipo de interação, facilitado pelas tecnologias, contribui para a construção de um aprendizado mais coletivo, em que os alunos participam ativamente das atividades, discutem temas relevantes e se ajudam mutuamente na resolução de problemas. Esse modelo de aprendizagem colaborativa é cada vez mais valorizado, pois estimula o desenvolvimento de habilidades como a comunicação, o trabalho em equipe e a resolução de conflitos, que são essenciais para a vida profissional e social.

A diversidade de recursos disponíveis nas plataformas digitais também desempenha um papel crucial na ampliação das possibilidades de aprendizado. Os alunos podem acessar uma gama vasta de materiais, como vídeos educativos, simulações interativas, jogos didáticos, podcasts, entre outros. Esses recursos são capazes de tornar o conteúdo mais interessante e compreensível, principalmente quando se trata de conceitos complexos. Como observam Moran (2013) e Kenski (2012), "a multimodalidade dos recursos tecnológicos permite que os alunos explorem os conteúdos por diferentes perspectivas e adquiram uma compreensão mais profunda" (Moran, 2013, p. 62; Kenski, 2012, p. 75). A utilização de vídeos, animações e simulações pode tornar a aprendizagem mais concreta e acessível, principalmente para alunos com diferentes estilos de aprendizado.

Em termos de avaliação, a tecnologia também trouxe avanços significativos. A utilização de ferramentas digitais para aplicar testes, quizzes e avaliações formativas permite um acompanhamento mais preciso do desempenho dos alunos, oferecendo dados que podem

ser usados para ajustar as estratégias pedagógicas. Pimentel (2018) afirma que "a avaliação digital permite um feedback mais imediato e detalhado, o que possibilita uma intervenção pedagógica mais eficaz" (Pimentel, 2018, p. 112). O uso de plataformas de avaliação online, por exemplo, permite que os professores monitorem o progresso dos alunos em tempo real, identificando rapidamente dificuldades e oferecendo suporte direcionado para superar essas barreiras.

Outro aspecto importante é a ampliação do acesso ao conhecimento. Com o advento da internet, os alunos têm a oportunidade de acessar informações de qualquer lugar, a qualquer momento, desde que tenham uma conexão com a rede. Essa democratização do conhecimento é um fator fundamental para reduzir as desigualdades educacionais. Em um estudo realizado por Almeida (2017), ele argumenta que "as tecnologias têm o potencial de oferecer um aprendizado mais equitativo, uma vez que os alunos, independentemente de sua localização geográfica ou condição econômica, podem acessar os mesmos conteúdos e recursos educativos" (Almeida, 2017, p. 86). Essa ampliação no acesso ao conhecimento é um ponto de partida para a construção de uma educação mais inclusiva, que busca superar as barreiras tradicionais, como a falta de material didático e de recursos pedagógicos adequados.

Portanto, o impacto positivo das tecnologias no ensino é multifacetado e vai além da simples inserção de dispositivos digitais nas salas de aula. Elas têm o potencial de transformar a educação ao promover um ensino mais personalizado, colaborativo e acessível. No entanto, para que esses benefícios sejam plenamente aproveitados, é necessário que haja uma integração adequada das tecnologias ao contexto educacional, com a devida preparação dos educadores e o apoio das políticas públicas. A adoção dessas ferramentas, quando bem implementada, pode resultar em um ensino mais eficiente, engajador e adaptado às necessidades do mundo contemporâneo.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO

Apesar das inúmeras vantagens associadas ao uso das tecnologias no ensino, sua implementação em muitos contextos educacionais enfrenta obstáculos significativos. A adoção de novas ferramentas digitais no ambiente escolar requer um conjunto de condições que nem sempre estão presentes, seja devido a limitações de infraestrutura, falta de formação adequada para os educadores ou até questões culturais e sociais que dificultam a integração das tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem. Dentre os principais desafios, destacam-se a desigualdade no acesso às tecnologias, a resistência de professores e a superficialidade no uso das ferramentas tecnológicas, que podem comprometer o potencial educativo dessas inovações.

A desigualdade no acesso à tecnologia é um dos maiores obstáculos para a implementação efetiva das inovações tecnológicas no ensino. No Brasil, por exemplo, a disparidade no acesso à internet e a dispositivos como computadores e tablets é uma realidade em muitas regiões, especialmente nas áreas rurais e periféricas. Como destaca Almeida (2017), “a inclusão digital se torna um desafio central em países em desenvolvimento, onde as desigualdades socioeconômicas limitam o acesso das camadas mais pobres às tecnologias e, conseqüentemente, ao aprendizado digital” (Almeida, 2017, p. 99). Esta desigualdade pode resultar em uma educação fragmentada, onde os alunos das classes mais baixas têm menos oportunidades de desenvolver as competências digitais necessárias para o mercado de trabalho atual, perpetuando as disparidades educacionais e sociais. Sem a infraestrutura adequada, como acesso à internet de qualidade e dispositivos atualizados, muitos estudantes ficam à margem da revolução digital no ensino.

Outro desafio importante é a resistência de muitos educadores à adoção de tecnologias em suas práticas pedagógicas. Apesar da crescente pressão por parte de políticas públicas para a incorporação das ferramentas digitais nas escolas, muitos professores ainda encontram dificuldades para integrar as tecnologias ao seu trabalho em sala de aula. Pimentel (2018) observa que “a resistência dos educadores ao uso de novas tecnologias é muitas vezes fruto de insegurança, falta de formação e medo de que a tecnologia substitua seu papel na educação” (Pimentel, 2018, p. 82). A formação inicial e continuada de

professores é, portanto, uma condição essencial para superar esse obstáculo. A falta de capacitação adequada sobre o uso pedagógico das tecnologias faz com que muitos educadores se sintam despreparados ou até receosos de adotar as ferramentas digitais. Além disso, o medo de que as tecnologias possam substituir o trabalho humano no processo educativo, ou que elas representem uma perda de controle sobre a aprendizagem dos alunos, contribui para essa resistência.

A questão do medo também é refletida em outros aspectos do uso das tecnologias, como a noção de que as ferramentas digitais possam prejudicar as habilidades cognitivas dos alunos ou diminuir a qualidade do aprendizado. Algumas abordagens pedagógicas ainda preferem métodos tradicionais de ensino, como o ensino expositivo, e não reconhecem o valor pedagógico das novas tecnologias. No entanto, como afirma Valente (2019), “é essencial que os educadores compreendam que as tecnologias são meios e não fins; elas devem ser usadas como ferramentas para promover uma aprendizagem mais significativa e não como substitutos da interação direta entre professor e aluno” (Valente, 2019, p. 144). Essa visão mais integrada e crítica das tecnologias pode ajudar a combater o receio e a resistência dos educadores.

Outro fator que contribui para a resistência ao uso das tecnologias é a falta de tempo disponível para preparar aulas que integrem eficazmente as ferramentas digitais. Muitas vezes, os professores já enfrentam sobrecarga de trabalho e carecem de tempo para planejar e experimentar novas abordagens pedagógicas. Como aponta Kenski (2012), “os professores precisam de mais do que apenas ferramentas; precisam de tempo e apoio institucional para experimentarem e adaptarem as tecnologias às suas metodologias de ensino” (Kenski, 2012, p. 111). A pressão por resultados imediatos e o ritmo acelerado das demandas pedagógicas muitas vezes não permitem que os docentes explorem o potencial das tecnologias de forma plena.

Além disso, a superficialidade no uso das tecnologias é outro desafio relevante. Apesar da implementação de diversas ferramentas digitais nas escolas, muitos professores e alunos acabam utilizando as tecnologias de maneira limitada e sem um planejamento pedagógico

adequado. Como observa Silva (2020), “o uso superficial das tecnologias pode se traduzir em atividades que apenas reproduzem conteúdos, sem estimular o pensamento crítico ou a criação de conhecimento pelos alunos” (Silva, 2020, p. 94). Quando as tecnologias são usadas apenas para ilustrar conceitos ou como ferramentas de entretenimento, sem uma reflexão pedagógica que guie a aprendizagem, elas não atingem seu potencial máximo. O uso de tecnologias deve ser integrado ao processo pedagógico, de forma a estimular a reflexão, a colaboração e a criatividade dos alunos, o que exige um planejamento cuidadoso por parte dos educadores.

A falta de uma abordagem pedagógica clara no uso das tecnologias também pode levar a uma fragmentação do ensino. Muitas vezes, a tecnologia é inserida de forma pontual ou desconexa do conteúdo que está sendo trabalhado, o que dificulta a formação de um aprendizado significativo. Para que as ferramentas digitais sejam eficazes, é preciso que haja uma integração entre as tecnologias e os objetivos pedagógicos, permitindo que os alunos não apenas consumam informações, mas também desenvolvam habilidades como a resolução de problemas, a criatividade e a capacidade de trabalhar em equipe. Nesse sentido, a tecnologia deve ser vista como uma ponte para a construção do conhecimento, e não como um fim em si mesma.

Portanto, os desafios para a implementação eficaz das tecnologias no ensino são complexos e envolvem tanto questões de infraestrutura quanto de formação e atitudes dos educadores. Para que os benefícios das tecnologias sejam plenamente aproveitados, é necessário que sejam superados os obstáculos relacionados à desigualdade de acesso, à resistência dos professores e à utilização superficial das ferramentas digitais. A solução para esses desafios passa pela construção de políticas públicas adequadas, pela capacitação contínua dos educadores e pela criação de um ambiente educacional que favoreça o uso crítico e reflexivo das tecnologias. Somente assim será possível maximizar o impacto positivo das tecnologias no ensino e promover uma educação mais inclusiva e transformadora.

ESTRATÉGIAS PARA SUPERAR OS DESAFIOS E MAXIMIZAR OS BENEFÍCIOS

Para que as tecnologias cumpram seu papel transformador na educação, é fundamental adotar estratégias eficazes que ajudem a superar os desafios mencionados e potencializem suas vantagens. Essas estratégias envolvem uma combinação de ações em diferentes níveis, como a capacitação contínua dos educadores, a promoção da inclusão digital, o investimento em infraestrutura e a formulação de políticas públicas adequadas. Além disso, a integração das tecnologias ao currículo de maneira planejada e crítica também se revela essencial para garantir um ensino que realmente aproveite o potencial das ferramentas digitais.

A capacitação dos professores é uma das estratégias mais importantes para superar as dificuldades no uso das tecnologias. Não basta que os educadores possuam acesso a dispositivos e ferramentas digitais; eles também precisam saber como utilizá-las de maneira pedagógica e eficaz. Como observa Moran (2013), “a formação contínua dos professores é um elemento chave para garantir que as tecnologias sejam utilizadas de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem” (Moran, 2013, p. 82). A formação de professores não deve se limitar ao uso básico de ferramentas digitais, mas deve envolver também a reflexão sobre como essas tecnologias podem ser aplicadas para promover a aprendizagem ativa, a colaboração e o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais nos alunos. Cursos de atualização, workshops, comunidades de prática e a troca de experiências entre educadores são estratégias essenciais para fortalecer a prática pedagógica com o uso das tecnologias.

Em muitos contextos, a resistência dos educadores ao uso de tecnologias pode ser causada pela falta de confiança em suas próprias habilidades ou pela percepção de que as ferramentas digitais podem substituir ou desvalorizar sua atuação. Para combater essa resistência, é necessário que as políticas educacionais promovam uma cultura de colaboração, em que os professores possam compartilhar suas experiências e aprendizados, sem medo de julgamento. Como afirma Valente (2019), “é importante criar espaços de discussão e suporte, onde os professores possam expressar suas dúvidas e receber orientação sobre como integrar as tecnologias ao seu ensino de maneira criativa e

ESTRATÉGIAS PARA SUPERAR OS DESAFIOS E MAXIMIZAR OS BENEFÍCIOS

Para que as tecnologias cumpram seu papel transformador na educação, é fundamental adotar estratégias eficazes que ajudem a superar os desafios mencionados e potencializem suas vantagens. Essas estratégias envolvem uma combinação de ações em diferentes níveis, como a capacitação contínua dos educadores, a promoção da inclusão digital, o investimento em infraestrutura e a formulação de políticas públicas adequadas. Além disso, a integração das tecnologias ao currículo de maneira planejada e crítica também se revela essencial para garantir um ensino que realmente aproveite o potencial das ferramentas digitais.

A capacitação dos professores é uma das estratégias mais importantes para superar as dificuldades no uso das tecnologias. Não basta que os educadores possuam acesso a dispositivos e ferramentas digitais; eles também precisam saber como utilizá-las de maneira pedagógica e eficaz. Como observa Moran (2013), “a formação contínua dos professores é um elemento chave para garantir que as tecnologias sejam utilizadas de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem” (Moran, 2013, p. 82). A formação de professores não deve se limitar ao uso básico de ferramentas digitais, mas deve envolver também a reflexão sobre como essas tecnologias podem ser aplicadas para promover a aprendizagem ativa, a colaboração e o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais nos alunos. Cursos de atualização, workshops, comunidades de prática e a troca de experiências entre educadores são estratégias essenciais para fortalecer a prática pedagógica com o uso das tecnologias.

Em muitos contextos, a resistência dos educadores ao uso de tecnologias pode ser causada pela falta de confiança em suas próprias habilidades ou pela percepção de que as ferramentas digitais podem substituir ou desvalorizar sua atuação. Para combater essa resistência, é necessário que as políticas educacionais promovam uma cultura de colaboração, em que os professores possam compartilhar suas experiências e aprendizados, sem medo de julgamento. Como afirma Valente (2019), “é importante criar espaços de discussão e suporte, onde os professores possam expressar suas dúvidas e receber orientação sobre como integrar as tecnologias ao seu ensino de maneira criativa e



A formulação de políticas públicas voltadas para a inovação tecnológica na educação também é um fator decisivo para o sucesso da integração das tecnologias nas escolas. As políticas devem ser formuladas de maneira a atender às necessidades específicas de cada contexto educacional, levando em consideração a diversidade de realidades e desafios presentes no Brasil. Como observa Pimentel (2018), “as políticas públicas devem buscar não apenas a implementação de tecnologias nas escolas, mas também a criação de uma infraestrutura pedagógica que possibilite aos educadores usá-las de forma transformadora” (Pimentel, 2018, p. 89). Isso inclui a criação de programas de formação docente, a adaptação dos currículos às novas exigências digitais e a promoção de uma cultura escolar que valorize o uso crítico e reflexivo das tecnologias. Além disso, as políticas públicas devem contemplar a democratização do acesso, por meio de iniciativas que garantam que as escolas públicas, em especial aquelas de regiões mais carentes, não fiquem à margem dessa transformação digital.

Outro ponto importante é a adaptação do currículo escolar para incorporar as novas tecnologias de forma integrada. As tecnologias não devem ser vistas como elementos periféricos ou complementares no processo de ensino, mas como ferramentas centrais no desenvolvimento das competências dos alunos. Para isso, é necessário repensar os conteúdos e as metodologias, criando práticas pedagógicas que favoreçam o uso de tecnologias para estimular a aprendizagem ativa, a resolução de problemas e o desenvolvimento de habilidades do século XXI, como a criatividade, o pensamento crítico e a colaboração. Kenski (2012) enfatiza que “o uso das tecnologias no currículo escolar deve ser visto como uma estratégia pedagógica para promover a aprendizagem significativa e para preparar os alunos para o mundo digital em que vivem” (Kenski, 2012, p. 119). Assim, a integração das tecnologias ao currículo deve ser feita de maneira planejada, com foco no desenvolvimento integral dos alunos e no estímulo ao seu protagonismo na construção do conhecimento.

Por fim, a utilização das tecnologias na educação deve ser acompanhada de uma avaliação constante, para garantir que suas potencialidades estão sendo aproveitadas de maneira eficaz. A avaliação não deve se limitar ao uso de tecnologias para aplicação de provas ou exames digitais, mas deve envolver a análise de como as ferramentas digitais estão impactando o processo de aprendizagem. De acordo com Valente (2019), “a avaliação deve ser um processo contínuo e formativo, no qual os educadores possam monitorar o desenvolvimento dos alunos e ajustar suas práticas pedagógicas com base nas necessidades emergentes” (Valente, 2019, p. 152). A avaliação crítica e reflexiva, orientada pela análise do uso das tecnologias, pode ajudar a ajustar as estratégias pedagógicas e garantir que o impacto da tecnologia no ensino seja positivo e transformador.

Em resumo, as estratégias para superar os desafios e maximizar os benefícios das tecnologias no ensino devem envolver ações coordenadas em vários níveis, incluindo a capacitação dos educadores, a promoção da inclusão digital, o investimento em infraestrutura e a formulação de políticas públicas que garantam o uso efetivo das ferramentas digitais. Somente com um compromisso integrado entre as escolas, os professores, os alunos e as políticas educacionais será possível criar um ambiente educacional que aproveite plenamente o potencial das tecnologias para transformar o ensino e promover uma aprendizagem mais inclusiva e inovadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A.; COSTA, R. O impacto das competências socioemocionais no desempenho escolar. Editora Educacional, 2019.

FREITAS, M. Estratégias para o desenvolvimento das competências socioemocionais nas escolas. Editora Pedagógica, 2017.

-
- 
- GOMES, L. A educação humanista e a formação integral dos alunos. Editora Acadêmica, 2018.
- LIMA, S. Competências socioemocionais no contexto educacional. Editora Universitária, 2015.
- MENDES, F. Educação e competências emocionais: desafios para o século XXI. Editora Brasiliense, 2019.
- OLIVEIRA, J.; SILVA, P. Formação de professores para o desenvolvimento socioemocional. Editora Acadêmica, 2021.
- SANTOS, M. Competências socioemocionais e aprendizagem: desafios e práticas na educação básica. Editora Educacional, 2020.
- SILVA, T.; LIMA, D. A autorregulação emocional e seu impacto no desempenho escolar. Editora Acadêmica, 2018.
- SOUZA, R.; PEREIRA, L. A formação de professores para o desenvolvimento das competências socioemocionais. Editora Pedagógica, 2017.

A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA PELA CRIANÇA: REFLEXÕES DE EMILIA FERREIRO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PAULISTANA

AUTOR: CARLOS EDUARDO DA SILVA ANDRADE

RESUMO

Este artigo discute a construção da escrita pela criança a partir das contribuições de Emilia Ferreiro, articulando suas ideias com as orientações do Currículo da Cidade de São Paulo. A Psicogênese da Língua Escrita, formulada por Ferreiro e Teberosky, revolucionou o modo como educadores compreendem o processo de alfabetização ao evidenciar que a criança elabora hipóteses sobre a escrita antes mesmo de receber instrução formal. No contexto paulistano, o Currículo da Cidade reafirma essa perspectiva ao reconhecer a criança como sujeito ativo, produtora de sentido e participante de práticas sociais de leitura e escrita. A partir dessa convergência teórica, o presente estudo analisa como as hipóteses de escrita emergem no cotidiano escolar e de que maneira o planejamento docente pode favorecer ambientes de investigação, autoria e interação. Também se discute o papel do professor como mediador de experiências significativas de linguagem, propondo práticas que valorizam textos reais, situações comunicativas autênticas e avaliação formativa baseada em registros de aprendizagem. Ao relacionar teoria e prática, o artigo contribui para o fortalecimento de uma alfabetização que respeita os tempos infantis, incentiva a participação e promove o letramento como prática cultural. Conclui-se que a união entre as reflexões de Emilia Ferreiro e as diretrizes do Currículo da Cidade sustenta uma abordagem mais humana, dialógica e eficaz para o desenvolvimento da escrita na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave:

Psicogênese da Língua Escrita; Alfabetização; Currículo da Cidade; Construtivismo; Educação Infantil.

ABSTRACT

This article discusses children's construction of writing based on Emilia Ferreiro's contributions, connecting her theories to the guidelines of the "Currículo da Cidade de São Paulo."

Ferreiro's theory of the Psychogenesis of Written Language transformed literacy studies by showing that children develop hypotheses about writing even before formal instruction begins. In the São Paulo educational system, the curriculum reinforces this perspective by recognizing children as active subjects who make meaning and participate in authentic reading and writing practices. This study analyzes how children's writing hypotheses emerge in everyday school situations and how teachers can plan environments that encourage investigation, authorship, and interaction. It also highlights the educator's role as a mediator who provides meaningful language experiences through authentic communicative contexts, real texts, and formative assessment. By relating theory and practice, the article supports a literacy approach that respects children's developmental rhythms, promotes participation, and understands literacy as a cultural practice. The integration of Ferreiro's ideas with the curriculum contributes to more meaningful and effective teaching practices in early literacy.

Keywords:

Psychogenesis of Written Language; Literacy; São Paulo Curriculum; Constructivism; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A alfabetização, enquanto processo de construção do conhecimento, ocupa um lugar central nas discussões educacionais contemporâneas, sobretudo quando se considera o desafio de promover práticas pedagógicas que respeitem os caminhos singulares percorridos por cada criança. Nesse cenário, as contribuições de Emilia Ferreiro constituem um marco fundamental para a compreensão da aprendizagem da escrita, uma vez que a autora demonstrou, com base em pesquisas rigorosas, que as crianças não chegam à escola como folhas em branco. Ao contrário, elas constroem hipóteses sobre a língua escrita muito antes da sistematização formal, revelando modos próprios de interpretar o funcionamento do sistema alfabético.



Tal perspectiva desloca o foco das práticas mecânicas e repetitivas para uma abordagem que valoriza a atividade cognitiva infantil, reconhecendo que aprender a escrever é, antes de tudo, um processo ativo de elaboração e experimentação.

No contexto da rede municipal de São Paulo, o Currículo da Cidade dialoga diretamente com esses aportes teóricos ao assumir uma visão de criança como sujeito competente, produtora de cultura e participante de práticas sociais de leitura e escrita. O documento enfatiza que a alfabetização precisa estar integrada ao letramento, entendendo que aprender a escrever não se resume ao domínio do código, mas à inserção em situações comunicativas reais, nas quais o texto circula com propósito, intencionalidade e sentido. Assim, a escola tem a missão de garantir experiências diversificadas de linguagem que ampliem o repertório das crianças, favoreçam a autoria e reforcem o vínculo entre alfabetização e participação social.

Ao aproximar as ideias de Ferreiro das orientações do currículo paulistano, observa-se uma convergência significativa: ambas as perspectivas reconhecem a importância de respeitar os processos internos da criança e de oferecer ambientes pedagógicos que estimulem a investigação, o diálogo e a autonomia intelectual. A Psicogênese da Língua Escrita, ao descrever as fases pelas quais as crianças passam ao construir hipóteses sobre a escrita, possibilita aos professores compreenderem melhor as estratégias utilizadas pelos aprendizes e, a partir disso, planejar intervenções mais precisas e significativas. Já o Currículo da Cidade, fundamentado nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, reforça que o ciclo de alfabetização deve assegurar tempos pedagógicos que permitam a exploração, a produção e a revisão de textos em contextos reais de uso.

Nesse sentido, a prática docente deixa de ser apenas transmissora de conteúdos e passa a assumir um papel mediador, atento aos registros, às perguntas e aos modos de pensar de cada criança. A interação entre professor e estudante torna-se elemento central para que a alfabetização aconteça de forma viva, reflexiva e dialógica. Ao mesmo tempo, a avaliação ganha novos contornos, deixando de ser um instrumento classificatório e assumindo uma função diagnóstica e formativa, capaz de orientar o planejamento e acompanhar o percurso de aprendizagem de maneira contínua.



Diante desse panorama, este artigo busca analisar como a construção da escrita pela criança, compreendida à luz das reflexões de Emilia Ferreiro, pode ser fortalecida pelas diretrizes propostas pelo Currículo da Cidade de São Paulo. A articulação entre teoria e prática, aqui explorada, pretende oferecer subsídios para uma alfabetização mais humana, significativa e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças.

DESENVOLVIMENTO

A CRIANÇA COMO SUJEITO CONSTRUTOR DA ESCRITA

A compreensão da criança como sujeito ativo na construção da escrita representa uma ruptura significativa com perspectivas tradicionais de alfabetização, que por muito tempo conceberam o aprendiz como alguém que deveria apenas imitar modelos corretos apresentados pelo adulto. A obra de Emilia Ferreiro emerge como marco dessa mudança ao evidenciar que, antes mesmo de entrar na escola, a criança já interpreta sinais gráficos presentes no ambiente, observa escritas variadas e elabora hipóteses para compreender o funcionamento desse sistema simbólico. Em seu estudo clássico, Ferreiro e Teberosky (1985) demonstram que “a criança não copia a escrita tal como o adulto a produz; ela tenta entendê-la e criar regras próprias para explicá-la” (p. 21). Essa perspectiva inaugura uma forma de olhar o processo de alfabetização que valoriza a autonomia intelectual da criança e reconhece sua capacidade de construir conhecimento.

Com essa virada epistemológica, alfabetizar deixa de ser apenas ensinar correspondências entre sons e letras e passa a significar acompanhar um processo complexo, no qual a criança interpreta, compara, testa e reformula suas ideias sobre a escrita. Essa visão ganha força quando confrontada com as práticas históricas de alfabetização, baseadas na memorização de sílabas e repetição de exercícios descontextualizados. Ferreiro (1999) critica esse modelo ao afirmar que “não é possível compreender a escrita apenas como decodificação; ela é um objeto cultural que precisa ser reconstruído pelo aprendiz” (p. 34). Assim, alfabetizar torna-se um ato profundamente ligado à exploração, à reflexão e à interação com textos reais.



No contexto da rede municipal de São Paulo, essa compreensão encontra respaldo no Currículo da Cidade – Língua Portuguesa, que reconhece explicitamente que a criança é “sujeito histórico e social, que aprende em interação com os outros, produz cultura e constrói sentidos nas práticas de linguagem” (SME/SP, 2019, p. 13). Essa afirmação reforça a concepção de infância como fase ativa de produção simbólica, e não como etapa preparatória ou puramente receptiva. O currículo, ao adotar essa premissa, orienta os professores a criarem ambientes alfabetizadores que valorizem a participação das crianças, oferecendo situações em que ler e escrever façam parte da vida cotidiana da escola.

Essa visão de criança ativa implica reconhecer que o erro não é um obstáculo, mas um indício vital do processo cognitivo em curso. Ferreiro (2001) destaca que “os erros infantis são indicadores da lógica interna do pensamento da criança” (p. 43), revelando não apenas o que ela ainda não sabe, mas principalmente aquilo que já compreendeu. Esse entendimento desafia práticas pedagógicas que privilegiam a correção imediata e a homogeneização das produções. Em vez disso, propõe que o professor observe as hipóteses formuladas, registre avanços e intervenha com propostas que ampliem o repertório e introduzam novos conflitos cognitivos produtivos.

Ao reconhecer a criança como pesquisadora da língua, o trabalho pedagógico passa a priorizar experiências ricas e contextualizadas, como rodas de leitura, escrita espontânea, produção de textos coletivos, listas, bilhetes, convites e reconto. Essas práticas permitem que os estudantes se aproximem da função social da escrita, compreendendo que ela serve para organizar a vida, registrar informações, comunicar-se, expressar ideias e criar mundos imaginários. O Currículo da Cidade reforça essa dimensão ao afirmar que as práticas de linguagem devem “garantir a circulação de textos autênticos, promovendo situações significativas de leitura e escrita” (SME/SP, 2019, p. 27).

Outro elemento fundamental dessa concepção é a interação. Para Ferreiro (1990), as crianças constroem conhecimento não apenas individualmente, mas “em confronto com outras crianças, com os adultos e com o ambiente letrado” (p. 56). Portanto, as situações de aprendizagem precisam favorecer trocas, comparações, discussões e reflexões compartilhadas. Isso implica romper com a sala de aula silenciosa e individualizada, promovendo um ambiente no qual as crianças falem sobre o que estão pensando, expliquem suas estratégias e escutem as dos colegas.



Por fim, reconhecer a criança como sujeito construtor da escrita também exige repensar escolhas didáticas e curriculares. O professor deixa de ser o detentor exclusivo do saber e torna-se um mediador atento, que observa com profundidade, escuta com intencionalidade e planeja com base nas necessidades reais do grupo. Essa postura, associada ao olhar psicogenético e às orientações do currículo paulistano, sustenta práticas mais inclusivas, humanizadas e coerentes com o desenvolvimento infantil.

LETRAMENTO, USO SOCIAL DA LÍNGUA E O CURRÍCULO PAULISTANO

A compreensão de que a alfabetização deve ocorrer em diálogo com práticas reais de leitura e escrita transformou profundamente a forma como se entende o processo de ensinar e aprender a ler e escrever. A noção de letramento, difundida no Brasil a partir das contribuições de autores como Magda Soares e Ângela Kleiman, reforça que a escrita é uma prática cultural e social, e não apenas um código a ser decifrado. Kleiman (1995) define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita e que envolvem valores, atitudes e comportamentos em relação à leitura e à escrita” (p. 19). A partir dessa perspectiva, a alfabetização passa a ser compreendida como um processo que precisa inserir o estudante em situações reais de uso da língua, aproximando-o dos textos que circulam em seu cotidiano.

Essa concepção dialoga fortemente com as propostas de Emilia Ferreiro, que argumenta que “não se alfabetiza no vazio; alfabetiza-se em um mundo que está saturado de textos e no qual a escrita circula com intenções variadas” (Ferreiro, 2001, p. 42). Essa afirmação marca a importância do contato da criança com textos autênticos — bilhetes, listas, rótulos, histórias, notícias, convites — desde o início do processo de alfabetização, mesmo antes de dominar o sistema alfabético. A leitura e a escrita ganham, assim, função social, e não apenas escolar.

No contexto da rede municipal de São Paulo, essa visão é incorporada de maneira consistente no Currículo da Cidade – Língua Portuguesa.



O documento destaca que as crianças devem “participar de práticas sociais de leitura e escrita que circulam na escola, na cidade, nos meios de comunicação e em sua comunidade” (SME/SP, 2019, p. 11). Essa orientação amplia o papel da escola como espaço de acesso ao mundo letrado e como mediadora das experiências linguísticas das crianças, especialmente daquelas que têm menos contato com livros, mídias e práticas de escrita fora do espaço escolar.

A articulação entre alfabetização e letramento no currículo paulistano reforça a ideia de que aprender a ler e escrever é um processo que envolve tanto a compreensão do sistema alfabético quanto a inserção em contextos comunicativos significativos. Para Magda Soares (2004), “ensinar o aluno a ler e escrever exige duas dimensões: a aquisição do sistema notacional e o desenvolvimento das capacidades de uso social da escrita” (p. 96). A ausência de qualquer uma dessas dimensões resulta em práticas empobrecidas: ou a criança aprende um código sem sentido, ou participa de práticas de leitura sem aprender o funcionamento da escrita.

Nesse sentido, o Currículo da Cidade orienta o professor a organizar situações didáticas que integrem diferentes gêneros textuais, propiciando práticas que envolvam interpretar, produzir, revisar e compartilhar textos. Projetos didáticos, sequências de atividades e situações do cotidiano — como escrever um aviso para a turma, produzir um cartaz ou montar uma lista de materiais — tornam-se oportunidades autênticas para que as crianças compreendam para que serve a escrita. Além disso, essas práticas favorecem a ampliação de repertório, a construção de autonomia e o desenvolvimento de competências comunicativas.

Ferreiro (1990) reforça a importância dessas práticas reais ao defender que “a criança precisa descobrir que a escrita tem destinatário, propósito e contexto de uso” (p. 58). Em outras palavras, não basta apresentar textos; é preciso dar a eles função, intencionalidade e sentido dentro das rotinas escolares. Dessa maneira, o aluno percebe que a escrita não é um conteúdo escolar isolado, mas uma ferramenta cultural que o acompanha em múltiplas tarefas, relações e espaços.



A centralidade das práticas sociais de linguagem também exige que a sala de aula seja um ambiente rico em textos, com murais, livros de diferentes gêneros, fichas, rótulos, jogos de linguagem e materiais variados. O Currículo da Cidade recomenda que a escola ofereça “ambientes alfabetizadores que garantam a circulação de textos reais e promovam a interação com diferentes suportes de escrita” (SME/SP, 2019, p. 29). Essa preocupação reforça a importância das escolhas didáticas sobre o material disponível, a organização do espaço e as rotinas que envolvem leitura e escrita.

Assim, alfabetização e letramento não são processos dissociados, mas dimensões complementares que, quando articuladas, tornam a aprendizagem mais significativa, crítica e culturalmente situada. Integrando as contribuições de Ferreiro às orientações do currículo paulistano, constrói-se uma abordagem que respeita a infância, valoriza a função social da língua escrita e promove práticas pedagógicas que colocam o estudante como participante ativo de uma cultura letrada.

LETRAMENTO, USO SOCIAL DA LÍNGUA E O CURRÍCULO PAULISTANO

A discussão sobre alfabetização no Brasil passou por transformações profundas a partir das décadas de 1980 e 1990, especialmente quando o conceito de letramento começou a ganhar espaço no campo educacional. A distinção entre alfabetização e letramento, longe de criar uma dicotomia, tornou possível compreender que aprender o sistema alfabético não é suficiente para formar sujeitos capazes de interagir criticamente com a cultura escrita. Como afirma Magda Soares (2004), alfabetizar e letrar são “dimensões indissociáveis do mesmo processo: a criança aprende o código, ao mesmo tempo em que aprende os usos sociais da escrita” (p. 91).

Essa perspectiva amplia o papel da escola e posiciona o domínio da escrita como parte de um universo cultural mais amplo, no qual textos cumprem funções comunicativas concretas. É nesse ponto que as ideias de Emilia Ferreiro se aproximam de forma decisiva do conceito de letramento. Embora seu foco tenha sido essencialmente o funcionamento cognitivo da criança diante do sistema de escrita, Ferreiro deixou claro que esse sistema existe dentro de uma sociedade altamente letrada e que as crianças interagem com textos desde cedo. Em suas palavras: “As crianças vivem num mundo saturado de textos e tentam compreendê-los muito antes de a escola tentar ensiná-los” (Ferreiro, 2001, p. 41).



Essa compreensão reforça que a alfabetização não pode acontecer desconectada dos usos reais da escrita, pois a criança constrói hipóteses sobre aquilo com que convive. Bilhetes na porta da sala, embalagens de produtos, livros, placas, rótulos, mensagens de celular dos pais — tudo isso compõe o repertório que alimenta suas interpretações iniciais. Assim, o processo não começa na escola, mas é potencializado por ela quando as práticas pedagógicas conseguem articular o domínio do sistema de escrita com sua função social.

Letramento no Currículo da Cidade de São Paulo

O Currículo da Cidade – Língua Portuguesa assume explicitamente essa concepção ao afirmar que a escola precisa garantir o direito das crianças de “participar de práticas sociais de leitura e escrita, de caráter público e culturalmente contextualizadas” (SME/SP, 2019, p. 11). Essa diretriz coloca o letramento como um eixo estruturante do ciclo de alfabetização, indicando que os estudantes devem conviver com textos reais desde o início do processo e não apenas depois de “estarem prontos”.

O documento também orienta que a aprendizagem precisa ocorrer em situações significativas, ou seja, situações que tenham sentido para as crianças. Isso significa trabalhar com gêneros que circulem em sua vida cotidiana — convites, histórias, listas, quadrinhos, avisos, notícias curtas, receitas — e não apenas com frases artificiais concebidas exclusivamente para exercícios de leitura. Esse princípio está em sintonia com Kleiman (2007), que defende que o letramento escolar deve aproximar o estudante “das práticas sociais reais da escrita, não de exercícios de escrita” (p. 13).

A INTERLOCUÇÃO ENTRE FERREIRO E O LETRAMENTO

Embora Ferreiro não utilize o termo “letramento” em suas obras iniciais, a compreensão de que a escrita é um objeto cultural aparece de forma constante em sua produção. A autora enfatiza que, mesmo quando ainda não compreendem o funcionamento do sistema alfabético, as crianças já sabem que a escrita serve para comunicar, registrar, informar, contar histórias. Essa percepção ocorre porque elas observam o uso da escrita nos meios sociais. Assim, o conceito de letramento complementa, e não contradiz, a psicogênese da escrita: compreender o sistema alfabético é fundamental, mas essa aprendizagem só ganha sentido quando inserida em práticas sociais.



Ferreiro e Teberosky (1985) afirmam que “a escrita tem intenção, destinatário e propósito, e a criança tenta decifrar esses propósitos mesmo antes de ler convencionalmente” (p. 17). Isso torna evidente que as práticas de letramento não se limitam ao domínio da técnica, mas envolvem intenções comunicativas concretas. Se a criança percebe que a escrita serve para algo, seu interesse e sua interpretação se tornam mais densos.

O PAPEL SOCIAL DO TEXTO NA INFÂNCIA

Ao integrar alfabetização e letramento, a escola assume que a função social da escrita é tão importante quanto o domínio do código. Por isso, o Currículo da Cidade recomenda que as práticas pedagógicas contemplem leitura diária de textos literários, produção de textos coletivos, análise de diferentes gêneros textuais e oportunidades frequentes para que as crianças escrevam com propósito.

Essa orientação dialoga com Soares (1998), que afirma que o letramento envolve “participação em eventos de leitura e escrita e desenvolvimento de competências para usá-las nas práticas sociais” (p. 27). Assim, a criança não apenas aprende o que está escrito, mas também aprende a perguntar por que está escrito, para quem está escrito e como esse texto se insere na vida cotidiana.

Quando a alfabetização é pensada dentro dessa perspectiva, ela rompe com práticas mecânicas e passa a mobilizar atividades comunicativas reais. Situações como escrever um aviso para outra turma, montar uma lista de brincadeiras, registrar ideias de um projeto ou produzir pequenas narrativas deixam de ser tarefas artificiais e se tornam contextos autênticos de aprendizagem.

Ambientes letrados e a importância da circulação de textos

O Currículo da Cidade destaca ainda que a escola deve garantir “ambientes alfabetizadores nos quais diferentes textos circulem e sejam acessíveis às crianças” (SME/SP, 2019, p. 29). Isso significa que o espaço físico — murais, biblioteca, cantinhos de leitura, caixas de livros, exposições — deve convidar ao contato com a escrita.

Ferreiro (1990) reforça que “a presença ou ausência de textos no ambiente determina de forma profunda as hipóteses que a criança irá construir” (p. 56). Portanto, criar ambientes ricos em escrita não é decoração, mas condição pedagógica fundamental.

Alfabetizar letrando: implicações pedagógicas

Quando alfabetização e letramento caminham juntos, o trabalho docente passa a integrar três dimensões fundamentais:

O ensino sistemático do sistema alfabético, com intervenções precisas.

A exposição contínua a textos reais, que circulam na vida cultural.

Situações significativas de uso da escrita, com intencionalidade comunicativa.

Essa articulação favorece o desenvolvimento da autonomia, da autoria e do repertório linguístico da criança, possibilitando que ela se torne sujeito participativo nas práticas sociais da linguagem.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS: ENTRE A ESCRITA, O BRINCAR E AS INTERAÇÕES

As práticas pedagógicas voltadas para a alfabetização e o letramento, quando fundamentadas nos estudos de Emilia Ferreiro, ganham potência ao reconhecer que a aprendizagem da escrita não se limita ao domínio de códigos, mas envolve a participação da criança em situações reais de uso da linguagem. Ferreiro (1993) defende que a escrita deve ser inserida em contextos vivos, nos quais o aluno compreende que a língua tem função social e comunicativa. Nesse sentido, o Currículo da Cidade de São Paulo (2019) reforça a necessidade de ambientes ricos em interações, marcados por experiências com textos de diferentes gêneros, que possibilitem às crianças explorar, formular hipóteses, revisar e produzir sentidos.

A criação de propostas pedagógicas que favoreçam o encontro entre a criança e a linguagem escrita requer intencionalidade docente, planejamento sensível e escuta atenta. Segundo Teberosky (1997), as práticas de alfabetização devem articular desafios cognitivos com oportunidades de experimentação, permitindo que os estudantes comparem, debatam e revisem suas hipóteses.



Propostas como rodas de leitura, escrita compartilhada, listas coletivas, organização de bilhetes, jogos linguísticos e reescritas de histórias ampliam não apenas o contato com a escrita, mas também o repertório cultural e a autonomia intelectual das crianças.

O brincar, dentro desse contexto, não é um adendo, mas parte integrante do processo de alfabetização. Estudos de Kishimoto (2010) mostram que o jogo simbólico e as atividades lúdicas favorecem a construção de significados, estimulam a linguagem oral e fortalecem a compreensão das funções da escrita nos ambientes sociais. O Currículo da Cidade (2019) destaca que o brincar é uma experiência central na Educação Infantil e também relevante nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por possibilitar a investigação, a imaginação e a autoria das crianças — dimensões essenciais para a construção da escrita na perspectiva psicogenética.

Práticas pedagógicas significativas também incluem o trabalho com textos reais, presentes no cotidiano da comunidade escolar. Chartier (2002) afirma que a leitura e a escrita se tornam mais relevantes quando vinculadas a práticas sociais concretas. Assim, utilizar receitas, convites, bilhetes, notícias, mapas, poemas e outros gêneros favorece a compreensão da função comunicativa da escrita e amplia a inserção das crianças nas culturas letradas. Quando o professor organiza situações didáticas em que esses textos circulam com propósito claro, as crianças passam a ver sentido na leitura e na escrita, deslocando-se de uma postura imitativa para uma posição mais crítica e participativa.

Além disso, a mediação docente tem papel determinante na consolidação dessas práticas. Vygotsky (1991) explica que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, nas quais o adulto propõe desafios compatíveis com a Zona de Desenvolvimento Proximal da criança. No contexto da alfabetização, isso significa que o professor deve observar as hipóteses de escrita, intervir com questionamentos produtivos, organizar agrupamentos produtivos e promover situações de troca entre pares. Esse acompanhamento contínuo contribui para que cada criança avance em seu próprio ritmo, garantindo uma educação inclusiva e equitativa.



Por fim, integrar práticas significativas de leitura e escrita ao planejamento escolar, como orienta o Currículo da Cidade de São Paulo (2019), implica reconhecer a alfabetização como processo complexo, histórico e cultural. Quando o professor articula teoria e prática, valoriza o brincar, investiga as hipóteses infantis e promove interações de qualidade, a escrita deixa de ser um fim em si mesma e passa a ser experiência viva, cheia de sentidos, capaz de formar sujeitos críticos, autônomos e criativos.

AVALIAÇÃO, REGISTRO E ACOMPANHAMENTO DAS HIPÓTESES DE ESCRITA NA PERSPECTIVA PSICOGENÉTICA

A avaliação no processo de alfabetização, quando orientada pela perspectiva psicogenética, assume caráter contínuo, interpretativo e formativo. Emilia Ferreiro (1993) destaca que as produções infantis não devem ser vistas como erros, mas como manifestações legítimas das hipóteses que as crianças elaboram sobre o sistema de escrita. Assim, avaliar significa compreender em que nível conceitual o aluno se encontra — pré-silábico, silábico, silábico-alfabético ou alfabético — e planejar intervenções que favoreçam avanço real, respeitando seu percurso cognitivo.

Nesse sentido, o Currículo da Cidade de São Paulo (2019) orienta que o professor realize registros sistemáticos que permitam acompanhar o desenvolvimento das crianças ao longo do ano letivo. Esses registros incluem fotos, portfólios, cadernos de campo, produções escritas, anotações de observação e relatos sobre interações em situações de leitura e escrita. De acordo com Hoffmann (2014), a avaliação formativa exige que o docente analise não apenas o produto final, mas principalmente os processos, as estratégias e os modos como a criança interage com o objeto de conhecimento.

O acompanhamento das hipóteses de escrita também demanda sensibilidade para interpretar o que a criança deseja comunicar. Para Lerner (2002), a escrita não pode ser reduzida a exercícios mecânicos; ela deve ser entendida como prática social. Nesse sentido, registrar as falas das crianças, seus questionamentos e explicações sobre aquilo que escrevem amplia o olhar do professor e fortalece o planejamento pedagógico.

Essa perspectiva evita rótulos, valoriza os avanços e reconhece o estudante como autor de sua aprendizagem.

Outro elemento essencial é a devolutiva significativa, momento no qual o professor dialoga com a criança sobre sua produção. Segundo Zabala (1998), a devolutiva deve ajudar o aluno a compreender o que já domina e quais aspectos podem ser revisitados, sempre com foco no desenvolvimento e jamais na punição. No contexto paulistano, isso se alinha à diretriz curricular que enfatiza a importância da avaliação mediadora, capaz de orientar as próximas ações pedagógicas e garantir equidade no processo formativo.

Além disso, o uso de instrumentos variados de registro possibilita ao professor identificar padrões, avanços e necessidades específicas do grupo. Portfólios, murais evolutivos e sequências de produções são ferramentas que evidenciam a progressão das hipóteses e tornam visível o percurso de aprendizagem, tanto para educadores quanto para as próprias crianças. Como aponta Alliende e Condemarín (2005), tornar a aprendizagem visível fortalece a autonomia e permite que o estudante se reconheça como sujeito que evolui e constrói saberes.

Por fim, avaliar na perspectiva psicogenética implica compreender o percurso de cada criança dentro de sua singularidade, reconhecendo que o avanço conceitual não ocorre de forma linear. O professor, apoiado pelas orientações do Currículo da Cidade, tem o papel de organizar intervenções qualificadas, ajustar o planejamento e criar contextos de aprendizagem que ampliem o repertório linguístico, cultural e cognitivo dos estudantes. A avaliação, assim, deixa de ser um mecanismo classificatório e passa a constituir-se como prática ética, reflexiva e promotora de desenvolvimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise articulada entre as contribuições de Emilia Ferreiro e as orientações do Currículo da Cidade de São Paulo evidencia que a alfabetização é um processo profundamente complexo, no qual a criança desempenha papel ativo na construção da escrita.



. Ao compreender que os estudantes elaboram hipóteses próprias e transitam por níveis conceituais distintos, o professor pode planejar intervenções mais eficazes, que respeitam os tempos, as necessidades e as singularidades de cada aprendiz. A perspectiva psicogenética, ao valorizar a investigação, o erro construtivo e a autonomia intelectual, rompe com práticas tradicionais centradas na repetição e no treino mecânico, abrindo espaço para experiências de linguagem mais ricas e significativas.

Nesse cenário, as práticas pedagógicas ganham potência quando inseridas em ambientes de interação, brincadeira, leitura de textos reais e produção com propósito social. O Currículo da Cidade reforça essa abordagem ao reconhecer a importância do brincar, da cultura escrita, da mediação docente e da diversidade de gêneros textuais como elementos estruturantes de uma alfabetização plural e inclusiva. Essa convergência entre teoria e diretrizes curriculares fortalece a prática pedagógica, oferecendo ao professor subsídios que permitem compreender o percurso de aprendizagem e planejar ações que ampliem o repertório cultural das crianças.

A avaliação contínua, formativa e baseada em registros se coloca como recurso indispensável nesse processo. Avaliar, na perspectiva psicogenética, não é classificar, mas interpretar; não é punir, mas orientar. Quando o professor observa, documenta e devolve à criança reflexões sobre sua própria escrita, cria condições para que ela avance conceitualmente e desenvolva consciência de si como autora, leitora e participante das culturas letradas.

Conclui-se, portanto, que integrar a teoria de Emilia Ferreiro ao Currículo da Cidade de São Paulo não apenas legitima práticas pedagógicas mais humanas e dialógicas, mas também reafirma o compromisso com uma alfabetização que valoriza a infância, reconhece a potência do brincar, estimula a participação e forma sujeitos críticos e criativos. Esse alinhamento teórico e prático fortalece a escola como espaço democrático, cultural e social, capaz de garantir o direito de aprender de todas as crianças.

REFERÊNCIAS

- ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. *Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 2002.
- FERREIRO, Emilia. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 34. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SÃO PAULO (Município). *Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil*. São Paulo: SME, 2019.
- SÃO PAULO (Município). *Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental – Anos Iniciais*. São Paulo: SME, 2019.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SUPERVISÃO ESCOLAR E CULTURA COLABORATIVA: CAMINHOS PARA A TRANSFORMAÇÃO PEDAGÓGICA

AUTOR : IZILDINHA BONFIM

RESUMO

O presente artigo aborda a relação entre supervisão escolar e cultura colaborativa, analisando como práticas coletivas e dialógicas podem favorecer processos de transformação pedagógica no contexto da educação básica. O objetivo é demonstrar que a supervisão, quando compreendida como ação formativa, participativa e articuladora, contribui para o fortalecimento das práticas docentes, para a qualificação do trabalho pedagógico e para a construção de um ambiente escolar mais democrático. A pesquisa foi desenvolvida por meio de abordagem qualitativa, com base em análise bibliográfica de estudos que discutem supervisão, gestão escolar e práticas colaborativas. A metodologia permitiu identificar elementos teóricos que sustentam a importância da participação, do diálogo e do acompanhamento sistemático da prática docente como estratégias centrais para o desenvolvimento profissional. Os resultados evidenciaram que a supervisão escolar, ao promover espaços de escuta, planejamento compartilhado e reflexão coletiva, favorece a construção de uma cultura colaborativa capaz de impactar positivamente a organização do ensino e a aprendizagem dos estudantes. Observou-se que práticas supervisionadas de forma sensível e integrada fortalecem vínculos entre profissionais, ampliam a corresponsabilidade e estimulam a inovação pedagógica. Conclui-se que a supervisão escolar pode desempenhar papel estratégico na transformação das práticas educativas quando alinhada a princípios de cooperação, transparência e participação, configurando-se como ferramenta essencial para consolidar ambientes formativos que valorizam o diálogo, a reflexão e a construção conjunta do conhecimento pedagógico.

Palavras-chave: supervisão escolar; cultura colaborativa; gestão educacional; desenvolvimento profissional; transformação pedagógica

ABSTRACT

This article examines the relationship between school supervision and collaborative culture, analyzing how collective and dialogic practices can support pedagogical transformation within basic education settings. The aim is to demonstrate that supervision, when understood as a formative, participatory, and articulating action, contributes to strengthening teaching practices, improving pedagogical organization, and fostering a more democratic school environment.

INTRODUÇÃO

A supervisão escolar tem assumido, nas últimas décadas, um papel cada vez mais estratégico dentro das instituições educativas, especialmente diante das exigências contemporâneas por práticas pedagógicas mais participativas, dialógicas e comprometidas com a qualidade social da educação. Em um cenário marcado por rápidas transformações sociais, tecnológicas e culturais, a escola é convocada a repensar seus modos de organização e suas formas de produzir aprendizagens significativas. Nesse contexto, a supervisão escolar deixa de ocupar um lugar meramente fiscalizador para tornar-se um espaço de orientação, mediação e acompanhamento reflexivo dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, compreender a supervisão escolar em articulação com uma cultura colaborativa torna-se essencial para analisar como práticas coletivas podem fortalecer projetos pedagógicos e promover mudanças reais no cotidiano escolar.

A cultura colaborativa, entendida como a construção de relações profissionais pautadas no diálogo, na corresponsabilidade e na troca sistemática de saberes, representa uma alternativa potente diante de modelos hierárquicos e centralizadores que historicamente marcaram muitas instituições educativas. Quando a supervisão escolar se alinha a essa perspectiva, abre-se espaço para a criação de ambientes em que professores, gestores e demais profissionais da escola atuam como sujeitos ativos no processo de decisão, compartilhando desafios, analisando práticas e buscando soluções de forma conjunta. Esse movimento amplia a autonomia docente, fortalece a confiança entre os membros da equipe e potencializa o desenvolvimento de propostas pedagógicas consistentes e sustentáveis.

Além disso, a construção de uma cultura colaborativa está diretamente associada à ideia de transformação pedagógica. Transformar práticas não significa apenas introduzir novas metodologias ou instrumentos de avaliação, mas repensar o modo como a escola organiza seu trabalho, interage com a comunidade e produz sentidos para a aprendizagem dos estudantes. Nesse ponto, a supervisão escolar exerce a função de articuladora entre planejamento, ação e reflexão, incentivando que os sujeitos envolvidos no processo educacional adotem uma postura investigativa, crítica e aberta à mudança. A atuação supervisora, quando orientada por uma visão democrática, é capaz de mobilizar a equipe escolar para a análise dos problemas reais do cotidiano, promovendo processos formativos que emergem das necessidades concretas da prática pedagógica.

Outro aspecto fundamental é que a cultura colaborativa contribui para o fortalecimento da identidade profissional docente.



Em escolas onde predomina a cooperação, o professor não se sente isolado ou sobrecarregado, mas amparado por um grupo que compartilha responsabilidades, conhecimentos e inquietações. Essa interação contínua favorece a criação de comunidades de aprendizagem, nas quais o desenvolvimento profissional é compreendido como um processo permanente e coletivo. A supervisão escolar, ao incentivar esse tipo de dinâmica, amplia seu alcance e passa a atuar como promotora de formação, apoio pedagógico e inovação.

Nesse sentido, discutir a relação entre supervisão escolar e cultura colaborativa permite iluminar caminhos importantes para que a escola responda de maneira mais eficaz aos desafios contemporâneos, como a necessidade de garantir práticas inclusivas, oferecer respostas pedagógicas às desigualdades e promover aprendizagens que realmente façam sentido para as crianças, jovens e adultos que frequentam o ambiente escolar. Ao compreender que o trabalho educativo só se fortalece na coletividade, o artigo busca evidenciar a relevância de uma supervisão escolar que inspira, acompanha e mobiliza, alinhando processos administrativos, pedagógicos e humanos.

Dessa forma, esta introdução apresenta o cenário que fundamenta a discussão, destacando que a articulação entre supervisão escolar e cultura colaborativa representa não apenas uma estratégia para aprimorar o trabalho pedagógico, mas uma possibilidade concreta de transformação das relações dentro da escola. O objetivo central deste estudo é analisar como essa relação pode contribuir para a melhoria das práticas, para o fortalecimento da participação coletiva e para a construção de um projeto educativo democrático e significativo.

DESENVOLVIMENTO

SUPERVISÃO ESCOLAR COMO AÇÃO MEDIADORA E FORMATIVA

A supervisão escolar, historicamente associada a práticas de inspeção e controle, vem sendo ressignificada à luz de perspectivas mais democráticas e participativas. Essa mudança ocorre à medida que a escola passa a ser compreendida como um espaço de construção coletiva, onde o diálogo e a reflexão tornam-se elementos essenciais do trabalho pedagógico. Nesse processo, a supervisão assume uma função mediadora e formativa, deixando de ser um mecanismo hierárquico para tornar-se um dispositivo de apoio e desenvolvimento profissional.



Como afirma Alarcão (2011), a escola deve ser vista como “uma organização que aprende”, e, nesse contexto, o supervisor atua como alguém que provoca reflexões e estimula práticas investigativas.

A mediação realizada pela supervisão escolar se expressa, sobretudo, nas ações de acompanhamento e orientação pedagógica. Ao participar da elaboração de planejamentos, observar práticas docentes e propor momentos formativos, o supervisor cria condições para que professores repensem suas estratégias didáticas e ampliem seu repertório metodológico. Libâneo (2013) destaca que a supervisão tem como função central “garantir a qualidade do processo de ensino por meio de intervenções contextualizadas”, reforçando que tal atuação não deve ser impositiva, mas dialógica. Essa perspectiva posiciona o supervisor como parceiro do professor, e não como avaliador distante.

Outro aspecto essencial da mediação é o incentivo ao pensamento crítico. Schön (2000), ao discutir o conceito de “profissional reflexivo”, argumenta que a prática docente exige constante análise dos desafios cotidianos, e cabe aos processos formativos escolares estimular essa postura investigativa. A supervisão escolar, ao promover espaços de reflexão, contribui para que o professor desenvolva a capacidade de analisar sua prática, compreender seus limites e buscar alternativas para os problemas encontrados. Desse modo, a reflexão deixa de ser uma atividade isolada e passa a fazer parte da cultura pedagógica da instituição.

A dimensão formativa da supervisão também se materializa na promoção de encontros, estudos coletivos e trocas de experiências entre professores. Para Nóvoa (2009), o desenvolvimento profissional docente acontece sobretudo “na interação entre pares e na partilha de saberes construídos no cotidiano”. Assim, quando o supervisor organiza espaços de estudo e diálogo, ele fortalece a cultura colaborativa e contribui para a construção de comunidades profissionais de aprendizagem. Essas comunidades ampliam a motivação, reduzem a sensação de isolamento docente e criam uma rede de apoio que enriquece o trabalho pedagógico.

É importante destacar que uma supervisão escolar com caráter formativo exige sensibilidade para as necessidades reais da escola e de seus profissionais.

Não se trata de oferecer soluções prontas, mas de construir caminhos coletivos. Freire (1996) afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão”, ressaltando que processos educativos só se fortalecem por meio do diálogo. Aplicada à supervisão, essa concepção reforça que a transformação pedagógica depende da escuta ativa, do respeito aos saberes docentes e da valorização da participação.

Assim, a supervisão escolar, ao agir como mediadora e formadora, torna-se uma importante força mobilizadora dentro da instituição. Ela favorece a consolidação de práticas mais democráticas, fortalece vínculos profissionais e contribui para que a escola desenvolva um projeto pedagógico coerente, participativo e alinhado às necessidades da comunidade escolar.

CULTURA COLABORATIVA NA ESCOLA E O PAPEL DA SUPERVISÃO NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS COLETIVAS

A construção de uma cultura colaborativa na escola constitui um dos pilares para o fortalecimento do trabalho pedagógico e para o desenvolvimento profissional dos docentes. Diferentemente de ações pontuais de cooperação, a cultura colaborativa implica uma forma de organização em que o diálogo, a partilha de saberes e o planejamento conjunto fazem parte da rotina institucional. Hargreaves (1998) afirma que culturas colaborativas são caracterizadas por relações de confiança e objetivos compartilhados, enfatizando que “a colaboração não é um ato esporádico, mas uma disposição permanente para aprender com o outro”. Dentro desse cenário, a supervisão escolar atua como eixo articulador, garantindo que essas interações se consolidem de maneira intencional e produtiva.

A supervisão desempenha um papel central na promoção dessa cultura, porque ela é capaz de articular os diferentes saberes presentes na escola e transformá-los em práticas formativas. Segundo Lück (2009), a gestão pedagógica deve ser entendida como “uma ação coletiva, coordenada e reflexiva”, e o supervisor, ao assumir essa coordenação, cria condições para que professores se sintam parte de um processo maior, no qual suas contribuições são valorizadas. Ao estimular momentos de estudo, análise de práticas e construção de materiais pedagógicos de forma conjunta, o supervisor fortalece a corresponsabilidade pelo trabalho educativo.



A colaboração entre docentes, entretanto, não surge de forma espontânea. Muitas vezes, a rotina escolar fragmentada e marcada por demandas urgentes dificulta a construção de vínculos profissionais consistentes. É justamente nesse ponto que a supervisão exerce sua função transformadora. Fullan (2002) destaca que mudanças educacionais sólidas só acontecem quando há “lideranças que promovem ambientes de aprendizagem colaborativos”, reforçando que o supervisor deve atuar como catalisador de mudanças e como mediador de conflitos. Não se trata de impor diretrizes, mas de orientar processos e facilitar diálogos que permitam aos professores repensar suas práticas.

A construção de uma cultura colaborativa também requer que a supervisão reconheça e valorize os diferentes saberes docentes. Tardif (2002) afirma que o saber do professor é “plural, situado e construído na prática”, enfatizando que ele deve ser respeitado e debatido coletivamente. Ao propor rodas de conversa, grupos de estudo ou análises de situações reais da sala de aula, o supervisor cria espaços onde esses saberes são legitimados e transformados em conhecimento pedagógico compartilhado. Essa valorização contribui para reduzir a ideia de que cada professor trabalha isoladamente e reforça o sentimento de pertencimento ao coletivo escolar.

Outro elemento essencial da cultura colaborativa é a confiança entre os membros da equipe. Bryk e Schneider (2002), em pesquisa sobre escolas eficazes, afirmam que a confiança relacional é “o recurso organizacional mais importante para o desenvolvimento escolar”. A supervisão, ao adotar uma postura ética, aberta ao diálogo e comprometida com o apoio, contribui diretamente para o fortalecimento dessa confiança. Quando o professor percebe que o supervisor não está ali para julgar, mas para ajudar, a abertura para a reflexão e a disposição para o trabalho conjunto aumentam significativamente. Por fim, é importante ressaltar que a colaboração não tem como objetivo apenas facilitar a rotina escolar, mas transformar a prática pedagógica de maneira profunda.



A escola que constrói uma cultura colaborativa passa a funcionar como uma comunidade profissional, em que o aprendizado é contínuo e compartilhado. Nóvoa (2017) destaca que “a profissão docente se desenvolve no coletivo”, reforçando que a troca entre pares é um elemento constitutivo do desenvolvimento profissional. Nesse sentido, a supervisão escolar, ao promover interações pautadas no diálogo, na reflexão e na corresponsabilidade, contribui para que a escola se torne um ambiente mais democrático, criativo e alinhado às necessidades dos estudantes.

Assim, a cultura colaborativa não é um adorno institucional, mas uma condição fundamental para uma prática pedagógica inovadora e de qualidade. E o supervisor, como articulador dessa dinâmica, desempenha um papel essencial na formação de equipes comprometidas com a transformação da escola.

O SUPERVISOR COMO LÍDER PEDAGÓGICO E ARTICULADOR DE PROCESSOS FORMATIVOS

A liderança pedagógica exercida pelo supervisor escolar tem se consolidado como um eixo fundamental para a qualificação do trabalho docente e para a construção de ambientes educativos mais democráticos e eficientes. Essa liderança vai muito além da gestão administrativa, envolvendo o acompanhamento cotidiano das práticas de ensino, o estímulo à reflexão crítica e a promoção de processos formativos coerentes com as demandas reais da escola. Hallinger (2011) afirma que a liderança pedagógica está diretamente relacionada à “capacidade de orientar o foco da escola para a aprendizagem”, reforçando que o supervisor atua como uma figura central na articulação dessas ações.

Uma das características dessa liderança é a habilidade de criar e manter uma visão pedagógica compartilhada. Fullan (2006) destaca que líderes educacionais eficazes são aqueles capazes de construir “propósitos coletivos que mobilizam as pessoas em torno de metas comuns”. Assim, o supervisor, ao envolver professores em processos de diagnóstico, planejamento e avaliação, contribui para que todos compreendam o porquê das ações pedagógicas e participem ativamente de sua construção. Essa visão compartilhada diminui resistências, fortalece o engajamento e promove práticas mais coerentes com o projeto político-pedagógico da escola.



Outro elemento fundamental é a promoção de processos formativos contínuos. A formação não pode ser entendida como evento isolado, mas como um movimento permanente de análise, estudo e reinvenção da prática docente. Imbernón (2010) defende que a formação docente deve ser “crítica, reflexiva e baseada nas necessidades reais do contexto escolar”, reforçando que ela deve emergir da prática e retornar a ela. Nesse sentido, o supervisor atua como articulador, escutando os professores, identificando demandas e propondo encontros formativos capazes de gerar aprendizagem profissional significativa.

Além disso, o supervisor assume uma função importante na mediação de conflitos pedagógicos. A escola é um espaço de diversidade de ideias, trajetórias e perspectivas, e os conflitos são parte natural do cotidiano. Todavia, quando mediados de forma sensível e qualificada, eles se transformam em oportunidades de crescimento coletivo. Para Lück (2009), o supervisor deve adotar uma postura dialógica, “capaz de promover a aproximação entre diferentes posições e favorecer decisões coletivas fundamentadas”. Essa atuação contribui para fortalecer a cultura colaborativa e evitar fragmentações prejudiciais ao ambiente escolar.

A observação e o acompanhamento das práticas docentes também compõem o conjunto de ações de liderança pedagógica. Diferentemente de uma postura fiscalizadora, o acompanhamento deve ser orientado pelo princípio do apoio e pelo desenvolvimento profissional. Schön (2000) argumenta que profissionais reflexivos necessitam de interlocutores capazes de problematizar práticas e provocar novas compreensões. Assim, quando o supervisor visita salas, observa aulas e devolve feedbacks construtivos, ele cria condições para que o professor reflita sobre suas escolhas, identifique possibilidades de aprimoramento e desenvolva maior autonomia profissional.

O supervisor, como líder pedagógico, também tem a responsabilidade de garantir condições para o trabalho colaborativo. Isso envolve desde a organização de horários, espaços e materiais até a criação de momentos institucionais dedicados à troca entre pares. Hargreaves e Fullan (2012) ressaltam que “as condições estruturais influenciam diretamente a qualidade das interações profissionais”.

Quando o supervisor articula reuniões pedagógicas, promove estudos coletivos ou favorece ações interdisciplinares, ele fortalece a escola como comunidade profissional de aprendizagem.

Por fim, a liderança pedagógica do supervisor tem como finalidade última promover aprendizagens significativas para os estudantes. Todo o investimento na formação docente, na mediação de conflitos, no diálogo e no acompanhamento pedagógico converge para práticas de ensino mais consistentes e intencionais. Libâneo (2013) sublinha que a qualidade da aprendizagem escolar está diretamente ligada “à qualidade das mediações pedagógicas”, reforçando a importância do supervisor como articulador dessas mediações.

Assim, o supervisor escolar, ao exercer uma liderança pedagógica sensível, dialogada e formativa, torna-se peça-chave na consolidação de uma cultura colaborativa e na construção de uma escola que aprende. Sua atuação não se limita a orientar procedimentos, mas mobiliza pessoas, saberes e intenções em direção a uma prática educativa mais consciente, democrática e transformadora.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA SUPERVISÃO NA CONSOLIDAÇÃO DE UMA CULTURA COLABORATIVA ESCOLAR

A consolidação de uma cultura colaborativa na escola exige que a supervisão pedagógica enfrente desafios estruturais, culturais e organizacionais que nem sempre são evidentes à primeira vista. Muitas escolas ainda operam sob lógicas fragmentadas, baseadas em práticas individualistas, rotinas rígidas e pouca abertura ao diálogo. Esses elementos dificultam a cooperação entre professores e limitam a atuação do supervisor como mediador e articulador de processos coletivos. Hargreaves (1998) observa que “culturas individualistas tendem a se reproduzir no cotidiano escolar”, indicando que mudanças dessa natureza demandam tempo, intencionalidade e liderança sensível. Assim, reconhecer os desafios é parte essencial do trabalho transformador da supervisão.

Um dos obstáculos recorrentes é a falta de tempo para encontros formativos e para planejamento coletivo. O cotidiano escolar, marcado por demandas urgentes e acúmulo de tarefas, frequentemente impede que os docentes se envolvam em práticas colaborativas estruturadas. Lück (2010) destaca que “a colaboração necessita de condições organizacionais favoráveis”, ressaltando que cabe à supervisão negociar, reorganizar ou propor formas de otimizar tempos e espaços institucionais. Essa organização não elimina o desafio, mas cria possibilidades reais de atuação coletiva.



Outro desafio importante diz respeito à resistência de alguns profissionais frente às mudanças. Essa resistência pode surgir por insegurança, falta de experiência em práticas compartilhadas ou por vivências anteriores de supervisão autoritária. Fullan (2007) afirma que “toda mudança educacional passa pela dimensão emocional”, e, portanto, deve ser acompanhada de escuta, empatia e apoio contínuo. A supervisão, nesse sentido, não deve impor modelos, mas construir confiança e demonstrar relevância das propostas colaborativas para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Apesar desses desafios, existem inúmeras possibilidades que fortalecem o papel da supervisão na construção de uma cultura colaborativa. Uma delas é a criação de comunidades profissionais de aprendizagem, nas quais professores estudam, analisam práticas e trocam experiências em um ambiente seguro e dialógico. Para Imbernón (2010), a formação continuada baseada no coletivo é “fundamento indispensável para a transformação das práticas docentes”, pois favorece o protagonismo e a implicação dos professores nos processos educativos. A supervisão, ao incentivar e facilitar esses encontros, amplia a potência formativa da escola.

Outra possibilidade relevante é o uso de instrumentos de acompanhamento pedagógico que promovam reflexão, e não fiscalização. Protocolos de observação, registros reflexivos, devolutivas construtivas e estudos de caso podem ser ferramentas potentes quando utilizadas com intencionalidade formativa. Schön (2000) reforça que a reflexão sobre a ação é condição essencial para o desenvolvimento profissional e, portanto, deve ser parte integrante da rotina pedagógica. Assim, a supervisão pode transformar instrumentos tradicionais em oportunidades de aprendizagem compartilhada.

A abertura ao diálogo com a comunidade escolar também representa um campo rico de possibilidades. Projetos, diagnósticos participativos e escutas sistemáticas de estudantes e famílias ampliam a compreensão do supervisor sobre o contexto escolar.



Para Freire (1996), “não há prática educativa sem diálogo”, e a supervisão que reconhece a comunidade como parceira fortalece vínculos e torna as ações pedagógicas mais significativas. Esse diálogo contribui para alinhar expectativas, identificar necessidades reais e gerar soluções mais coerentes com a realidade local.

Por fim, é necessário reconhecer que a cultura colaborativa não é um ponto de chegada, mas um processo contínuo, permeado por avanços, recuos e reconstruções. A supervisão assume papel decisivo nesse percurso ao conectar pessoas, promover aprendizagens e garantir que o projeto pedagógico da escola se mantenha vivo, revisitado e construído coletivamente. Como afirma Nóvoa (2017), “as escolas só mudam quando as práticas mudam”, e essas mudanças dependem de condições institucionais e de lideranças que acreditam na força do trabalho conjunto.

Assim, mesmo diante de desafios significativos, a supervisão possui potencial para mobilizar a comunidade escolar e consolidar práticas colaborativas capazes de transformar o cotidiano pedagógico. Suas ações, quando pautadas em diálogo, formação contínua e foco na aprendizagem, tornam-se fundamentais para o fortalecimento de uma escola democrática, reflexiva e comprometida com a qualidade social da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A supervisão escolar, compreendida em sua dimensão formativa, dialógica e mediadora, revela-se um elemento essencial para a construção de uma cultura colaborativa nas instituições de ensino. Ao atuar de maneira integrada com professores, coordenadores e demais membros da comunidade escolar, o supervisor contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais conscientes, democráticas e comprometidas com a aprendizagem dos estudantes. As análises realizadas nas diferentes seções deste estudo evidenciam que a cultura colaborativa não se estabelece de forma espontânea, mas emerge de processos contínuos de reflexão, acompanhamento, liderança sensível e abertura ao diálogo.

Os desafios enfrentados pela supervisão, como a fragmentação do tempo pedagógico, resistências profissionais e estruturas organizacionais rígidas, não anulam seu potencial transformador. Pelo contrário, reforçam a necessidade de uma atuação intencional, fundamentada em princípios de cooperação, corresponsabilidade e valorização dos saberes docentes. A criação de espaços coletivos de estudo, o uso formativo de instrumentos de acompanhamento e a promoção de diálogos qualificados demonstram que a supervisão pode ser uma força mobilizadora capaz de renovar práticas e fortalecer vínculos profissionais.

Assim, ao promover processos formativos contínuos, estimular comunidades profissionais de aprendizagem e apoiar práticas reflexivas, a supervisão contribui decisivamente para o aprimoramento do trabalho docente e para a construção de uma escola que aprende. A consolidação da cultura colaborativa, nesse sentido, não é apenas uma estratégia organizacional, mas um compromisso ético e pedagógico que amplia as possibilidades de uma educação mais justa, participativa e significativa para todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Porto: Porto Editora, 2011.
- BRYK, Anthony; SCHNEIDER, Barbara. Trust in Schools: A Core Resource for Improvement. New York: Russell Sage Foundation, 2002.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FULLAN, Michael. The New Meaning of Educational Change. New York: Teachers College Press, 2007.
- FULLAN, Michael. Liderando em uma cultura de mudança. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- HALLINGER, Philip. Leadership for Learning: Lessons from 40 Years of Empirical Research. Journal of Educational Administration, v. 49, n. 2, 2011.
- HARGREAVES, Andy. Changing Teachers, Changing Times. London: Cassell, 1998.
- HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. New York: Teachers College Press, 2012.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.



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

LÜCK, Heloisa. Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloisa. A gestão participativa na escola. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

NÓVOA, António. Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2017.

SCHÖN, Donald. Educando o profissional reflexivo. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TEA: CONTRIBUIÇÕES DE DAYSE SERRA E DA NEUROCIÊNCIA EDUCACIONAL

AUTOR :DULCIMARA CASTRO HERNANDEZ CARNEIRO

RESUMO

A alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige práticas pedagógicas fundamentadas em evidências, articulando conhecimentos da Educação Especial, das neurociências e das contribuições de estudiosos como Dayse Serra (2018). Para a autora, a aprendizagem de alunos com TEA demanda intencionalidade didática, organização visual e respeito aos tempos cognitivos, elementos que favorecem a compreensão e reduzem barreiras comunicacionais. Nesse sentido, compreender como o cérebro de estudantes autistas processa informações é essencial para promover um ensino significativo. Pesquisas neurocientíficas apontam que o processamento sensorial diferenciado, as funções executivas e os mecanismos de atenção seletiva influenciam diretamente a aquisição da leitura e da escrita. Assim, práticas estruturadas, rotinas previsíveis e o uso de pistas visuais tornam-se estratégias fundamentais.

A alfabetização deve considerar, ainda, a centralidade da mediação docente, conforme defendido por Serra, que destaca a importância do professor como organizador dos estímulos e facilitador das interações sociais e linguísticas. O uso de materiais concretos, abordagens multissensoriais e tecnologias assistivas pode ampliar o engajamento e apoiar o desenvolvimento comunicativo. Além disso, a perspectiva neurocientífica reforça que a plasticidade cerebral é potencializada em contextos afetivos e motivadores, o que exige do professor planejamento cuidadoso e práticas sensíveis às singularidades dos estudantes. Conclui-se que a alfabetização de crianças com TEA deve integrar a fundamentação teórica da Educação Especial com as contribuições da neurociência educacional, garantindo um processo inclusivo, acessível e alinhado às necessidades individuais.

Palavras-chave: TEA; alfabetização; Dayse Serra; neurociência educacional; práticas inclusivas

ABSTRACT

Literacy instruction for students with Autism Spectrum Disorder (ASD) requires evidence-based pedagogical practices that integrate knowledge from Special Education, neuroscience, and the contributions of scholars such as Dayse Serra (2018). Serra highlights that learning for students with ASD demands didactic intentionality, visual organization, and respect for individual cognitive rhythms, elements that reduce communication barriers and facilitate comprehension. Understanding how the autistic brain processes information is essential to developing meaningful instruction. Neuroscientific research demonstrates that sensory processing, executive functions, and selective attention mechanisms directly influence reading and writing acquisition. Therefore, structured practices, predictable routines, and the use of visual cues are fundamental strategies.

Literacy must also include strong teacher mediation, as emphasized by Serra, who views the teacher as a central organizer of stimuli and a facilitator of linguistic and social interactions. Multisensory approaches, concrete materials, and assistive technologies can enhance student engagement and support communication development. Furthermore, neuroscience reinforces that brain plasticity increases in emotional and motivating environments, which requires sensitive and intentional planning from educators. Thus, literacy for students with ASD should combine theoretical foundations from Special Education with insights from educational neuroscience to ensure inclusive, accessible, and individualized learning.

Keywords: ASD; literacy; Dayse Serra; educational neuroscience; inclusive practices

INTRODUÇÃO

A alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem se consolidado como um campo de investigação essencial no cenário da Educação Especial, demandando práticas pedagógicas ancoradas em evidências científicas, sensibilidade docente e compreensão das singularidades cognitivas desses estudantes.



A perspectiva inclusiva, fortalecida pelas legislações brasileiras e pelos estudos contemporâneos, exige que o processo de ensino-aprendizagem considere o modo particular como crianças com TEA percebem, organizam e interagem com o mundo. Nesse sentido, Dayse Serra (2018) destaca que “a alfabetização de alunos com TEA precisa de intencionalidade pedagógica, organização, clareza e acessibilidade”, elementos que estruturam ambientes mais compreensíveis e favorecem o engajamento.

A neurociência educacional tem contribuído significativamente para compreender os modos como estudantes autistas processam informações e desenvolvem habilidades linguísticas. Estudos internacionais, como os de Temple Grandin (2014), reforçam que “o pensamento visual é uma característica predominante em muitos indivíduos com autismo”, o que justifica o uso de recursos visuais, materiais concretos e estratégias multissensoriais na alfabetização. Essa compreensão dialoga diretamente com as orientações de Serra, que defende práticas pedagógicas estruturadas, previsíveis e coerentes com as necessidades sensoriais dos estudantes.

Do ponto de vista cognitivo, pesquisas de Frith (2003) evidenciam que estudantes com TEA apresentam padrões diferenciados nas funções executivas e na coerência central, o que impacta a atenção conjunta, a flexibilização cognitiva e a capacidade de integrar informações durante o processo de leitura e escrita. Frith afirma que “os indivíduos autistas tendem a focar nos detalhes, mas podem ter dificuldades em compreender o todo”, aspecto que reforça a importância de métodos que valorizem a progressão gradual, a segmentação das tarefas e a clareza dos objetivos didáticos. Isso implica que a alfabetização não pode seguir modelos tradicionais sem adaptações, sob risco de intensificar as barreiras ao aprendizado.

Além disso, Vygotsky (1997), ao discutir o desenvolvimento de crianças com deficiência, afirma que “o caminho do desenvolvimento cultural é sempre mediado”, destacando o papel decisivo do professor como organizador das interações e facilitador dos significados sociais da linguagem. Essa perspectiva sociocultural se articula profundamente com as práticas propostas por Serra, especialmente quando a autora enfatiza o valor da mediação afetiva, das rotinas consistentes e da construção de vínculos que favoreçam a aprendizagem significativa.

Outro aspecto relevante diz respeito à plasticidade cerebral, conceito amplamente discutido por Doidge (2007), que descreve o cérebro como uma estrutura moldável por estímulos, experiências e ambientes de aprendizagem. Para o autor, “a plasticidade não é apenas possível, é constante”, sugerindo que, mesmo diante das particularidades do TEA, o ensino alfabetizador pode produzir avanços significativos quando planejado de forma sensível e fundamentada.

Assim, a alfabetização de estudantes com TEA demanda uma articulação entre teoria e prática, integrando os conhecimentos da neurociência educacional, das abordagens sociocognitivas e das contribuições de estudiosos como Dayse Serra. Compreender o funcionamento cognitivo desses estudantes e adaptar as práticas pedagógicas às suas necessidades é um caminho imprescindível para promover uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e capaz de desenvolver competências linguísticas de forma significativa.

DESENVOLVIMENTO

CARACTERÍSTICAS DO TEA E IMPLICAÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO

A compreensão profunda das características do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é essencial para a construção de práticas alfabetizadoras que realmente atendam às necessidades singularizadas dos estudantes. O TEA, conforme definido pelo DSM-5, caracteriza-se por “déficits persistentes na comunicação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento” (APA, 2014), elementos que influenciam diretamente o modo como a criança acessa, compreende e interage com a linguagem escrita. Tais características não podem ser interpretadas de forma homogênea, pois o autismo se apresenta em diferentes níveis de suporte e perfis cognitivos.

Nesse sentido, Lorna Wing (1996) esclarece que “o autismo não é uma condição única, mas um espectro que varia em intensidade e combinação de características”, o que reforça a necessidade de avaliações individualizadas e metodologias flexíveis. Crianças com TEA podem apresentar dispersão atencional, hiperfoco em detalhes, dificuldades de compreensão inferencial e sensibilidade sensorial aumentada ou diminuída. Esses fatores, quando negligenciados, transformam o ambiente alfabetizador em um espaço potencialmente desafiador.



Do ponto de vista cognitivo, Uta Frith (2003) discute os conceitos de coerência central fraca e funcionamento executivo diferenciado. Segundo ela, “indivíduos com autismo tendem a focar nos detalhes, não no conjunto”, o que pode comprometer a compreensão global de textos, a linearidade da narrativa e a organização de ideias na escrita. Esse perfil também impacta a capacidade de identificar regularidades do sistema alfabético, uma vez que exige integração entre som, letra e contexto.

Outro aspecto relevante é o processamento sensorial. Pesquisadores como Bogdashina (2003) explicam que “as diferenças sensoriais no autismo não são simples particularidades, mas elementos que estruturam a forma como a pessoa percebe o mundo”. Estudantes com hipersensibilidade auditiva, por exemplo, podem não conseguir se concentrar no som da letra devido a ruídos mínimos. Já aqueles com hipossensibilidade podem necessitar de estímulos amplificados e repetitivos para consolidar aprendizagens.

A linguagem verbal, eixo central da alfabetização, também apresenta desafios específicos. Klin (2006) enfatiza que “a comunicação social no autismo é marcada por dificuldades pragmáticas”, o que inclui compreender turnos de fala, interpretar intenções comunicativas e realizar inferências — habilidades diretamente relacionadas à leitura e à escrita. Crianças com TEA podem dominar aspectos formais da linguagem, mas ter dificuldades com o uso funcional da comunicação.

Temple Grandin, uma das pesquisadoras e autistas mais reconhecidas, acrescenta uma perspectiva interna fundamental ao afirmar que “o pensamento visual é, para mim, a base de toda compreensão” (GRANDIN, 2014). Isso evidencia que muitos estudantes com TEA aprendem melhor a partir de imagens, esquemas, rotinas visuais e atividades de manipulação, demandando práticas alfabetizadoras que valorizem esse estilo cognitivo.

Além disso, o desenvolvimento socioemocional também está implicado no acesso à alfabetização. Tony Attwood (2007) afirma que “o nível de ansiedade de uma criança com autismo pode determinar seu nível de participação”, indicando que ambientes afetivos, organizados e previsíveis são essenciais para o engajamento. O medo de errar, a imprevisibilidade de atividades e a falta de estrutura são fatores que podem bloquear o interesse e a motivação pela leitura e pela escrita. Assim, compreender as características do TEA não significa rotular ou limitar, mas criar condições reais para que o estudante aprenda. Cada traço do espectro — sensorial, cognitivo, linguístico ou socioemocional — influencia diretamente o modo como a alfabetização se desenvolve. Uma prática pedagógica eficaz precisa partir dessa leitura detalhada do estudante, respeitando seu modo próprio de aprender e garantindo acesso às mesmas oportunidades de desenvolvimento linguístico dadas a todos. Quanto mais o professor compreende o funcionamento do TEA, mais consegue planejar intervenções coerentes e inclusivas, fortalecendo o protagonismo e a autonomia do estudante no processo alfabetizador.

CONTRIBUIÇÕES DE DAYSE SERRA PARA A ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TEA

As contribuições de Dayse Serra constituem um dos pilares mais consistentes para o trabalho pedagógico voltado à alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Sua obra *Alfabetização de Alunos com TEA – Volume 1* (2018) tornou-se referência para docentes, coordenadores e pesquisadores que buscam práticas fundamentadas, sensíveis e adaptadas às necessidades específicas desse público. Serra parte de uma perspectiva inclusiva e didática, defendendo que a alfabetização de crianças autistas deve ser compreendida como um processo intencional, planejado e organizado. A autora destaca que “a aprendizagem de crianças com TEA não acontece ao acaso; ela precisa ser cuidadosamente planejada, estruturada e acompanhada” (SERRA, 2018, p. 22).

Um dos pontos centrais de sua abordagem é a organização visual do processo pedagógico. Para Serra, “o aluno com TEA aprende melhor quando o ambiente é estruturado visualmente, com pistas claras, objetivos visíveis e comandos precisos” (2018, p. 35). Essa orientação encontra sustentação em estudos sobre pensamento visual, como os de Temple Grandin, e também nas práticas do programa TEACCH, que defendem a previsibilidade e a clareza como elementos essenciais à aprendizagem. Serra reforça que a organização visual não é um recurso adicional, mas “uma necessidade pedagógica para garantir que o estudante compreenda o que deve ser feito e possa agir com autonomia” (2018, p. 39).

Outro aspecto relevante desenvolvido pela autora é a importância da rotina como elemento estruturante. A previsibilidade, segundo Serra, “reduz a ansiedade e amplia a capacidade de concentração e participação do aluno” (2018, p. 41). Essa afirmação dialoga diretamente com pesquisas neurocientíficas, como as de Norman Doidge (2007), que destacam que ambientes estáveis e emocionalmente seguros potencializam a plasticidade cerebral e a capacidade de aprender novas habilidades. A rotina, portanto, não é apenas uma organização do tempo, mas um elemento cognitivo e emocional que favorece a alfabetização.

A mediação docente também aparece como eixo fundamental. Serra defende que o professor deve assumir o papel de facilitador ativo, afirmando que “o docente precisa organizar estímulos, orientar interações, promover aproximações linguísticas e criar oportunidades reais de leitura e escrita” (2018, p. 53). Essa visão se articula fortemente com a abordagem sociocultural de Vygotsky, que considera que o desenvolvimento ocorre mediante a mediação de signos, instrumentos e relações humanas. Assim, o professor torna-se o articulador das condições para que o aluno avance na zona de desenvolvimento proximal, construindo sentidos e significados por meio da linguagem escrita.

Além disso, Dayse Serra enfatiza a importância de adaptar materiais, metodologias e avaliações, sem perder de vista o objetivo central: garantir acesso ao código alfabético e ao uso funcional da linguagem escrita. Para ela, “as adaptações não diminuem o conteúdo, mas ampliam as possibilidades de participação do estudante” (2018, p. 71).

Isso envolve desde atividades com letras móveis, cartões pictográficos e tabelas de apoio visual até estratégias multissensoriais que favoreçam o engajamento e a compreensão.

A autora também destaca a relevância da interação social para o desenvolvimento da linguagem e da alfabetização. Serra argumenta que “mesmo que a comunicação seja um desafio, a interação precisa ser estimulada, pois é na relação com o outro que o aluno amplia seu repertório linguístico e cognitivo” (2018, p. 88). Esse ponto se aproxima das contribuições de Oliver Sacks (1995), que reconhece que a aprendizagem de pessoas com autismo pode ser profundamente enriquecida por experiências sociais cuidadosamente mediadas.

Assim, a obra de Dayse Serra oferece um conjunto consistente de princípios e práticas que articulam organização visual, mediação docente, rotina estruturada, adaptação metodológica e desenvolvimento da autonomia. Ao integrar esses elementos, a alfabetização de estudantes com TEA torna-se mais acessível, significativa e potencializadora, contribuindo para uma educação verdadeiramente inclusiva.

NEUROCIÊNCIA EDUCACIONAL E PROCESSOS COGNITIVOS ENVOLVIDOS NA ALFABETIZAÇÃO

A neurociência educacional tem se consolidado como uma área essencial para compreender como os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) processam informações, aprendem e se desenvolvem no contexto escolar. Ao investigar o funcionamento cerebral, seus mecanismos de atenção, memória, sensorialidade e linguagem, a neurociência oferece subsídios concretos para práticas alfabetizadoras mais eficazes, acessíveis e alinhadas às singularidades cognitivas desses estudantes. Para Eric Kandel (2000), prêmio Nobel de Medicina, “toda aprendizagem deixa marcas no cérebro, alterando a força das conexões sinápticas”, ideia que reforça a importância de intervenções pedagógicas sistemáticas e fundamentadas.



No caso do TEA, pesquisas apontam a presença de padrões neurológicos distintos que influenciam diretamente o processo de alfabetização. Uma das áreas mais investigadas refere-se às funções executivas, responsáveis por habilidades como planejamento, atenção, memória de trabalho e controle inibitório. Segundo Goldberg (2001), “as funções executivas são o maestro do cérebro humano”, coordenando ações complexas e tomadas de decisão. Estudantes autistas podem apresentar dificuldades significativas nessas funções, o que afeta desde a organização das rotinas até a capacidade de seguir etapas do processo de leitura e escrita.

Outro campo relevante diz respeito ao processamento sensorial, amplamente estudado por especialistas como Olga Bogdashina (2003), que afirma que “as diferenças sensoriais no autismo moldam a forma como o indivíduo percebe, responde e aprende no ambiente”. Uma criança com hipersensibilidade auditiva pode ter dificuldades em discriminar fonemas em meio a ruídos, enquanto outra, com hipossensibilidade tátil, pode não responder adequadamente à manipulação de materiais concretos. Tais fatores interferem na atenção, na concentração e na motivação — elementos-chave para o avanço na alfabetização.

A atenção, por sua vez, é diretamente afetada pela forma como o cérebro autista filtra e prioriza estímulos. Pesquisas de Dawson & Watling (2000) demonstram que muitos indivíduos com TEA apresentam um estilo atencional distinto, caracterizado por forte foco em detalhes e menor atenção global. Isso reforça o que Uta Frith (2003) conceitua como “coerência central fraca”, explicando que “o indivíduo autista tende a privilegiar partes, não o todo”. Na alfabetização, isso se manifesta quando a criança reconhece letras e sílabas, mas tem dificuldade em compreender o sentido global do texto ou em organizar a escrita de forma coesa.

Do ponto de vista linguístico, há também particularidades na forma como estudantes com TEA processam a linguagem. Klin (2006) destaca que “os desafios na comunicação social impactam a pragmática da linguagem”, o que tem repercussões diretas na compreensão textual e na produção escrita. Mesmo crianças com bom domínio de vocabulário podem apresentar dificuldades em realizar inferências, compreender metáforas ou interpretar o contexto.

Outro ponto fundamental é o papel da plasticidade cerebral, amplamente discutido por Norman Doidge (2007). O autor afirma que “o cérebro é capaz de mudar sua própria estrutura e funcionamento em resposta à experiência”, o que significa que intervenções pedagógicas consistentes, significativas e afetivas podem gerar avanços notáveis no desenvolvimento de crianças autistas. Isso reforça a necessidade de práticas estruturadas, repetitivas e mediadas por pistas visuais e linguísticas — elementos que favorecem novas conexões neuronais.

Além disso, a neurociência destaca a importância das emoções no processo de aprendizagem. Para Antonio Damásio (1996), “a emoção é indispensável para a tomada de decisões e para o aprendizado”, pois influencia diretamente os mecanismos de atenção, motivação e memória. Em estudantes com TEA, que frequentemente apresentam níveis elevados de ansiedade, ambientes acolhedores e previsíveis não são apenas desejáveis, mas essenciais para que a alfabetização aconteça de forma efetiva.

Assim, o diálogo entre neurociência educacional e alfabetização amplia a compreensão das necessidades específicas dos estudantes com TEA, oferecendo caminhos concretos para práticas pedagógicas que respeitem seus ritmos, modos de processamento e potencialidades. Integrar essas evidências ao trabalho docente significa promover uma alfabetização inclusiva, científica e capaz de favorecer o desenvolvimento pleno desses estudantes.

PRÁTICAS ALFABETIZADORAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES COM TEA

A adoção de práticas alfabetizadoras inclusivas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige uma articulação entre fundamentos teóricos, conhecimentos neurocientíficos, metodologias acessíveis e sensibilidade docente. A alfabetização, nesse contexto, deve ser compreendida como um processo que ocorre a partir das singularidades do sujeito, respeitando seus modos de perceber, processar, interagir e aprender. Como afirmam Rose e Meyer (2002), fundadores do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), “um currículo verdadeiramente inclusivo precisa oferecer múltiplos meios de representação, ação e expressão”.

Esse princípio amplia as possibilidades de participação do estudante com TEA, que frequentemente depende de recursos diversificados para compreender e produzir linguagem escrita.

Entre as principais práticas, destaca-se a estruturação visual, amplamente defendida pela abordagem TEACCH. Eric Schopler (1995) argumenta que “a estrutura visual é a base para a compreensão de pessoas com autismo”, uma vez que apoia a previsibilidade, reduz a ansiedade e facilita a organização cognitiva. Isso envolve o uso de agendas visuais, cartões de instrução, quadros de rotina, sinalizações no ambiente, registros sequenciais e materiais concretos que ajudem a criança a compreender passos e objetivos da atividade. A alfabetização estruturada dessa forma permite que o aluno entenda não apenas o o que fazer, mas como e por quanto tempo, facilitando o engajamento e a autonomia.

Esses elementos dialogam diretamente com as contribuições de Dayse Serra (2018), que afirma que “o aluno com TEA aprende melhor quando o ambiente é organizado, visualmente claro e cheio de pistas que o ajudem a compreender as etapas da tarefa”. Serra reforça que o professor deve planejar atividades com começo, meio e fim explícitos, utilizando recursos que favoreçam a clareza. Essa orientação é especialmente importante na alfabetização, que exige processos sequenciais, como identificação de letras, associação fonema-grafema, formação silábica e construção de palavras.

Outra prática essencial envolve as estratégias multissensoriais, que favorecem o processamento da informação por diferentes vias. Autores como Montessori (1912) já destacavam a importância do “aprender com as mãos”, afirmando que “a mão é o instrumento da mente”, e essa premissa é amplamente confirmada pela neurociência moderna. Para estudantes com TEA, isso significa utilizar letras móveis, alfabeto tátil, objetos concretos, areia para grafia, jogos fonológicos manipulativos e softwares interativos que estimulem múltiplos sentidos. Essas práticas reforçam a associação entre estímulo visual, motor, tátil e auditivo, favorecendo a consolidação do código escrito.

O ensino sistemático e repetitivo também se mostra fundamental. Gillingham e Stillman (1956), precursoras do método multissensorial estruturado, defendiam que “a consistência e a repetição são essenciais para a aprendizagem da leitura”, especialmente para estudantes com dificuldades neurológicas. No TEA, essa repetição deve ocorrer em contextos variados, mas previsíveis, permitindo que o aluno generalize o aprendizado sem perder a referência estrutural.



Além disso, a neurociência reforça a importância do ambiente emocional. Antonio Damásio (1996) afirma que “as emoções são parte indispensável do processo de aprendizagem”, pois influenciam atenção, motivação e memória. Dessa forma, práticas afetivas – como acolhimento, validação emocional, reforço positivo e respeito ao tempo do estudante – tornam-se condições indispensáveis para a alfabetização. Isso se alinha ao que defende Serra (2018), ao afirmar que “o vínculo professor-aluno é tão importante quanto o método utilizado”.

No campo da interação social, que também afeta a linguagem escrita, estratégias como leitura compartilhada, rodas de conversa estruturadas, pares tutores e jogos linguísticos guiados favorecem o desenvolvimento da função comunicativa da linguagem. Vygotsky (1997) lembra que “é na relação com o outro que o desenvolvimento cultural acontece”, e isso inclui o ingresso da criança no mundo da escrita.

Por fim, o uso de tecnologias assistivas amplia o acesso à alfabetização. Softwares com apoio visual, teclados ampliados, comunicadores pictográficos e aplicativos de formação de palavras possibilitam diferentes modos de leitura e escrita, atendendo às demandas sensoriais e motoras do estudante.

Assim, práticas alfabetizadoras inclusivas para estudantes com TEA devem integrar estruturação visual, multissensorialidade, mediação docente, afetividade, tecnologias assistivas e princípios do DUA. Essa combinação, sustentada por evidências e contribuições de autores clássicos e contemporâneos, constrói um caminho pedagógico potente, responsivo e profundamente humano, capaz de promover a participação plena e o desenvolvimento da linguagem escrita em sua complexidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) demanda um olhar pedagógico que ultrapasse práticas tradicionais e reconheça as singularidades cognitivas, sensoriais e emocionais que caracterizam esse público. Ao longo deste artigo, evidenciou-se que a integração entre educação especial, neurociência educacional e as contribuições de estudiosos como Dayse Serra constitui um caminho indispensável para a construção de práticas alfabetizadoras realmente inclusivas, eficazes e humanizadoras.

A neurociência educacional reforça que a plasticidade cerebral permite que processos de aprendizagem se desenvolvam de forma significativa quando o ambiente pedagógico é estruturado, acolhedor e adequado às necessidades individuais.

As contribuições de Dayse Serra mostram que a organização visual, a previsibilidade, o planejamento intencional e a mediação docente são pilares para a alfabetização de estudantes com TEA. Sua perspectiva dialoga diretamente com autores clássicos e contemporâneos que defendem práticas multissensoriais, métodos estruturados e ambientes afetivos como condições essenciais para o desenvolvimento da linguagem escrita.

A análise realizada também evidenciou que práticas alfabetizadoras inclusivas devem integrar múltiplas estratégias, como estruturação visual, recursos multissensoriais, rotinas claras, tecnologias assistivas e princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem. Tais práticas ampliam o acesso, favorecem a autonomia e garantem caminhos diversos para que cada estudante construa seu processo de alfabetização respeitando seu ritmo e estilo cognitivo.

Conclui-se que alfabetizar estudantes com TEA é uma tarefa que exige competência técnica, formação contínua e sensibilidade humana. Quando o professor compreende a singularidade do estudante e fundamenta suas práticas em evidências científicas, a alfabetização torna-se não apenas possível, mas profundamente transformadora. O compromisso com uma educação inclusiva, equitativa e fundamentada no respeito às diferenças deve orientar todo o percurso pedagógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5. 5. ed. Arlington: American Psychiatric Publishing, 2014.

ATTWOOD, Tony. The Complete Guide to Asperger's Syndrome. London: Jessica Kingsley, 2007.

BOGDASHINA, Olga. Sensory Perceptual Issues in Autism and Asperger Syndrome: Different Sensory Experiences, Different Perceptual Worlds. London: Jessica Kingsley, 2003.

DAMÁSIO, Antonio. O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAWSON, Geraldine; WATLING, Renee. Interventions to Facilitate Auditory, Visual, and Motor Integration in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 30, n. 5, p. 415–422, 2000.

DOIDGE, Norman. The Brain That Changes Itself. New York: Viking, 2007.

-
- FRITH, Uta. Autism: Explaining the Enigma. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.
- GILLINGHAM, Anna; STILLMAN, Bessie. The Gillingham Manual. Cambridge: Educators Publishing Service, 1956.
- GOLDBERG, Elkhonon. The Executive Brain: Frontal Lobes and the Civilized Mind. New York: Oxford University Press, 2001.
- GRANDIN, Temple. The Autistic Brain: Helping Different Kinds of Minds Succeed. New York: Houghton Mifflin Harcourt, 2014.
- KLIN, Ami. Autism and Asperger Syndrome: An Overview. Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 28, supl. 1, p. 3–11, 2006.
- MONTESSORI, Maria. The Montessori Method. New York: Frederick A. Stokes, 1912.
- ROSE, David; MEYER, Anne. Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. Alexandria: ASCD, 2002.
- SACKS, Oliver. An Anthropologist on Mars. New York: Alfred A. Knopf, 1995.
- SCHOPLER, Eric. The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders. New York: Springer, 1995.
- SERRA, Dayse. Alfabetização de Alunos com TEA – Volume 1. São Paulo: Paulinas, 2018.
- VYGOTSKY, Lev. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RESUMO

O presente artigo analisa os desafios e as possibilidades da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular, considerando os avanços das políticas públicas brasileiras e as demandas da prática pedagógica. Discute-se a importância da escola inclusiva como espaço de garantia de direitos e de promoção da equidade, bem como os obstáculos relacionados à formação docente, à infraestrutura escolar e à adaptação curricular. O estudo destaca estratégias pedagógicas, recursos de apoio e o papel da gestão escolar na construção de ambientes acolhedores e acessíveis. Conclui-se que a inclusão efetiva exige compromisso coletivo, formação continuada e práticas pedagógicas intencionais, capazes de reconhecer e valorizar as singularidades dos estudantes autistas.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Autismo. Educação especial.

ABSTRACT

This article analyzes the challenges and possibilities of including students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in regular education, considering the advances in Brazilian public policies and the demands of pedagogical practice. It discusses the importance of inclusive schools as spaces for guaranteeing rights and promoting equity, as well as obstacles related to teacher training, school infrastructure, and curriculum adaptation. The study highlights pedagogical strategies, support resources, and the role of school management in building welcoming and accessible environments. It concludes that effective inclusion requires collective commitment, continuous teacher training, and intentional pedagogical practices capable of recognizing and valuing the singularities of autistic students.

. Keywords: School inclusion. Autism. Special education.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar consolidou-se como princípio orientador das políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas, fundamentada no direito de todos à educação, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Nesse contexto, a matrícula de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular passou a ser garantida por dispositivos legais que reconhecem a necessidade de promover equidade e acessibilidade no ambiente escolar.

O Transtorno do Espectro Autista caracteriza-se por alterações na comunicação social e pela presença de comportamentos restritivos e repetitivos, manifestando-se de formas variadas e com diferentes níveis de suporte. Tais características demandam práticas pedagógicas diferenciadas, adaptações curriculares e estratégias que favoreçam a participação ativa desses estudantes no cotidiano escolar. A inclusão, portanto, não se resume ao acesso à escola, mas implica permanência, aprendizagem e desenvolvimento integral.

Apesar dos avanços normativos, a inclusão de alunos autistas no ensino regular ainda enfrenta inúmeros desafios. Questões relacionadas à formação docente, à organização curricular, ao preconceito e à falta de recursos adequados evidenciam a necessidade de reflexão crítica e de ações concretas. Este artigo tem como objetivo analisar os principais desafios e as possibilidades que se apresentam para a efetivação da inclusão de estudantes autistas, buscando compreender caminhos que contribuam para uma educação verdadeiramente inclusiva.

INCLUSÃO ESCOLAR E AUTISMO: ENTRE DESAFIOS ESTRUTURAIS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

A concepção de educação inclusiva parte do princípio de que a escola deve atender à diversidade humana, reconhecendo as diferenças como constitutivas do processo educativo. Mantoan (2003) afirma que incluir significa transformar a escola para que ela seja capaz de responder às necessidades de todos os alunos, sem discriminação ou segregação. Nesse sentido, a presença de alunos autistas no ensino regular desafia a instituição escolar a rever suas práticas e estruturas.

Um dos principais desafios refere-se à formação docente. Muitos professores relatam insegurança ao trabalhar com estudantes autistas, especialmente quando não receberam preparo específico durante a formação inicial. Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são construídos na prática, mas necessitam de fundamentação teórica consistente. A ausência de formação adequada pode gerar práticas excludentes, ainda que involuntárias.

Outro obstáculo diz respeito à adaptação curricular. A rigidez dos currículos tradicionais, muitas vezes centrados em conteúdos padronizados e avaliações uniformes, dificulta a flexibilização necessária para atender às singularidades dos alunos com TEA. Libâneo (2013) defende que o currículo deve ser instrumento de democratização do conhecimento, permitindo adequações que garantam a aprendizagem de todos.

A infraestrutura escolar também constitui fator relevante. Salas superlotadas, ausência de espaços adequados e carência de recursos pedagógicos limitam as possibilidades de atendimento individualizado. Saviani (2008) ressalta que a efetivação das políticas educacionais depende de investimentos estruturais e de compromisso político com a qualidade da educação pública.

Além disso, o preconceito e a falta de informação ainda representam barreiras significativas. A inclusão de alunos autistas exige mudança de mentalidade por parte de toda a comunidade escolar. A construção de uma cultura inclusiva passa pelo reconhecimento da diversidade como valor e não como problema.



O Atendimento Educacional Especializado (AEE) configura-se como importante suporte nesse processo. Ao complementar e suplementar o ensino regular, o AEE oferece recursos e orientações que auxiliam o professor na adaptação das atividades e na identificação das necessidades específicas do estudante.

A parceria entre escola e família também é elemento essencial. A troca de informações e o alinhamento de estratégias fortalecem o acompanhamento do aluno, promovendo maior coerência entre os ambientes escolar e familiar.

A gestão escolar desempenha papel fundamental na promoção da inclusão. Cabe à equipe gestora criar condições para formação continuada, incentivar práticas colaborativas e garantir que a proposta pedagógica da escola contemple princípios inclusivos. Veiga (2003) enfatiza a importância do projeto político-pedagógico como instrumento de organização coletiva e compromisso social.

Outro aspecto relevante é a dimensão afetiva do processo educativo. A relação professor-aluno baseada na empatia e no respeito favorece a construção de vínculos que potencializam a aprendizagem. Freire (1996) defende que ensinar exige disponibilidade para o diálogo e sensibilidade para compreender o outro em sua singularidade.

A inclusão também promove benefícios para toda a turma. Ao conviver com a diversidade, os estudantes desenvolvem valores como solidariedade, cooperação e respeito às diferenças. Assim, a presença do aluno autista no ensino regular contribui para a formação cidadã de todos.

É importante compreender que a inclusão não implica homogeneização. Cada estudante possui ritmo e estilo de aprendizagem próprios. A diferenciação pedagógica, aliada a estratégias diversificadas, amplia as oportunidades de sucesso escolar.

As políticas públicas brasileiras têm avançado ao reconhecer o direito à inclusão, mas sua implementação efetiva depende da articulação entre legislação, formação docente e investimento em recursos. A inclusão é processo contínuo, que exige avaliação constante e compromisso coletivo.

Por fim, a superação dos desafios depende de mudança paradigmática. É necessário abandonar a perspectiva assistencialista e adotar visão baseada nos direitos humanos, reconhecendo o estudante autista como sujeito de direitos e potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos autistas no ensino regular constitui avanço significativo na consolidação de uma educação democrática e equitativa. Entretanto, a efetivação desse direito exige enfrentamento de desafios estruturais, pedagógicos e culturais que ainda permeiam o cotidiano escolar.

A formação docente emerge como elemento central para a transformação das práticas educativas. Investir em formação inicial e continuada possibilita ao professor desenvolver competências necessárias para atuar com segurança e sensibilidade diante das especificidades do TEA.

Além disso, a flexibilização curricular, o uso de estratégias diferenciadas e o fortalecimento do trabalho colaborativo configuram-se como caminhos promissores para ampliar as possibilidades de aprendizagem e participação dos estudantes autistas.

Conclui-se que a inclusão é responsabilidade coletiva e demanda compromisso ético e político com a valorização da diversidade. Ao reconhecer as potencialidades de cada estudante, a escola reafirma seu papel social e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLOGRÁFICAS

- ALVES, Denise de Oliveira. Educação inclusiva: construindo significados. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CUNHA, Eugênio. Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Mundo singular: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2003.

BRINCAR, LINGUAGEM E SOCIALIZAÇÃO: EXPERIÊNCIAS INTERCULTURAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CRIANÇAS MIGRANTES

AUTOR :CINTIA APARECIDA RAYMUNDO

RESUMO

Este artigo analisa como o brincar, a linguagem e a socialização na Educação Infantil contribuem para a integração de crianças migrantes, valorizando suas experiências culturais, linguísticas e identitárias. A pesquisa é qualitativa, bibliográfica e documental, fundamentada em documentos oficiais da educação brasileira e produções acadêmicas sobre interculturalidade e infância migrante. A metodologia envolveu análise interpretativa de documentos legais, normativos e curriculares, bem como estudos teóricos de Araújo e Contreras (2017), Ferreira (2001) e Candau (2012). Os resultados indicam que práticas pedagógicas que integram o brincar, a linguagem e a socialização promovem pertencimento, aprendizagem significativa e cidadania, ao mesmo tempo em que fortalecem vínculos afetivos e culturais. Ressalta-se a necessidade de currículos flexíveis, valorização da língua materna e formação docente contínua para garantir a inclusão efetiva dessas crianças.

Palavras-chave: Crianças migrantes; Educação Infantil; Interculturalidade; Brincar; Socialização; Linguagem.

INTRODUÇÃO

O fenômeno migratório contemporâneo tem trazido ao Brasil um número crescente de crianças de diferentes países, línguas e culturas, especialmente para as grandes cidades (Oliveira; Tonhati, 2022). Essas crianças chegam às escolas com trajetórias de vida diversas, muitas vezes marcadas por deslocamentos forçados, dificuldades socioeconômicas e barreiras linguísticas (São Paulo, 2020, p. 27). A Educação Infantil, portanto, desempenha papel estratégico na integração dessas crianças, sendo espaço de socialização, desenvolvimento da linguagem e práticas de brincar que promovem aprendizagem significativa e pertencimento cultural.

Segundo a Constituição Federal de 1988, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205). Para crianças migrantes, a efetivação desse direito requer práticas pedagógicas sensíveis à diversidade cultural, à língua materna e às experiências de vida de cada criança.

Este artigo busca discutir como o brincar, a linguagem e a socialização podem ser instrumentos de integração e aprendizagem intercultural na Educação Infantil de crianças migrantes, ressaltando a importância de práticas pedagógicas inclusivas e currículos flexíveis que valorizem a diversidade cultural.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, bibliográfica e documental. Foram analisados documentos oficiais e normativos, incluindo a Constituição Federal (1988), o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), a Resolução CNE nº 1/2020 (Brasil, 2020) e o Currículo da Cidade – Povos Migrantes (São Paulo, 2020).

A análise incluiu obras teóricas de referência sobre interculturalidade, infância e educação inclusiva, como Araújo e Contreras (2017), Ferreiro (2001) e Candau (2012). O procedimento metodológico consistiu na leitura crítica, categorização e análise interpretativa dos documentos, visando identificar estratégias pedagógicas, experiências de socialização, práticas de brincar e a mediação da linguagem na inclusão de crianças migrantes.

Os dados foram organizados em categorias temáticas: (1) direitos educacionais e cidadania; (2) brincar e socialização intercultural; (3) linguagem como mediação cultural e pedagógica; (4) práticas pedagógicas e estratégias inclusivas.

Essa organização permitiu articular aspectos legais, curriculares e pedagógicos, fornecendo recomendações para a construção de uma Educação Infantil inclusiva e intercultural.

DIREITOS EDUCACIONAIS E CIDADANIA DE CRIANÇAS MIGRANTES

O direito à educação é um dos pilares fundamentais da cidadania e da justiça social. Para Marshall (1967, p. 73), “o direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva”. Nesse sentido, a escolarização não deve ser compreendida apenas como frequência à escola, mas como garantia de desenvolvimento integral, participação social e construção de autonomia.

No contexto das crianças migrantes, esse direito enfrenta desafios adicionais, decorrentes de barreiras linguísticas, culturais e socioeconômicas. A Resolução nº 1/2020 do Conselho Nacional de Educação assegura o direito à matrícula de crianças migrantes, refugiadas e apátridas, independentemente da situação documental (Brasil, 2020). Esse marco normativo reafirma que a cidadania educacional não deve estar condicionada à nacionalidade ou à regularidade migratória, reconhecendo o caráter universal da educação.

O Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) reforça a necessidade de políticas públicas inclusivas que valorizem a diversidade cultural e linguística, especialmente em contextos de vulnerabilidade. A Meta 5, por exemplo, prevê o apoio à alfabetização de crianças indígenas, quilombolas e migrantes, considerando o uso da língua materna e a produção de materiais didáticos específicos. Isso demonstra que garantir a cidadania educacional requer mais do que o acesso físico à escola: é preciso assegurar condições de permanência, aprendizagem significativa e reconhecimento cultural.

Além disso, a prática escolar deve considerar que a inclusão de crianças migrantes perpassa a dimensão curricular e pedagógica, onde os processos de inclusão bem-sucedidos dependem de currículos adaptados e de estratégias pedagógicas que valorizem as experiências culturais dos estudantes.

Por fim, é importante ressaltar que a cidadania educacional se constrói de maneira processual, envolvendo a articulação entre legislação, políticas públicas e práticas pedagógicas. A Constituição Federal (Brasil, 1988, art. 205) estabelece que a educação deve promover o pleno desenvolvimento da pessoa e prepará-la para o exercício da cidadania, tornando-se um instrumento de justiça social e equidade. Para crianças migrantes, isso significa garantir acesso, permanência e participação ativa, reconhecendo sua diversidade cultural como um recurso pedagógico e não como obstáculo.

BRINCAR E SOCIALIZAÇÃO INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar constitui uma dimensão central no desenvolvimento integral das crianças, sendo veículo privilegiado para aprendizagem, socialização e construção de identidade.

No contexto das crianças migrantes, o brincar assume papel ainda mais estratégico, permitindo a integração, a expressão de vivências culturais e o desenvolvimento da cidadania desde a primeira infância. Experiências lúdicas que respeitam e incorporam a cultura das crianças migrantes contribuem para reduzir barreiras linguísticas e promover a inclusão efetiva. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 40) enfatiza que, na Educação Infantil, é preciso “criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas”. Essas experiências permitem que as crianças ampliem a percepção de si mesmas e do outro, fortalecendo a identidade e o respeito à diversidade.

Práticas pedagógicas interculturais podem incluir livros com protagonistas migrantes, bonecos de diferentes características étnicas, contação de histórias envolvendo a participação das famílias, culinária, danças, músicas e brincadeiras típicas de diferentes países. Tais estratégias favorecem a aprendizagem significativa, promovendo simultaneamente socialização, empatia e valorização das experiências culturais dos estudantes.

O brincar está diretamente relacionado ao desenvolvimento da linguagem. A interação lúdica oferece contextos ricos para a comunicação oral, o aprendizado de novas línguas e a construção de repertórios linguísticos variados. Oliveira e Tonhati (2022, p. 28) ressaltam que políticas educacionais inclusivas devem valorizar a diversidade cultural e linguística, permitindo que crianças migrantes participem ativamente do cotidiano escolar e das práticas pedagógicas.

Além disso, o brincar intercultural contribui para a formação cidadã, ao estimular atitudes de cooperação, respeito e reconhecimento da diferença. Candau (2012, p. 61) aponta que a educação intercultural crítica requer reflexão sobre o papel da escola na reprodução de desigualdades e a construção de práticas que promovam justiça social. Nesse contexto, atividades lúdicas se tornam instrumentos de mediação cultural e pedagógica, fortalecendo o pertencimento e a integração social das crianças migrantes.

Portanto, incorporar experiências de brincar e integração cultural na Educação Infantil vai além de oferecer momentos de lazer. Significa construir práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade cultural, promovam a inclusão, o desenvolvimento integral e a cidadania desde os primeiros anos de vida escolar.

A escola, assim, transforma-se em espaço de convivência democrática, aprendizagem significativa e integração intercultural.

LINGUAGEM COMO MEDIAÇÃO CULTURAL E PEDAGÓGICA

A linguagem é instrumento central para a mediação cultural e pedagógica, constituindo-se em um elo entre a criança, seus pares, a família e a escola. No caso das crianças migrantes, a língua materna e a língua do país de acolhimento assumem papéis complementares no processo de socialização e aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998, p. 20) indicam que a convivência entre comunidades locais e imigrantes pode justificar a inclusão de determinada língua no currículo escolar, considerando relações culturais, afetivas e de parentesco. Em comunidades onde a língua materna não é o português, torna-se necessário ensinar a língua portuguesa como segunda língua, sem desvalorizar a língua de origem da criança. Essa abordagem não apenas promove o aprendizado linguístico, mas também fortalece a identidade cultural e favorece a integração social.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 40) reforça a necessidade de criar oportunidades para que as crianças interajam com diferentes grupos sociais e culturais, ampliando a percepção de si mesmas e do outro. A linguagem, nesse contexto, funciona como ferramenta de mediação que permite o diálogo entre culturas, a expressão de experiências individuais e a construção de saberes coletivos. Na prática pedagógica, a utilização de contação de histórias, músicas, danças e brincadeiras tradicionais das culturas de origem das crianças é essencial. O Currículo da Cidade – Povos Migrantes (São Paulo, 2020, p. 99) sugere a implementação de atividades que envolvam livros com protagonistas migrantes, bonecos e instrumentos musicais típicos, bem como culinária e festividades culturais, promovendo a troca linguística e cultural.

Tais estratégias favorecem o desenvolvimento da linguagem oral, a ampliação do vocabulário, a escuta ativa e a compreensão de diferentes contextos sociais e culturais.

Além disso, a linguagem atua como instrumento de inclusão e cidadania. Ao valorizar as línguas maternas e facilitar o aprendizado da língua do país de acolhimento, a escola cria condições para que a criança migrante participe plenamente das atividades escolares, estabeleça vínculos afetivos e construa sua identidade em diálogo com diferentes culturas.

Portanto, a linguagem é muito mais que um meio de comunicação; é um recurso pedagógico e cultural fundamental para a inclusão de crianças migrantes. Ao atuar como mediadora entre culturas, experiências e saberes, a linguagem permite que a educação infantil se torne um espaço de aprendizagem significativa, socialização, valorização cultural e construção de cidadania.

PRÁTICAS LÚDICAS E SOCIALIZAÇÃO INTERCULTURAL

O brincar na Educação Infantil desempenha papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural das crianças, funcionando como espaço privilegiado para a interação intercultural, especialmente para crianças migrantes. A ludicidade permite que as crianças expressem experiências, emoções e saberes de suas culturas de origem, ao mesmo tempo em que se inserem no contexto escolar e cultural do país de acolhimento.

Araújo e Contreras (2017, p. 2) destacam que “a aprendizagem e socialização da criança imigrante é conturbada, mas sua adaptação e aprendizagem são rápidas”, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que integrem a diversidade cultural de forma lúdica e significativa. Ao transformar o brincar em estratégia pedagógica, a escola promove não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o pertencimento e a valorização da identidade cultural.



O Currículo da Cidade – Povos Migrantes (2020) apresenta exemplos concretos de práticas lúdicas que favorecem a socialização intercultural: utilização de livros com protagonistas migrantes, bonecos de diferentes etnias, contação de histórias com participação das famílias, culinária típica, músicas e danças de diferentes países, e construção de instrumentos musicais com sementes ou materiais diversos. Essas atividades permitem que as crianças reconheçam semelhanças e diferenças, desenvolvam empatia e ampliem suas habilidades comunicativas em contextos multiculturais.

Ferreiro (2001, p. 10) alerta que é necessário “transformar a diversidade conhecida em diversidade pedagógica”, evidenciando que a escola deve promover experiências que respeitem as diferenças e fomentem o aprendizado coletivo. As práticas lúdicas tornam-se, portanto, um mecanismo de mediação cultural, possibilitando que crianças de diversas origens interajam de maneira significativa, construam relações afetivas e se sintam parte da comunidade escolar.

Além disso, o brincar contribui para a formação da cidadania. Marshall (1967, p. 73) destaca que o direito à educação não se limita à frequência escolar, mas ao desenvolvimento de cidadãos conscientes e participativos. Ao integrar práticas lúdicas que valorizem a diversidade cultural, a escola cumpre seu papel de formar sujeitos capazes de respeitar, compreender e interagir com diferentes culturas, promovendo inclusão e equidade.

Em síntese, as práticas lúdicas na Educação Infantil constituem ferramenta essencial para a integração cultural de crianças migrantes. Elas articulam aprendizagem, expressão cultural e desenvolvimento social, garantindo que o espaço escolar seja inclusivo, respeitoso e representativo das múltiplas culturas presentes na comunidade.

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A inclusão de crianças migrantes nas escolas brasileiras apresenta múltiplos desafios, que vão além do acesso formal e abrangem aspectos linguísticos, culturais, afetivos e pedagógicos. Oliveira e Tonhati (2022, p. 28) destacam que, mesmo com políticas de matrícula garantidas, a permanência e a aprendizagem dependem de estratégias que promovam integração social e respeito à diversidade cultural.



Muitas crianças enfrentam barreiras linguísticas, dificuldades na compreensão de códigos culturais, descontinuidade educacional e, em alguns casos, experiências de discriminação ou preconceito (São Paulo, 2020, p. 27).

Ferreiro (2001, p. 10) alerta que a escola histórica buscou homogeneizar os sujeitos, tratando as diferenças como obstáculos. Para crianças migrantes, essa lógica pode gerar sentimentos de exclusão e desmotivação, comprometendo seu processo de aprendizagem. Portanto, é essencial que as práticas pedagógicas sejam interculturais, flexíveis e sensíveis às identidades e experiências de cada criança, transformando a diversidade conhecida em diversidade pedagógica.

Estratégias pedagógicas inclusivas podem ser implementadas em diferentes dimensões:

Linguagem e comunicação

A língua materna deve ser reconhecida como recurso pedagógico, permitindo que a criança se expresse, conte histórias e compartilhe experiências. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, p. 20), a convivência entre comunidades locais e migrantes justifica a inclusão de outras línguas no currículo e o ensino do português como segunda língua, promovendo uma mediação cultural e pedagógica.

Práticas lúdicas e culturais

A incorporação de jogos, músicas, danças, contação de histórias e atividades manuais provenientes das culturas de origem das crianças fortalece o pertencimento e a autoestima (São Paulo, 2020, p. 99). Exemplos incluem: construção de livros de tecidos com histórias familiares, confecção de instrumentos musicais com sementes, contação de contos tradicionais, festas culturais com participação das famílias e rodas de música com canções de diferentes países.

Adaptação curricular e metodológica

Nessa dimensão, a aprendizagem e socialização da criança imigrante podem ser conturbadas, mas são rápidas quando os currículos oferecem experiências significativas e culturalmente contextualizadas. Isso envolve flexibilização de conteúdos, utilização de materiais multimodais e atividades que integrem saberes prévios e experiências cotidianas das crianças.

Formação docente contínua

A educação intercultural exige professores preparados para mediar diferenças, identificar necessidades específicas e criar ambientes inclusivos, ou seja, a formação docente deve contemplar sensibilização cultural, estratégias de escuta ativa, mediação de conflitos e reflexão sobre práticas de justiça social na escola.

Participação familiar e comunitária

A inclusão efetiva requer que as famílias migrantes sejam parceiras no processo educativo. Atividades de culinária, eventos culturais e contação de histórias em parceria com as famílias permitem que os conhecimentos e tradições das crianças sejam valorizados, promovendo interculturalidade e vínculos afetivos com a escola (São Paulo, 2020, p. 61).

Dessa forma, as estratégias pedagógicas inclusivas não apenas promovem o aprendizado acadêmico, mas também fortalecem a interação intercultural, a valorização da identidade e o desenvolvimento da cidadania das crianças migrantes. A escola, ao assumir um papel ativo como espaço de mediação cultural, contribui para a construção de ambientes de ensino mais equitativos, respeitosos e significativos para todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que a educação infantil de crianças migrantes no Brasil vai muito além do acesso formal à escola, configurando-se como espaço de mediação cultural, aprendizagem significativa e integração cultural. A análise desenvolvida nos capítulos anteriores mostra que, embora haja marcos legais que garantam direitos fundamentais — como a Constituição Federal (1988) e a Resolução nº 1/2020 do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2020) —, a efetivação desses direitos depende de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade linguística, cultural e afetiva.

Observou-se que a linguagem atua como principal mediadora do processo de aprendizagem e socialização, permitindo que as crianças expressem suas experiências, construam vínculos e compartilhem saberes de suas culturas de origem. Além disso, o brincar e as práticas lúdicas se configuram como estratégias centrais para integrar os diferentes universos culturais, estimulando a criatividade, a cooperação e o respeito às diferenças.

As estratégias pedagógicas inclusivas, quando articuladas com currículos flexíveis, formação docente continuada e participação das famílias, fortalecem o pertencimento das crianças migrantes à escola e contribuem para o desenvolvimento de uma educação intercultural crítica. Araújo e Contreras (2017) enfatizam que, apesar de os processos de adaptação e aprendizagem das crianças imigrantes serem inicialmente conturbados, eles podem ser acelerados por meio de currículos contextualizados e experiências pedagógicas significativas.

Conclui-se, portanto, que a Educação Infantil deve ser compreendida como espaço ético, pedagógico e social, capaz de promover cidadania, respeito à diversidade e integração intercultural desde a primeira infância. Garantir que as crianças migrantes sejam acolhidas, valorizadas e incluídas plenamente no ambiente escolar representa não apenas a concretização de direitos educacionais, mas sim um compromisso com a formação de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, D. P.; CONTRERAS, H. S. H. A criança imigrante e a escola: adaptação social e curricular. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. Curitiba: 2017.

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

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, 2020.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf> . Acesso em 16 dez, 2025.

FERREIRO, E. Diversidad y proceso de alfabetización. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.

MARSHALL, T. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

OLIVEIRA, T.; TONHATI, T. Mulheres, crianças e jovens na migração internacional no Brasil. In: CAVALCANTI, L. et al. (Org.). Relatório Anual OBMigra p. 28, 2022. Brasília: OBMigra, 2022.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação – Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Orientações Pedagógicas – Povos Migrantes. São Paulo: SME/COPED, 2020.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PERTENCIMENTO: CONSTRUINDO UMA CULTURA INCLUSIVA POR MEIO DA PARTICIPAÇÃO DE TODOS

AUTOR: RENATA APARECIDA DE SOUZA

RESUMO

A construção de uma escola inclusiva pressupõe o fortalecimento do sentimento de pertencimento entre todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar. Mais do que garantir o acesso à educação, é necessário criar condições para que estudantes, professores, famílias e demais profissionais participem ativamente da vida escolar, estabelecendo relações pautadas no respeito à diversidade, na equidade e na valorização das diferenças. Este artigo tem como objetivo analisar como a cultura do pertencimento contribui para a consolidação de práticas inclusivas e para a construção de ambientes educacionais democráticos e acolhedores. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em documentos legais e em autores que discutem educação inclusiva, cultura escolar, gestão democrática e desenvolvimento humano. A análise evidencia que o pertencimento fortalece vínculos afetivos, amplia a participação dos estudantes, favorece o desenvolvimento das competências socioemocionais e reduz processos de exclusão e discriminação. Destaca-se a importância da gestão escolar, da formação continuada dos professores, do planejamento colaborativo, da acessibilidade pedagógica e da parceria entre escola e família como elementos essenciais para consolidar uma cultura inclusiva. Conclui-se que a promoção do pertencimento exige o compromisso permanente de toda a comunidade escolar na construção de práticas educativas que valorizem a diversidade e assegurem oportunidades de aprendizagem para todos. Dessa forma, a escola fortalece seu papel social como espaço de convivência democrática, formação cidadã e promoção dos direitos humanos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Pertencimento; Cultura Escolar; Participação; Diversidade.

ABSTRACT

Building an inclusive school requires strengthening the sense of belonging among all members of the school community. Beyond ensuring access to education, it is essential to create conditions for students, teachers, families, and school staff to actively participate in school life, fostering relationships based on respect for diversity, equity, and inclusion. This article aims to analyze how a culture of belonging contributes to the consolidation of inclusive practices and the development of democratic and welcoming educational environments. This is a bibliographic study based on legal documents and authors who discuss inclusive education, school culture, democratic management, and human development. The findings indicate that a sense of belonging strengthens interpersonal relationships, increases student participation, promotes socio-emotional development, and reduces exclusion and discrimination. The study highlights the importance of school leadership, continuing teacher education, collaborative planning, pedagogical accessibility, and family-school partnerships in fostering an inclusive culture. It concludes that promoting belonging requires the continuous commitment of the entire school community to educational practices that value diversity and ensure learning opportunities for all. Thus, the school reinforces its social role as a democratic space for coexistence, citizenship education, and the promotion of human rights.

Keywords: Inclusive Education; Belonging; School Culture; Participation; Diversity.

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço privilegiado de convivência, aprendizagem e desenvolvimento humano, onde diferentes sujeitos constroem conhecimentos, estabelecem relações sociais e desenvolvem valores fundamentais para a vida em sociedade. Nesse contexto, promover o sentimento de pertencimento significa assegurar que todos os estudantes sejam reconhecidos, valorizados e respeitados em suas singularidades, independentemente de suas características físicas, cognitivas, culturais, sociais ou emocionais. O pertencimento constitui um elemento essencial para a consolidação da educação inclusiva, pois fortalece vínculos, amplia a participação e favorece o desenvolvimento integral dos estudantes.

A educação inclusiva, fundamentada nos princípios dos direitos humanos, da equidade e da justiça social, compreende que a diversidade é uma característica inerente aos ambientes escolares. Assim, a inclusão não se restringe ao acesso dos estudantes com deficiência ao ensino regular, mas envolve a construção de uma cultura escolar capaz de acolher todas as diferenças, eliminar barreiras à aprendizagem e promover oportunidades de participação para todos. Esse compromisso encontra respaldo na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, na Lei Brasileira de Inclusão e na Base Nacional Comum Curricular, que reconhecem a educação como direito de todos e dever compartilhado entre Estado, família e sociedade.

Entretanto, construir uma escola onde todos se sintam pertencentes exige mudanças que ultrapassam adaptações físicas ou curriculares. É necessário transformar atitudes, fortalecer relações de respeito, incentivar práticas colaborativas e desenvolver uma gestão comprometida com a participação democrática. Professores, gestores, famílias, estudantes e demais profissionais da educação desempenham papel fundamental na criação de ambientes acolhedores, acessíveis e participativos, capazes de favorecer o desenvolvimento acadêmico, social e emocional de todos.

PERTENCIMENTO E INCLUSÃO: FUNDAMENTOS PARA UMA ESCOLA QUE ACOLHE A DIVERSIDADE

A construção de uma escola como espaço de pertencimento constitui um dos pilares da educação inclusiva e da formação cidadã. Sentir-se pertencente ao ambiente escolar significa ser reconhecido como parte integrante da comunidade educativa, participar das decisões, estabelecer vínculos afetivos, expressar opiniões e perceber que suas características, identidade e potencialidades são valorizadas. O pertencimento fortalece a autoestima, amplia a participação dos estudantes e cria condições favoráveis para a aprendizagem, tornando a escola um espaço de acolhimento, respeito e desenvolvimento humano.

Na perspectiva da educação inclusiva, o pertencimento está diretamente relacionado ao reconhecimento da diversidade como um valor essencial para a convivência democrática. Cada estudante chega à escola trazendo histórias, culturas, conhecimentos, modos de aprender e formas de interagir que enriquecem o processo educativo. Assim, a inclusão não consiste em adaptar o estudante à escola, mas em transformar a escola para atender às necessidades de todos, eliminando barreiras que limitam a participação e garantindo igualdade de oportunidades. Os fundamentos legais da educação brasileira reforçam essa concepção. A Constituição Federal de 1988 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) assegura a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, enquanto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) orienta a organização dos sistemas de ensino para garantir participação, aprendizagem e acessibilidade. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) amplia esse compromisso ao reconhecer que a eliminação das barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais é condição indispensável para o exercício pleno dos direitos das pessoas com deficiência.

Do ponto de vista teórico, Paulo Freire (2021) destaca que a educação deve ser construída por meio do diálogo, da participação e do respeito aos saberes dos estudantes, fortalecendo sua autonomia e sua inserção crítica na sociedade. Vygotsky (2007), por sua vez, demonstra que a aprendizagem ocorre nas interações sociais, evidenciando a importância de ambientes colaborativos, nos quais todos possam compartilhar experiências e construir conhecimentos coletivamente.

Complementando essa perspectiva, Mantoan (2015) afirma que a escola inclusiva rompe com modelos excludentes ao reconhecer que ensinar significa atender à diversidade presente em todas as salas de aula, valorizando as diferenças como parte constitutiva da prática educativa.

Além dos aspectos pedagógicos, o sentimento de pertencimento exerce influência significativa sobre o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Quando a escola promove relações baseadas na empatia, na escuta, na cooperação e no respeito mútuo, reduz situações de isolamento, preconceito e discriminação, fortalecendo a convivência e a participação de todos. O estudante que se sente acolhido tende a desenvolver maior interesse pelas atividades escolares, participa com mais segurança das experiências de aprendizagem e estabelece vínculos positivos com colegas e professores.

Portanto, construir uma escola que acolhe a diversidade significa reconhecer que o pertencimento é um direito de todos os estudantes e um elemento essencial para a efetivação da educação inclusiva. Mais do que garantir a presença física na escola, é necessário promover experiências educativas que assegurem voz, participação e reconhecimento, fortalecendo uma cultura escolar fundamentada na equidade, na valorização das diferenças e no compromisso com a formação integral de cada sujeito.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PARTICIPAÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA FORTALECER O SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO NA ESCOLA

A construção de uma escola inclusiva depende da adoção de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Nesse contexto, promover o sentimento de pertencimento significa criar oportunidades para que todos os estudantes participem ativamente das experiências escolares, sintam-se respeitados em suas singularidades e percebam que suas contribuições são valorizadas. As práticas pedagógicas inclusivas constituem instrumentos fundamentais para fortalecer esse processo, pois favorecem o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes, consolidando uma cultura escolar baseada na cooperação e no respeito às diferenças.

O planejamento pedagógico representa o primeiro passo para a construção de ambientes de aprendizagem inclusivos. Ao elaborar atividades flexíveis e diversificadas, o professor amplia as possibilidades de participação de todos os estudantes, considerando diferentes estilos, ritmos e formas de aprendizagem. Nessa perspectiva, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) apresenta-se como uma importante abordagem pedagógica, propondo a oferta de múltiplas formas de representação dos conteúdos, diferentes possibilidades de expressão da aprendizagem e variadas estratégias de engajamento dos estudantes. Essa organização favorece o acesso ao currículo e reduz barreiras que poderiam comprometer a participação de determinados grupos.

As metodologias ativas também desempenham papel significativo na promoção do pertencimento. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, resolução de problemas, oficinas, rodas de conversa, estudos de caso e atividades cooperativas estimulam o protagonismo estudantil, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Nessas situações, os estudantes deixam de ocupar uma posição passiva e tornam-se sujeitos ativos do processo educativo, compartilhando experiências, respeitando opiniões diversas e desenvolvendo competências como colaboração, empatia, responsabilidade e pensamento crítico.

Outro elemento essencial refere-se à avaliação da aprendizagem. Em uma perspectiva inclusiva, a avaliação deve assumir caráter formativo, contínuo e diagnóstico, acompanhando o percurso individual de cada estudante e valorizando seus avanços. O uso de instrumentos diversificados, como portfólios, registros de observação, autoavaliações, produções orais, atividades práticas e projetos, permite identificar potencialidades e necessidades de apoio, favorecendo intervenções pedagógicas mais adequadas. Dessa forma, a avaliação deixa de cumprir apenas função classificatória e passa a orientar o planejamento das ações educativas. A utilização de recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas amplia significativamente as possibilidades de participação. Materiais adaptados, recursos visuais, comunicação alternativa, softwares acessíveis, leitores de tela, legendas, audiodescrição e outros dispositivos possibilitam que estudantes com diferentes necessidades tenham acesso aos conteúdos em igualdade de condições.

Contudo, a eficácia desses recursos depende da formação dos professores e da intencionalidade pedagógica em seu uso, garantindo que a tecnologia seja utilizada como ferramenta de inclusão e não apenas como recurso complementar.

Além das estratégias metodológicas, o fortalecimento do pertencimento exige a construção de relações interpessoais pautadas na escuta, no diálogo e na valorização da diversidade. Atividades que promovem a convivência, o trabalho em grupo, a mediação de conflitos, a educação para os direitos humanos e o desenvolvimento das competências socioemocionais contribuem para reduzir preconceitos, combater atitudes discriminatórias e fortalecer vínculos entre estudantes, professores e comunidade escolar. Quando todos têm espaço para participar, expressar suas ideias e contribuir para a vida escolar, consolida-se um ambiente mais acolhedor e democrático.

Portanto, as práticas pedagógicas inclusivas constituem um dos principais caminhos para transformar a escola em um espaço de pertencimento. Ao promover metodologias acessíveis, avaliações formativas, recursos de acessibilidade e relações baseadas na cooperação e no respeito, a escola fortalece a participação de todos os estudantes e contribui para a construção de uma cultura inclusiva que reconhece a diversidade como elemento essencial da educação de qualidade.

GESTÃO ESCOLAR, FAMÍLIA E COMUNIDADE: A CONSTRUÇÃO COLETIVA DE UMA CULTURA DE PERTENCIMENTO E INCLUSÃO

A consolidação de uma escola como espaço de pertencimento depende do compromisso compartilhado entre gestão escolar, professores, famílias, estudantes e comunidade. A educação inclusiva não se concretiza apenas por meio de práticas desenvolvidas em sala de aula, mas por uma cultura institucional que valoriza a participação de todos, fortalece o diálogo e reconhece a diversidade como princípio orientador das ações pedagógicas e administrativas. Nesse sentido, a construção de uma cultura de pertencimento exige liderança democrática, planejamento colaborativo e compromisso permanente com a promoção da equidade.



A gestão escolar exerce papel fundamental nesse processo ao criar condições para que a inclusão seja incorporada ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), ao currículo e às práticas cotidianas da instituição. Gestores comprometidos com os princípios da educação inclusiva promovem espaços de escuta, incentivam a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar e garantem que decisões pedagógicas sejam tomadas de forma coletiva. Além disso, investem na eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais, assegurando que todos os estudantes tenham acesso às oportunidades de aprendizagem e convivência.

Outro aspecto indispensável é a formação continuada dos profissionais da educação. A diversidade presente nas escolas exige que professores, coordenadores pedagógicos e demais educadores estejam preparados para compreender as especificidades dos estudantes, utilizar metodologias inclusivas, realizar adaptações curriculares e empregar recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas. A formação continuada favorece a atualização dos conhecimentos, a reflexão sobre a prática e o fortalecimento de uma postura ética comprometida com os direitos humanos e com a valorização das diferenças.

O trabalho colaborativo entre o professor da classe comum, os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a equipe gestora e outros profissionais especializados também fortalece a inclusão. A construção conjunta de estratégias pedagógicas, o acompanhamento sistemático do desenvolvimento dos estudantes e o compartilhamento de experiências permitem identificar potencialidades, superar dificuldades e promover intervenções mais eficazes. Essa articulação amplia a qualidade do atendimento educacional e reafirma que a inclusão é responsabilidade de toda a escola. As famílias desempenham papel igualmente relevante na construção do sentimento de pertencimento. A parceria entre escola e família fortalece vínculos, favorece o acompanhamento da aprendizagem e amplia a compreensão das necessidades e potencialidades dos estudantes. Reuniões participativas, projetos integradores, eventos culturais, oficinas e momentos de diálogo aproximam os diferentes sujeitos da comunidade escolar, promovendo relações de confiança e corresponsabilidade.

Quando as famílias se sentem acolhidas e participam das decisões escolares, contribuem significativamente para a consolidação de uma educação mais inclusiva e democrática.

A comunidade também pode colaborar por meio de ações que valorizem a diversidade e incentivem a convivência respeitosa. Projetos sociais, atividades culturais, campanhas de conscientização, parcerias com universidades, organizações da sociedade civil e serviços públicos ampliam as oportunidades de aprendizagem e fortalecem o compromisso coletivo com a inclusão. Essas iniciativas aproximam a escola do território onde está inserida e favorecem a construção de redes de apoio que beneficiam toda a comunidade escolar.

Assim, construir uma cultura de pertencimento significa compreender que cada pessoa tem um papel essencial na promoção de uma educação inclusiva. Quando gestão escolar, professores, famílias e comunidade atuam de forma integrada, a escola transforma-se em um ambiente acolhedor, participativo e democrático, no qual todos os estudantes são reconhecidos como sujeitos de direitos, capazes de aprender, conviver e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da escola como espaço de pertencimento representa um dos maiores desafios da educação inclusiva contemporânea. Garantir que todos os estudantes se sintam acolhidos, respeitados e participantes da vida escolar exige muito mais do que assegurar o acesso à educação; requer a consolidação de uma cultura institucional baseada na valorização da diversidade, na equidade e no respeito aos direitos humanos.

Ao longo deste artigo, evidenciou-se que o sentimento de pertencimento constitui um elemento indispensável para o desenvolvimento integral dos estudantes, favorecendo sua participação, aprendizagem, autonomia e formação cidadã. Também foi possível compreender que práticas pedagógicas inclusivas, metodologias diversificadas, avaliação formativa, acessibilidade e trabalho colaborativo são estratégias essenciais para eliminar barreiras e promover oportunidades educacionais para todos.

Destacou-se, ainda, que a efetivação da cultura inclusiva depende da atuação conjunta da gestão escolar, dos professores, das famílias, dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da comunidade. Essa articulação fortalece o planejamento coletivo, amplia a participação democrática e contribui para a construção de ambientes educativos acolhedores, nos quais cada estudante é reconhecido em sua singularidade e potencialidade.

Conclui-se que promover o pertencimento significa construir uma escola comprometida com a transformação social, capaz de reconhecer a diversidade como riqueza e fundamento da aprendizagem. Nesse cenário, a inclusão deixa de ser uma ação isolada para tornar-se um princípio permanente que orienta todas as práticas escolares. Investir em formação continuada, acessibilidade, diálogo e participação fortalece a qualidade da educação e reafirma o papel da escola como espaço de convivência, cidadania e justiça social.

Portanto, consolidar uma cultura de pertencimento é fortalecer uma educação que acolhe, respeita e valoriza cada estudante, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, críticos, participativos e preparados para viver em uma sociedade democrática e plural.

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/SEESP, 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 (BNCC). Brasília: MEC, 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos is. 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer? 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos. 9. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

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

ACOLHIMENTO EMOCIONAL NA INFÂNCIA: CAMINHOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA A ESCOLA

AUTOR :ORODIAS GOMES DA SILVA

RESUMO

O presente artigo analisa as contribuições da neurociência afetiva e da psicologia do desenvolvimento para a compreensão dos processos de autorregulação emocional no ambiente escolar. No cenário pós-pandêmico, observa-se o aumento significativo de manifestações de ansiedade, estresse e dificuldades de convivência entre crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. O estudo objetiva investigar como a mediação pedagógica intencional e o acolhimento socioemocional podem favorecer o desenvolvimento de funções executivas e de estratégias de regulação dos afetos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada nos aportes teóricos de Vygotsky, Wallon, Goleman e nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados apontam que a promoção de competências socioemocionais não deve ocorrer de forma isolada ou tecnicista, mas integrada à práxis pedagógica cotidiana, reconhecendo a indissociabilidade entre cognição, afeto e neurobiologia na formação integral do sujeito.

Palavras-chave: Neurociência educacional; Autorregulação emocional; Acolhimento socioemocional; Práxis pedagógica; BNCC.

ABSTRACT

This article analyzes the contributions of affective neuroscience and developmental psychology to understanding emotional self-regulation processes within the school environment. In the post-pandemic context, there has been a significant increase in manifestations of anxiety, stress, and interpersonal difficulties among children in Early Childhood and Elementary Education.

The study aims to investigate how intentional pedagogical mediation and socio-emotional support can foster the development of executive functions and emotional regulation strategies. This is a qualitative bibliographic research grounded in the theoretical frameworks of Vygotsky, Wallon, Goleman, and the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC). The results indicate that promoting socio-emotional competencies should not occur in an isolated or technical manner, but rather integrated into daily pedagogical praxis, recognizing the inseparability of cognition, affect, and neurobiology in holistic human development.

Keywords: Educational neuroscience; Emotional self-regulation; Socio-emotional support; Pedagogical praxis; BNCC.

INTRODUÇÃO

A instituição escolar contemporânea enfrenta desafios que extrapolam a tradicional transmissão de conteúdos acadêmicos e a instrução formal. O ambiente educacional pós-pandêmico tem evidenciado com intensidade alarmante o sofrimento psíquico, as crises de ansiedade, a baixa tolerância à frustração e as dificuldades de interação cultivadas por crianças em idade escolar. Esse panorama impõe à pedagogia a necessidade de ampliar seus referenciais epistemológicos, incorporando os avanços da neurociência afetiva e da psicologia do desenvolvimento para compreender o estudante em sua totalidade multidimensional.

Nesse cenário, a autorregulação emocional deixa de ser encarada como um atributo meramente individual ou biológico e passa a ser compreendida como uma habilidade complexa, construída social e culturalmente por meio de mediações qualificadas. A arquitetura cerebral da criança apresenta elevada plasticidade, sendo profundamente moldada pelas experiências relacionais e pelos estímulos ambientais proporcionados pelos adultos de referência, dentre os quais o professor figura com papel de destaque.

O problema central desta investigação reside em compreender de que maneira a práxis pedagógica pode articular os conhecimentos neurocientíficos sobre as emoções para estruturar ambientes de aprendizagem acolhedores, seguros e promotores da autorregulação infantil. Justifica-se a relevância do tema pela premência de superar abordagens estritamente disciplinares ou patologizantes do comportamento infantil, oferecendo aos educadores subsídios teóricos e práticos para a consolidação de uma educação genuinamente humanizadora.

O objetivo geral deste trabalho é analisar as estratégias pedagógicas pautadas na neurociência das emoções que favorecem o acolhimento socioemocional e o desenvolvimento de competências reflexivas na infância. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como um estudo bibliográfico de abordagem qualitativa, alicerçado na revisão crítica de autores consagrados do campo educacional e das neurociências, bem como nas orientações normativas que regem a educação nacional.

Como as emoções e o afeto influenciam o aprendizado e o crescimento das crianças

A compreensão do cérebro humano em desenvolvimento passou por transformações profundas nas últimas décadas, desmontando a histórica dualidade cartesiana que separava a razão da emoção. A neurociência afetiva demonstra de maneira categórica que as estruturas cerebrais encarregadas do processamento emocional, especialmente o sistema límbico com destaque para a amígdala e o hipocampo, mantêm conexões neurais diretas e bidirecionais com o córtex pré-frontal, região responsável pelas funções executivas e pelo raciocínio lógico. Quando uma criança se encontra sob estado prolongado de estresse ou ameaça percebida, a superativação da amígdala inibe o funcionamento do córtex pré-frontal, comprometendo a atenção, a memória de trabalho e a capacidade de resolução de problemas.

Nesse prisma, a afetividade não se apresenta como um elemento secundário ou periférico no ato de aprender, mas como o próprio combustível que mobiliza e sustenta as operações cognitivas. Henri Wallon já antecipava esses achados neurobiológicos ao postular que a afetividade e a cognição são instâncias ontogeneticamente indissociáveis, sendo a emoção a primeira forma de comunicação do ser humano com o meio social. Na infância, as manifestações emotivas possuem um caráter plástico e difuso, de modo que o corpo, o tônus muscular e as reações fisiológicas traduzem os estados afetivos antes mesmo que a criança consiga nomear verbalmente o que sente.



O conceito de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) ganha novos contornos quando articulado à neurociência e à autorregulação emocional. O autor sociohistórico enfatizava que aquilo que a criança realiza hoje com a ajuda de um adulto mais experiente, amanhã será capaz de realizar autonomamente por meio do processo de internalização. No campo das emoções, esse princípio se traduz na co-regulação: antes de alcançar a capacidade de autorregular-se internamente, o cérebro infantil necessita da presença de um adulto regulado e empático que funcione como um suporte externo para acalmar o sistema nervoso da criança diante da desorganização emocional.

A inteligência emocional, tal como sistematizada por Daniel Goleman, abrange a autoconsciência, o autocontrole, a empatia e a gestão de relacionamentos interpessoais, habilidades que não nascem prontas, mas dependem de aprendizado social. Quando a escola negligencia o ensino intencional dessas dimensões, acaba por exigir da criança respostas comportamentais para as quais ela ainda não possui maturidade neurológica nem repertório psíquico. A maturidade do córtex pré-frontal estende-se até o início da idade adulta, o que torna a mediação pedagógica durante a infância o fator determinante para a construção de circuitos neurais ligados ao autocontrole.

O estresse tóxico, gerado por ambientes instáveis, punitivos ou desprovidos de afeto, provoca a liberação contínua de cortisol e adrenalina na corrente sanguínea, danificando conexões sinápticas em desenvolvimento e alterando a arquitetura cerebral. No contexto escolar, crianças submetidas a ambientes ansiogênicos frequentemente manifestam comportamentos tidos como "indisciplinados", "agressivos" ou "apáticos", que na realidade constituem respostas neurobiológicas defensivas. O acolhimento pedagógico empático atua como um fator de proteção contra os danos do estresse, criando um ambiente seguro para o aprendizado.

A plasticidade cerebral, ou neuroplasticidade, refere-se à capacidade do cérebro de se reorganizar estrutural e funcionalmente em resposta às experiências vividas. Essa propriedade garante que intervenções pedagógicas socioemocionais intencionais e consistentes consigam reconfigurar padrões comportamentais e emocionais previamente fragilizados.



Ao oferecer vivências pautadas pelo respeito, pela validação dos sentimentos e pelo ensino de estratégias de pausa reflexiva, a escola fortalece os caminhos neurais associados à resiliência e à empatia.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) alinhou-se a essas evidências ao incorporar as competências socioemocionais como eixos estruturantes da Educação Básica brasileira. Dentre as dez competências gerais, destacam-se a autogestão, a empatia, a cooperação e o autocuidado, exigindo que o planejamento curricular contemple os sentimentos e as relações com o mesmo rigor dedicado aos conhecimentos científicos. A regulamentação normativa reforça que acolher a dimensão emocional das crianças é um imperativo ético e um direito legal da cidadania na infância. É crucial destacar que a autorregulação emocional não se confunde com a repressão ou o silenciamento das emoções consideradas "negativas", como a raiva, a tristeza ou o medo. A neurociência ensina que todas as emoções desempenham funções adaptativas e de sobrevivência, devendo ser acolhidas e compreendidas. O objetivo da intervenção pedagógica é ensinar a criança a reconhecer a emoção, compreender sua causa e escolher uma resposta comportamental adequada e socialmente saudável para expressá-la.

O papel das emoções no processo de consolidação das memórias de longo prazo constitui outro achado neurocientífico de grande impacto pedagógico. Conteúdos curriculares associados a vivências afetivas significativas, prazerosas e desafiadoras são fixados com maior facilidade pelo hipocampo devido ao disparo de neurotransmissores como a dopamina e a serotonina. Por outro lado, aprendizados impostos sob o signo do medo, da humilhação ou da coação resultam em memórias frágeis ou em aversão sistemática ao conhecimento formal.



Em suma, a articulação entre a neurociência afetiva, a psicologia do desenvolvimento e a pedagogia demonstra que o acolhimento socioemocional é pré-requisito indispensável para a cognição. Ambientes escolares que promovem a segurança psicológica, a validação afetiva e a co-regulação do estresse constroem as bases neurobiológicas e psíquicas necessárias para que as crianças se desenvolvam de forma plena, autônoma e emocionalmente saudável.

AÇÃO DOCENTE E PARCERIA COM A ESCOLA PARA O BEM-ESTAR DOS ALUNOS

A concretização de um ambiente escolar promotor da autorregulação emocional exige a superação de estratégias meramente reativas ou punitivas diante dos comportamentos desregulados dos alunos. A práxis pedagógica precisa ser intencionalmente planejada para oferecer às crianças oportunidades diárias de identificação, nomeação e elaboração de seus estados afetivos. Práticas como rodas de conversa focadas na alfabetização emocional, o uso de recursos visuais para mapeamento dos sentimentos e a criação de espaços de desconpressão e calma na sala de aula fornecem suportes concretos para que o cérebro infantil aprenda a transitar entre estados de alta e baixa ativação emocional.

Nesse processo, a postura do professor sobressai como o principal catalisador do clima socioemocional da turma, atuando como o modelo vivo de regulação e empatia que as crianças observam e espelham. Por meio do fenômeno dos neurônios-espelho, a linguagem corporal, o tom de voz e a postura atitudinal do docente comunicam diretamente ao sistema nervoso dos alunos sinais de segurança ou de ameaça. Um educador que reage com calma, firmeza respeitosa e escuta ativa diante do descontrole infantil auxilia a desacelerar a amígdala do estudante, abrindo caminho para a mediação racional e reflexiva do conflito.



No entanto, para que o professor consiga exercer essa mediação empática e reguladora, é indispensável olhar para a própria saúde mental e para o esgotamento docente no cotidiano das instituições. Educadores submetidos a condições precarizadas de trabalho, jornadas excessivas e ausência de suporte institucional frequentemente entram em estado de sobrecarga emocional e burnout, o que compromete sua capacidade de co-regulação com as crianças. As políticas educacionais e a gestão escolar precisam, portanto, priorizar espaços de acolhimento, escuta e cuidado com a saúde mental dos profissionais da educação como condição prévia para o sucesso de qualquer projeto socioemocional.

A comunicação não violenta (CNV), sistematizada por Marshall Rosenberg, oferece uma ferramenta metodológica valiosa para transformar a cultura relacional das escolas e resolver conflitos de forma restaurativa. Ao ensinar a comunidade escolar a separar a observação neutra dos fatos das avaliações morais, a identificar as necessidades humanas subjacentes aos comportamentos e a formular pedidos claros e exequíveis, a CNV desarma mecanismos de defesa agressivos. O uso da linguagem empática e assertiva permite desconstruir dinâmicas de violência e bullying, substituindo a lógica do castigo pela responsabilidade relacional.

A integração entre as práticas de atenciosidade, como o mindfulness infantil, e a rotina escolar tem demonstrado resultados expressivos no fortalecimento das funções executivas e na redução da ansiedade. Exercícios breves de respiração consciente, percepção corporal e foco no momento presente auxiliam as crianças a desacelerar o fluxo de pensamentos e a interromper reações impulsivas automáticas. A inclusão dessas pausas ativas ao longo da jornada diária prepara o cérebro para estados de atenção mais sustentados e para uma maior flexibilidade cognitiva diante de mudanças imprevistas na rotina.



A gestão do ambiente físico e a organização da rotina pedagógica exercem influência direta na previsibilidade emocional e na diminuição de estados de hiperalerta no espaço escolar. Ambientes ruidosos, desorganizados, com excesso de poluição visual ou marcados por transições abruptas entre atividades elevam os níveis de estresse do grupo infantil. A estruturação de um espaço físico acolhedor, combinada à construção participativa de combinados de convivência e quadros de rotina visuais, confere às crianças a sensação de controle e segurança necessárias para que possam se concentrar no aprendizado.

A parceria colaborativa entre a escola e as famílias é outro pilar essencial para a sustentabilidade do trabalho de desenvolvimento socioemocional. O diálogo transparente e o alinhamento de expectativas entre educadores e responsáveis possibilitam a continuidade das estratégias de regulação nos contextos doméstico e escolar, evitando mensagens contraditórias à criança. A escola desempenha um papel orientador ao compartilhar com as famílias informações sobre o desenvolvimento neurobiológico infantil, auxiliando os pais a substituírem práticas autoritárias ou permissivas por uma parentalidade consciente e afetuosa.

A avaliação da dimensão socioemocional deve afastar-se de qualquer tentativa de rotular, ranquear ou atribuir notas ao comportamento e à personalidade dos estudantes. Em vez disso, o acompanhamento deve ser estritamente formativo, qualitativo e pautado no registro documental contínuo da evolução da criança em relação a si mesma. O olhar sensível do professor busca identificar os gatilhos emocionais de cada aluno, os avanços no uso da linguagem para resolver disputas e o fortalecimento de seu sentimento de autoeficácia e pertencimento ao grupo.

A atuação multiprofissional e interdisciplinar no âmbito escolar amplia substancialmente a capacidade de diagnóstico preventivo e intervenção junto a crianças que apresentam quadros graves de sofrimento psíquico ou transtornos neurodesenvolvimentos.

A articulação entre a equipe pedagógica, psicólogos escolares, assistentes sociais e profissionais da saúde mental garante a construção de redes de apoio integrais e personalizadas. Essa cooperação evita a patologização e a medicalização indevida de comportamentos que muitas vezes expressam reações normais a ambientes sociais e familiares altamente vulnerabilizados.

Em síntese, a transformação da escola em um ambiente de promoção da autorregulação e do acolhimento socioemocional requer um compromisso institucional contínuo, pautado na convergência entre teoria e prática. Ao reconhecer que o afeto e a cognição se entrelaçam de forma indissociável na arquitetura cerebral, a instituição educacional cumpre sua missão humana mais nobre, assegurando que o ato de aprender ocorra em um espaço de dignidade, respeito e pleno desenvolvimento do potencial humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar as contribuições da neurociência das emoções e da psicologia do desenvolvimento para a estruturação de práticas pedagógicas focadas na autorregulação e no acolhimento socioemocional da infância. Ao longo da investigação, evidenciou-se de forma consistente que a dicotomia histórica entre a dimensão cognitiva e a dimensão afetiva não encontra amparo nas evidências científicas contemporâneas. A cognição e a emoção atuam em estreita sinergia, de modo que o estado emocional do estudante condiciona diretamente sua capacidade de atenção, retenção de memória e aprendizagem significativa.

Verificou-se que a autorregulação emocional não constitui uma competência inata ou espontânea, mas um processo gradual de aprendizagem social fortemente dependente da co-regulação exercida por adultos significativos. Nesse sentido, a figura do educador sobressai como o mediador central na facilitação de estratégias que auxiliam a criança a reconhecer, nomear e gerir seus estados emocionais. A criação de ambientes seguros, a previsibilidade da rotina e a adoção de posturas pautadas na empatia e na comunicação não violenta revelaram-se fatores determinantes na redução do estresse tóxico e na otimização do funcionamento cerebral.

Ademais, conclui-se que a implementação efetiva das competências socioemocionais prescritas pela BNCC exige a superação de abordagens superficiais ou meramente mercadológicas. Para que o acolhimento socioemocional seja transformador, ele precisa perpassar o Projeto Político-Pedagógico das instituições, exigindo políticas públicas consistentes de formação docente continuada e de cuidado com a saúde mental dos próprios educadores. A valorização da dimensão socioemocional da equipe pedagógica é a premissa indispensável para a construção de um clima escolar saudável e acolhedor.

Por fim, reafirma-se que investir na educação emocional da infância é um ato de responsabilidade ética, social e política. Ao proporcionar um espaço de acolhimento às dores, angústias e potencialidades do sujeito em desenvolvimento, a escola não apenas previne o sofrimento psíquico e o fracasso escolar, mas também edifica as bases para uma sociedade mais empática, resiliente e humana. Espera-se que este estudo contribua para que educadores e gestores fortaleçam suas práticas pedagógicas com base na ciência, na sensibilidade e no respeito integral às crianças.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- GOLEMAN, Daniel. Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- IMMORDINO-YANG, Mary Helen. Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience. New York: W. W. Norton & Company, 2015.
- ROSENBERG, Marshall B. Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 2007.

O ENSINO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONSTRUINDO PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA A APRENDIZAGEM DE TODOS

AUTOR: KÁTIA LUZIA PEREIRA OLIVEIRA

RESUMO

O ensino colaborativo constitui uma importante estratégia para a consolidação da educação inclusiva, promovendo a atuação conjunta entre o professor da classe comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na construção de práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os estudantes. Essa abordagem fortalece o planejamento compartilhado, amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece a eliminação de barreiras que dificultam a participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições do ensino colaborativo para a promoção de uma educação inclusiva, destacando seus fundamentos, desafios e possibilidades no contexto escolar. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em documentos legais e em autores que discutem a Educação Especial, a inclusão escolar e as práticas colaborativas. Os resultados evidenciam que o trabalho integrado entre professores potencializa a qualidade do ensino, favorece a construção de estratégias pedagógicas diversificadas, amplia a participação dos estudantes e fortalece a cultura inclusiva nas instituições de ensino. Conclui-se que o ensino colaborativo representa uma prática indispensável para a construção de escolas mais democráticas, equitativas e comprometidas com o direito de todos à aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Especial; Ensino Colaborativo; Atendimento Educacional Especializado; Educação Inclusiva; Práticas Pedagógicas.

Abstract

Collaborative Teaching in Special Education: Building Inclusive Practices for Learning for All

Collaborative teaching is an important strategy for strengthening inclusive education by promoting joint work between general classroom teachers and Specialized Educational Service (AEE) teachers in the development of pedagogical practices that meet the needs of all students. This approach strengthens shared planning, expands learning opportunities, and helps eliminate barriers that hinder the participation of students who are the target audience of Special Education. This article aims to analyze the contributions of collaborative teaching to inclusive education, highlighting its foundations, challenges, and possibilities within the school context. This is a bibliographic study based on legal documents and authors who discuss Special Education, inclusive education, and collaborative practices. The findings indicate that integrated work among teachers improves teaching quality, promotes diversified pedagogical strategies, increases student participation, and strengthens an inclusive school culture. It is concluded that collaborative teaching is an essential practice for building more democratic, equitable, and inclusive schools committed to guaranteeing every student's right to learn.

Keywords: Special Education; Collaborative Teaching; Specialized Educational Service; Inclusive Education; Teaching Practices.

INTRODUÇÃO

A construção de uma educação inclusiva pressupõe o compromisso de garantir a todos os estudantes o direito à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento em ambientes escolares que valorizem a diversidade humana. Nesse cenário, a Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, busca assegurar que os estudantes público-alvo da Educação Especial tenham acesso ao currículo comum por meio da eliminação de barreiras, da oferta de recursos de acessibilidade e da implementação de práticas pedagógicas que respeitem suas especificidades. Entre essas práticas, o ensino colaborativo destaca-se como uma estratégia capaz de fortalecer o trabalho docente e promover uma aprendizagem mais significativa para todos.

O ensino colaborativo, também denominado coensino, caracteriza-se pela atuação articulada entre o professor da classe comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que compartilham responsabilidades relacionadas ao planejamento, à execução, ao acompanhamento e à avaliação das atividades pedagógicas. Essa proposta rompe com a lógica de que a inclusão é responsabilidade exclusiva do professor especialista, reconhecendo que o processo educativo deve ser construído coletivamente, considerando as diferentes necessidades presentes no ambiente escolar.

A implementação do ensino colaborativo está fundamentada em princípios de cooperação, corresponsabilidade e planejamento integrado. Nessa perspectiva, os profissionais compartilham conhecimentos, experiências e estratégias pedagógicas para construir situações de aprendizagem que favoreçam a participação ativa de todos os estudantes. O trabalho colaborativo amplia as possibilidades de diversificação das metodologias de ensino, da utilização de recursos acessíveis e da elaboração de avaliações mais flexíveis, contribuindo para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos e equitativos.

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 (2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) evidenciam a necessidade de organização de práticas pedagógicas que assegurem a participação e a aprendizagem dos estudantes em ambientes inclusivos.

Apesar dos avanços legais e conceituais, a efetivação do ensino colaborativo ainda enfrenta desafios significativos nas escolas brasileiras. Em muitas instituições, persistem dificuldades relacionadas à organização dos tempos e espaços de planejamento, à definição das atribuições de cada profissional, à insuficiência de formação continuada e à permanência de concepções que atribuem exclusivamente ao professor do AEE a responsabilidade pelo atendimento aos estudantes da Educação Especial. Essas situações podem limitar o potencial do trabalho colaborativo e comprometer a qualidade da inclusão escolar.

Entretanto, experiências desenvolvidas em diferentes sistemas de ensino demonstram que a atuação conjunta entre professores favorece a construção de práticas pedagógicas mais flexíveis, melhora o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes, fortalece a autonomia docente e amplia as oportunidades de aprendizagem para toda a turma. O ensino colaborativo beneficia não apenas os estudantes público-alvo da Educação Especial, mas todos aqueles que compõem a comunidade escolar, promovendo uma cultura de cooperação, respeito às diferenças e valorização da diversidade.

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento da gestão democrática e da cultura institucional inclusiva. Para que o ensino colaborativo seja efetivamente implementado, é necessário que gestores escolares promovam espaços permanentes de planejamento coletivo, incentivem a formação continuada das equipes e assegurem condições organizacionais que favoreçam o diálogo entre os profissionais. Da mesma forma, a participação das famílias e a articulação com outros serviços de apoio fortalecem o acompanhamento dos estudantes e ampliam as possibilidades de construção de estratégias pedagógicas contextualizadas.



Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições do ensino colaborativo para a Educação Especial, destacando seus fundamentos, suas potencialidades e os desafios para sua implementação nas escolas. Por meio de pesquisa bibliográfica, busca-se evidenciar como o planejamento compartilhado, a corresponsabilidade entre os profissionais e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas contribuem para a construção de uma escola comprometida com a equidade, a participação e o direito de todos à aprendizagem.

Assim, compreender o ensino colaborativo como estratégia pedagógica significa reconhecer que a inclusão escolar depende da atuação conjunta de todos os profissionais da educação. Ao promover o compartilhamento de responsabilidades e a construção coletiva do processo educativo, essa prática fortalece a qualidade do ensino, amplia as oportunidades de aprendizagem e contribui para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

FUNDAMENTOS DO ENSINO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O ensino colaborativo constitui uma abordagem pedagógica fundamentada na cooperação entre profissionais da educação, tendo como objetivo promover a aprendizagem de todos os estudantes em ambientes escolares inclusivos. Na perspectiva da Educação Especial, essa estratégia caracteriza-se pela atuação conjunta entre o professor da classe comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que compartilham responsabilidades relacionadas ao planejamento, à execução, ao acompanhamento e à avaliação das práticas pedagógicas. Essa forma de organização do trabalho fortalece a inclusão escolar ao reconhecer que a educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial é responsabilidade de toda a comunidade educativa.

O conceito de ensino colaborativo está alinhado aos princípios da educação inclusiva, que compreendem a diversidade como característica inerente às salas de aula. Nessa perspectiva, as diferenças deixam de ser vistas como obstáculos e passam a representar oportunidades para a construção de práticas pedagógicas mais flexíveis, participativas e significativas. O trabalho colaborativo rompe com modelos tradicionais nos quais o professor da classe comum atuava isoladamente ou delegava ao professor especialista a responsabilidade exclusiva pelo acompanhamento dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação.



A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece que o Atendimento Educacional Especializado possui caráter complementar e suplementar ao ensino regular, não substituindo a escolarização. Dessa forma, o professor do AEE atua oferecendo recursos de acessibilidade, orientações pedagógicas e estratégias que favoreçam o acesso ao currículo, enquanto o professor da sala comum permanece responsável pelo desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de toda a turma. O ensino colaborativo aproxima esses profissionais, promovendo o compartilhamento de conhecimentos e a elaboração conjunta de soluções pedagógicas.

Entre os princípios que orientam essa prática destacam-se a corresponsabilidade, a comunicação permanente, o respeito às competências profissionais e o planejamento compartilhado. Ambos os professores participam da definição dos objetivos de aprendizagem, da escolha das metodologias, da adaptação de recursos didáticos e da elaboração de estratégias avaliativas que considerem as necessidades e potencialidades dos estudantes. Essa atuação integrada amplia as possibilidades de intervenção pedagógica e favorece a construção de ambientes escolares mais inclusivos.

Outro fundamento importante do ensino colaborativo é a valorização da interdisciplinaridade e do trabalho em equipe. Além da parceria entre o professor da classe comum e o professor do AEE, podem participar do processo coordenadores pedagógicos, gestores escolares, profissionais de apoio, intérpretes de Libras, guias-intérpretes, terapeutas e demais especialistas, sempre respeitando as atribuições de cada área. Essa articulação fortalece a construção de estratégias educacionais mais abrangentes e contextualizadas, respondendo de forma mais eficaz às necessidades dos estudantes.

O planejamento pedagógico colaborativo também representa um elemento central dessa proposta. Por meio de reuniões periódicas, análise das avaliações, observação do desenvolvimento dos estudantes e definição conjunta de objetivos, os professores conseguem organizar práticas pedagógicas mais acessíveis e diversificadas.



Esse planejamento favorece a antecipação de possíveis barreiras à aprendizagem, permitindo que recursos, metodologias e adaptações sejam previstos antes do início das atividades, beneficiando toda a turma.

As contribuições do ensino colaborativo estendem-se para além dos estudantes público-alvo da Educação Especial. A utilização de metodologias diversificadas, estratégias cooperativas, recursos multimodais e avaliações flexíveis favorece a aprendizagem de todos os estudantes, respeitando diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e formas de participação. Dessa maneira, o ensino colaborativo fortalece a qualidade do processo educativo como um todo, promovendo maior engajamento, participação e desenvolvimento acadêmico.

Entretanto, para que essa proposta seja efetivamente implementada, é indispensável que as escolas disponham de condições organizacionais adequadas. Espaços para planejamento conjunto, tempo destinado à colaboração entre os profissionais, apoio da equipe gestora e investimentos em formação continuada são fatores essenciais para consolidar essa prática. Além disso, é necessário promover uma cultura institucional baseada na cooperação, no diálogo e na valorização das competências de cada profissional.

Assim, o ensino colaborativo configura-se como uma estratégia pedagógica capaz de fortalecer a educação inclusiva ao promover o compartilhamento de responsabilidades, a construção coletiva do conhecimento e a elaboração de práticas que respeitem a diversidade presente nas escolas. Sua implementação representa um avanço significativo na consolidação de sistemas educacionais comprometidos com a equidade, a participação e o direito de todos os estudantes à aprendizagem.

O planejamento compartilhado constitui um dos pilares do ensino colaborativo e representa um elemento indispensável para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. A atuação conjunta entre o professor da classe comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) possibilita a elaboração de estratégias de ensino que consideram as necessidades, potencialidades e características individuais dos estudantes, favorecendo sua participação efetiva em todas as atividades escolares. Essa organização do trabalho pedagógico fortalece o compromisso coletivo com a aprendizagem e contribui para a consolidação de uma cultura escolar baseada na cooperação e na valorização da diversidade.

No contexto da educação inclusiva, o planejamento não deve ser compreendido como uma atividade isolada ou burocrática, mas como um processo contínuo de reflexão, análise e tomada de decisões. Os professores precisam identificar os objetivos de aprendizagem previstos no currículo, analisar as características da turma, antecipar possíveis barreiras e selecionar metodologias, recursos didáticos e estratégias avaliativas que favoreçam a participação de todos os estudantes. Essa prática permite que o ensino seja organizado de maneira flexível, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

O professor da classe comum possui amplo conhecimento sobre o currículo, os conteúdos e os objetivos pedagógicos de cada etapa da educação básica. Já o professor do Atendimento Educacional Especializado contribui com conhecimentos específicos relacionados à acessibilidade, às tecnologias assistivas, às adaptações curriculares, às estratégias de comunicação e às formas de eliminação das barreiras à aprendizagem. Quando esses saberes são articulados de forma colaborativa, amplia-se significativamente a qualidade das intervenções pedagógicas e a efetividade das ações inclusivas.

Entre as estratégias frequentemente utilizadas no ensino colaborativo destaca-se o coensino, modalidade na qual ambos os professores participam ativamente das atividades desenvolvidas em sala de aula. Dependendo dos objetivos pedagógicos, essa atuação pode ocorrer por meio do ensino simultâneo, do ensino em pequenos grupos, da divisão de responsabilidades, do ensino complementar ou da observação compartilhada do desenvolvimento dos estudantes. Independentemente da modalidade adotada, o princípio central permanece o mesmo: ambos os profissionais assumem corresponsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem.

As metodologias ativas também apresentam grande potencial para fortalecer o ensino colaborativo. Aprendizagem baseada em projetos, resolução de problemas, rotação por estações, aprendizagem cooperativa, oficinas temáticas e atividades investigativas favorecem a participação de todos os estudantes, estimulando o protagonismo, a autonomia e a construção coletiva do conhecimento. Essas metodologias possibilitam maior flexibilização das práticas pedagógicas, permitindo diferentes formas de participação e expressão das aprendizagens.

Outro aspecto essencial refere-se à utilização de recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas durante o desenvolvimento das atividades. Materiais concretos, recursos visuais, pranchas de comunicação, softwares educativos, leitores de tela, legendas, audiodescrição, vídeos acessíveis, jogos pedagógicos adaptados e equipamentos tecnológicos ampliam as possibilidades de participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Esses recursos não devem ser compreendidos como instrumentos exclusivos de determinados estudantes, mas como ferramentas que enriquecem o processo educativo e beneficiam toda a turma.

A avaliação também precisa ser planejada de forma colaborativa. Os professores devem estabelecer critérios que considerem os objetivos de aprendizagem, os avanços individuais dos estudantes e os diferentes meios pelos quais podem demonstrar seus conhecimentos. A avaliação formativa, baseada na observação contínua, na análise do desempenho e no acompanhamento sistemático do desenvolvimento dos estudantes, favorece intervenções pedagógicas mais precisas e contribui para o aprimoramento constante das práticas educativas.



A equipe gestora exerce papel fundamental na consolidação desse processo. Cabe aos gestores criar condições institucionais para que os profissionais disponham de tempo destinado ao planejamento coletivo, à troca de experiências e à formação continuada. A promoção de reuniões pedagógicas, grupos de estudos e espaços de reflexão fortalece o trabalho colaborativo e contribui para a construção de uma cultura organizacional comprometida com a inclusão.

A participação da família também amplia a eficácia das práticas colaborativas. Os familiares oferecem informações importantes sobre a trajetória, os interesses, as formas de comunicação e as necessidades dos estudantes, colaborando para o planejamento de estratégias mais contextualizadas. O diálogo permanente entre escola e família fortalece a continuidade das ações educativas e favorece o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos educandos.

Dessa forma, o planejamento compartilhado ultrapassa a simples divisão de tarefas entre profissionais. Ele representa um processo coletivo de construção do conhecimento, fundamentado no diálogo, na cooperação e na corresponsabilidade. Quando implementado de maneira sistemática, torna-se um importante instrumento para promover a acessibilidade curricular, eliminar barreiras à aprendizagem e assegurar que todos os estudantes tenham oportunidades reais de desenvolver suas potencialidades em uma escola inclusiva.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO COLABORATIVO NA ESCOLA INCLUSIVA

O ensino colaborativo tem se consolidado como uma estratégia fundamental para fortalecer a educação inclusiva, promovendo a corresponsabilidade entre os profissionais da educação e ampliando as oportunidades de aprendizagem dos estudantes. Entretanto, sua implementação ainda enfrenta desafios relacionados à organização escolar, à formação docente, à gestão dos recursos disponíveis e à superação de concepções tradicionais sobre o papel dos professores na inclusão escolar. Refletir sobre esses desafios é essencial para compreender as possibilidades de consolidação dessa prática nas instituições de ensino.



Um dos principais obstáculos refere-se à ausência de tempo destinado ao planejamento coletivo. Em muitas escolas, os professores da classe comum e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) possuem jornadas de trabalho incompatíveis, dificultando encontros periódicos para discussão das necessidades dos estudantes, elaboração de estratégias pedagógicas e avaliação dos resultados obtidos. Sem esse momento de planejamento, o trabalho colaborativo tende a ocorrer de forma pontual, reduzindo sua efetividade no cotidiano escolar.

Outro desafio importante está relacionado à formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Embora a legislação brasileira reconheça a educação inclusiva como princípio fundamental do sistema educacional, muitos cursos de formação docente ainda abordam de maneira limitada temas como ensino colaborativo, Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), acessibilidade curricular, avaliação inclusiva e tecnologias assistivas. Como consequência, muitos professores sentem-se inseguros para atuar em contextos inclusivos e para desenvolver práticas colaborativas com outros profissionais.

As barreiras atitudinais também representam um fator que interfere na consolidação do ensino colaborativo. Em algumas instituições, ainda prevalece a compreensão de que o professor do Atendimento Educacional Especializado é o único responsável pelos estudantes público-alvo da Educação Especial. Essa concepção dificulta a construção de uma cultura de corresponsabilidade e impede que o trabalho colaborativo alcance seu pleno potencial. A inclusão escolar exige o reconhecimento de que todos os educadores compartilham a responsabilidade pelo desenvolvimento e pela aprendizagem dos estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se às condições estruturais das escolas. A ausência de recursos pedagógicos acessíveis, limitações tecnológicas, salas inadequadas, número elevado de estudantes por turma e insuficiência de profissionais especializados podem dificultar a implementação de práticas colaborativas. Esses fatores demonstram que a efetivação da inclusão depende não apenas da atuação dos professores, mas também de investimentos públicos que garantam infraestrutura adequada, recursos de acessibilidade e políticas permanentes de apoio às instituições de ensino.

Apesar desses desafios, diversos avanços vêm sendo observados na educação brasileira. O fortalecimento das políticas públicas de inclusão, a ampliação da oferta do Atendimento Educacional Especializado, o desenvolvimento de tecnologias assistivas e a crescente valorização das metodologias colaborativas demonstram que o ensino colaborativo vem conquistando espaço nas práticas educacionais. Além disso, programas de formação continuada têm contribuído para ampliar o conhecimento dos professores sobre estratégias inclusivas e para fortalecer o trabalho em equipe nas escolas.

As perspectivas para o ensino colaborativo apontam para a necessidade de consolidar uma gestão escolar participativa, capaz de promover espaços permanentes de diálogo, planejamento e formação entre os profissionais. A liderança da equipe gestora é fundamental para incentivar práticas colaborativas, organizar tempos institucionais destinados ao planejamento conjunto e criar condições para que os professores desenvolvam ações integradas em benefício dos estudantes.

Outro aspecto promissor refere-se ao uso das tecnologias digitais como ferramentas de apoio ao trabalho colaborativo. Plataformas educacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, aplicativos de planejamento compartilhado e recursos digitais acessíveis facilitam a comunicação entre os profissionais, possibilitam o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e ampliam as oportunidades de inovação pedagógica. Quando utilizadas de forma crítica e planejada, essas tecnologias fortalecem o processo de inclusão e favorecem a construção de percursos de aprendizagem mais personalizados.

A participação das famílias também deve ser compreendida como elemento estratégico para o sucesso do ensino colaborativo. A aproximação entre escola e família permite conhecer melhor as necessidades, os interesses e as potencialidades dos estudantes, favorecendo a elaboração de estratégias pedagógicas mais adequadas. O diálogo constante fortalece a confiança entre os diferentes atores envolvidos e contribui para a construção de um ambiente educacional acolhedor e comprometido com o desenvolvimento integral dos educandos.



Diante desse cenário, o ensino colaborativo apresenta-se como uma proposta capaz de transformar a cultura escolar, substituindo práticas isoladas por ações fundamentadas na cooperação, na corresponsabilidade e no respeito à diversidade. Sua consolidação depende do compromisso dos sistemas de ensino, da formação permanente dos profissionais, da participação das famílias e do fortalecimento de políticas públicas que assegurem condições efetivas para a implementação da educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino colaborativo representa uma das mais importantes estratégias para a consolidação da educação inclusiva, pois promove a atuação integrada entre os profissionais da educação e fortalece a construção de práticas pedagógicas que respeitam a diversidade presente nas salas de aula. Ao compartilhar responsabilidades entre o professor da classe comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado, amplia-se a capacidade da escola de responder às diferentes necessidades dos estudantes, favorecendo sua participação, aprendizagem e desenvolvimento integral.

Ao longo deste artigo, evidenciou-se que o planejamento compartilhado, a comunicação permanente, a utilização de metodologias diversificadas, a acessibilidade curricular e a avaliação formativa constituem elementos essenciais para o sucesso do ensino colaborativo. Essas práticas contribuem para eliminar barreiras à aprendizagem, promover maior equidade e fortalecer uma cultura escolar baseada na cooperação e no respeito às diferenças.

Também foram identificados desafios relacionados à formação docente, à organização institucional, à disponibilidade de recursos e à superação de concepções que ainda atribuem a responsabilidade pela inclusão exclusivamente aos profissionais da Educação Especial. Tais desafios demonstram que a implementação do ensino colaborativo exige investimentos em políticas públicas, gestão democrática, infraestrutura adequada e programas permanentes de formação continuada.

Conclui-se que o ensino colaborativo não deve ser compreendido apenas como uma estratégia metodológica, mas como uma concepção de trabalho pedagógico fundamentada na corresponsabilidade, na valorização dos saberes profissionais e na construção coletiva do processo educativo. Quando incorporado à cultura escolar, esse modelo fortalece a qualidade da educação, promove a inclusão e contribui para que todos os estudantes tenham garantido o direito de aprender, participar e desenvolver plenamente suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 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 (BNCC). Brasília: MEC, 2018.
- CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Ensino Colaborativo na Perspectiva da Educação Inclusiva. Marília: ABPEE, 2014.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão Escolar e o Ensino Colaborativo: Fundamentos e Práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer? 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.
- CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: Com os Pingos nos Is. 13. ed. Porto Alegre: Mediação, 2022.

AGRADECIMENTOS

A Revista Ciência & Evolução expressa seu profundo agradecimento a todos os professores autores que, com dedicação e compromisso, compartilham seus saberes, experiências e pesquisas em nossas edições.

Cada artigo publicado representa não apenas o esforço individual de um educador, mas também a contribuição coletiva para o fortalecimento da ciência, da educação e da prática pedagógica. É graças ao empenho de cada um que seguimos construindo uma revista que valoriza o papel transformador do professor na sociedade.

Agradecemos também aos nossos leitores, que nos acompanham a cada edição, fortalecendo essa rede de partilha e evolução do conhecimento.

Que possamos seguir juntos, inspirando novas reflexões e promovendo uma educação cada vez mais inclusiva, crítica e inovadora.

Equipe Editorial – Revista Ciência & Evolução