

TEMAS EM EDUCAÇÃO

OLHARES DOS FUTUROS PROFESSORES

VOLUME 3

ORGANIZADORES:

ELSON LUCIANO WEBER

PALOMA FALCÃO AMAYA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T278 Temas em educação [recurso eletrônico] : olhares dos futuros professores / Elson Luciano Weber, Paloma Falcão Amaya, organizadores. – Dados eletrônicos. v. 3 – Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2025.

Livro eletrônico.

Modo de acesso: <<https://repositorio.unilasalle.edu.br>>.

ISBN: 978-65-01-81359-2

1. Pedagogia. 2. Educação. 3. Formação de professores. I. Weber, Elson Luciano. II. Amaya, Paloma Falcão.

CDU: 371.13

Bibliotecário responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380



PREFÁCIO

Este e-book nasce do encontro entre sonhos, pesquisa e presença — presença no território, nas escolas, nas comunidades e, principalmente, na vida de cada sujeito que atravessou o percurso formativo destes(as) futuros(as) pedagogos(as). Aqui se reúnem vozes que aprenderam a olhar a educação não apenas como campo de estudo, mas como espaço vivo de relações, de construção coletiva e de compromisso ético.

Os textos que compõem esta obra são mais do que capítulos: são registros de travessias. Cada reflexão, cada investigação e cada relato de experiência traz consigo o brilho de quem viveu intensamente o processo de aprender e de ensinar, de escutar e de ser tocado(a) pelo outro. Como bolsistas do PRILEI, esses(as) estudantes puderam experimentar a potência de uma formação que articula universidade, escola e comunidade — e é dessa vivência ampliada que emergem as páginas que seguem.

Esta coletânea é um convite à sensibilidade. Um convite para enxergar a educação como prática humanizadora, que se reinventa nos gestos cotidianos e nas pequenas descobertas. Ao folhear este livro, você encontrará inquietações que movem, perguntas que fertilizam e práticas que inspiram. Encontrará também o afeto que sustenta a escolha profissional de cada autor(a): o desejo profundo de contribuir para um mundo mais justo, mais atento às diferenças e mais aberto ao diálogo.

Que este e-book seja, portanto, um lugar de encontro — entre ideias, histórias e esperanças. Que ele celebre não só o término de uma etapa, mas a continuidade de muitas outras que ainda estão por vir. E que cada leitor(a) possa sentir, em cada linha, a força criadora da educação quando vivida com compromisso, sensibilidade e amor.

Boa leitura!

Canoas, primavera de 2025.

Os organizadores, professores Elson e Paloma.

SUMÁRIO

PRÁTICAS DE SUCESSO DA GESTÃO ESCOLAR: INTERFACES ENTRE O FAZER PEDAGÓGICO E O DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL.....	5
Ana Paula Rauch.....	5
Carla Fabiana Silva Ilha.....	5
Andrea Cristina Muslera Brum.....	5
Elson Luciano Weber.....	5
A IMPORTÂNCIA DO ACOLHIMENTO DO PROFESSOR REGENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	18
Verônica Eidelwein.....	18
Elson Luciano Weber.....	18
NARRATIVAS E APRENDIZADOS: EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS NAS PRÁTICAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	28
Mariana Katcilene Farias Ramos.....	28
Ketlyn Caroline Brito Muller.....	28
Elson Luciano Weber.....	28
A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	39
Letícia Vargas Lopes.....	39
Vitória Rodrigues Conti.....	39
Tainá Rudkowski Lopes.....	39
Elson Luciano Weber.....	39
A PREPARAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PARA O ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	53
Graziela da Silveira Martins.....	53
Luana Bonatto Roos.....	53
Paloma Falcão Amaya.....	53
O BRINCAR HEURÍSTICO: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA TURMA DE BERÇÁRIO II.....	68
Aline Rodrigues Mezzomo.....	68
Cláudia Fontoura Vargas Pozzebon.....	68
Elson Luciano Weber.....	68
BRINCAR LIVRE.....	82
Dayline Silva dos Santos da Cruz.....	82
Janaina Isaura Gonçalves Vezzaro.....	82
Vanessa da Rocha Bacedoni Machado.....	82
Elson Luciano Weber.....	82
CIDADES EDUCADORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	93

Arlene de Andrade Wentz.....	93
Andreia de Rodrigues de Oliveira.....	93
Tamara Lopes Lizardi.....	93
Elson Luciano Weber.....	93
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	106
Mariana Nunes Siqueira.....	106
Elson Luciano Weber.....	106
GESTÃO ESCOLAR COM FOCO NA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: RESPEITO E LIMITES NA PRIMEIRA INFÂNCIA.....	117
Anna Luíza Ribeiro Tristão.....	117
Elson Luciano Weber.....	117
RACISMO NA INFÂNCIA E AO LONGO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR: SEUS IMPACTOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	129
Bárbara Almeida.....	129
Olga Borba.....	129
Elson Luciano Weber.....	129
EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAIS : AS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA PARA A FORMAÇÃO DA AUTOESTIMA DE ALUNOS NEGROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	140
Katiele Ribeiro.....	140
Michele Mello.....	140
Elson Luciano Weber.....	140
MÉTODOS DE ENSINO: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA SOBRE A EDUCAÇÃO SÓCIO EMOCIONAL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	148
Yasmim de Oliveira Lima.....	148
Ana Carolina Quadros de Oliveira.....	148
Elson Luciano Weber.....	148
A INTERVENÇÃO ASSISTIDA POR ANIMAIS SOB UM OLHAR PEDAGÓGICO E CONSOANTE COM AS VIVÊNCIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	159
Carlos Teixeira.....	159

PRÁTICAS DE SUCESSO DA GESTÃO ESCOLAR: INTERFACES ENTRE O FAZER PEDAGÓGICO E O DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

Ana Paula Rauch¹

Carla Fabiana Silva Ilha²

Andrea Cristina Muslera Brum³

Elson Luciano Weber⁴

1 INTRODUÇÃO

A gestão escolar constitui-se em um dos eixos centrais do processo educacional, pois, ao mesmo tempo em que organiza o funcionamento administrativo da escola, também articula o desenvolvimento pedagógico da instituição. Trata-se portanto, de uma prática que ultrapassa o caráter meramente burocrático, envolvendo a mobilização de sujeitos e saberes em prol de uma educação de qualidade. Nesse sentido, como destaca Garcia (2008), a gestão escolar está vinculada à democratização do processo educativo, à participação ativa da comunidade escolar nas discussões e decisões, bem como ao acompanhamento e à avaliação coletiva das práticas, em um movimento dialógico voltado para resultados educacionais efetivos.

No cenário contemporâneo, observa-se a exigência de que os gestores escolares se reinventem constantemente, adotando metodologias e práticas capazes de tornar a organização do ambiente escolar mais eficiente. De acordo com Libâneo (2001), cabe ao gestor estabelecer objetivos e metas claras, garantindo que sejam cumpridas de modo a favorecer o bom desempenho da instituição e o êxito do processo educativo.

Diante desse contexto, emerge a seguinte questão-problema: quais práticas qualificam o fazer pedagógico na gestão escolar? Alinhado a essa indagação, definiu-se como objetivo geral analisar tais práticas, buscando compreender de que forma contribuem para a qualidade

¹ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: ana.202213242@unilasalle.edu.br

² Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: carla.202212790@unilasalle.edu.br

³ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: andrea.202213267@unilasalle.edu.br

⁴ Docente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: elson.weber@unilasalle.edu.br

da dinâmica educativa. Para alcançar essa finalidade, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- realizar uma revisão bibliográfica acerca das dinâmicas educativas vinculadas à gestão escolar;
- discutir a relevância da gestão escolar e o papel desempenhado pelo gestor no âmbito educacional;
- identificar e analisar as práticas pedagógicas mais significativas entre gestores escolares, evidenciando suas contribuições para a qualidade da educação.

A metodologia adotada neste estudo fundamenta-se em uma pesquisa bibliográfica, a qual, conforme Gil (1991), caracteriza-se pela utilização de materiais já publicados, especialmente livros e artigos científicos, com o intuito de analisar e discutir determinado problema a partir das contribuições teóricas existentes. Nesse sentido, a investigação foi realizada a partir das bases de dados disponibilizadas pelo Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), contemplando artigos científicos, livros e teses publicadas entre 2020 e 2025. O processo envolveu a elaboração de resenhas e fichamentos, de modo a sistematizar os principais aportes conceituais e possibilitar a construção de reflexões acerca das práticas pedagógicas e da gestão escolar. Para tanto, utilizaram-se como palavras-chave na busca os descritores “gestão escolar” e “práticas pedagógicas”, que orientaram a seleção do material analisado.

O trabalho organiza-se basicamente em três partes. A primeira dedica-se à apresentação da temática, do problema de pesquisa, dos objetivos e da metodologia adotada. Num segundo momento, discute-se o papel do gestor escolar, suas demandas e desafios, situando-o no contexto pedagógico. Por fim, são apresentadas as conclusões do estudo, destacando as práticas pedagógicas consideradas mais relevantes para o sucesso escolar. Após esse percurso, seguem as referências bibliográficas utilizadas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para compreender o impacto do gestor escolar na qualidade da educação, é fundamental discutir, inicialmente, o seu papel e as múltiplas dimensões da sua atuação. A partir dessa análise, nos debruçamos sobre as principais práticas pedagógicas que são adotadas para enfrentar os desafios do dia a dia escolar e, assim, promover um ensino mais significativo para todos os envolvidos, alinhando-se aos objetivos propostos neste artigo.

2.1 A relevância da gestão escolar e o papel desempenhado pelo gestor no âmbito educacional

Sobre as responsabilidades do gestor, Silva (2019) destaca a importância de um ambiente escolar que promova a aprendizagem, abordando os desafios e as diversas responsabilidades enfrentadas por esses profissionais.

Para Libâneo et al. (2010), a escola considerada bem administrada é aquela que estabelece e garante condições organizacionais, operacionais e pedagógicas capazes de favorecer o trabalho docente em sala de aula, assegurando que todos os estudantes alcancem êxito em seus processos de aprendizagem.

A organização escolar deve ser um processo coordenado e coletivo, em que todos os envolvidos se sintam parte ativa e essencial deste processo (AGUIAR, 2009). Nesse sentido, o gestor se apresenta como a figura de liderança da escola, entretanto, a responsabilidade de administrar toda a escola não é exclusivamente dele.

Profissionais como os coordenadores, secretários, professores e auxiliares têm as suas responsabilidades e relevância no andamento da escola e de sua qualidade de ensino. Desta forma o gestor escolar, por ser um líder, auxilia na cooperação e promove o trabalho conjunto nos momentos de tomadas de decisões, visando o sucesso na organização do espaço escolar (Lück, 2009).

Lück (2009) defende que o gestor escolar precisa dividir suas tarefas para lidar com todas as demandas da escola, delegando funções para otimizar seu tempo. O autor ressalta que o gestor deve estar a par de tudo que acontece na instituição, incluindo o planejamento geral. Essa atuação é viável somente quando a tríade delegar, monitorar e avaliar opera em harmonia com toda a estrutura escolar. Quando existe um trabalho em conjunto do diretor, do orientador pedagógico e da coordenação, o ambiente escolar tende a se desenvolver com mais amplitude e qualidade. Porém, isso só ocorre quando cada agente educacional consegue

desempenhar o seu trabalho com compromisso ético à uma gestão democrática, onde ocorra a formação continuada da equipe, fomentando relacionamentos e discussões com ética entre os professores e a equipe gestora.

De acordo com Sarmiento (2015), a capacitação do coordenador pedagógico é fundamental para mediar, não apenas os processos de aprendizagem dos alunos, mas também para focar em seu papel principal: a formação continuada e em serviço dos professores.

Em algumas situações, o coordenador pedagógico também acaba tendo que suprir demandas administrativas para auxiliar a gestão escolar, afastando-se dos objetivos pedagógicos que lhes caberia desenvolver com os professores da escola. Lück (2009) argumenta que a divisão de responsabilidades entre diretor e equipe técnico-pedagógica não é recomendada ou justificável. A autora ressalta que essa separação, na qual o diretor cuida da parte administrativa e a equipe pedagógica da parte educacional, é um equívoco comum. O gestor escolar deve procurar trabalhar sempre em conjunto com a coordenação pedagógica, pois somente desta forma, a equipe saberá para onde está indo, onde o Projeto Político Pedagógico (PPP) está presente e como tornar a escola mais participativa e democrática para alunos e profissionais da educação.

Martins (2010) ressalta que a atuação da gestão escolar deve ir além das demandas administrativas e burocráticas, envolvendo-se diretamente com a definição e o acompanhamento dos objetivos educacionais da instituição. Para o autor, cabe aos gestores promover estratégias que assegurem a qualidade da escola, coordenando e disponibilizando recursos de modo a superar lacunas que possam comprometer tanto a aprendizagem dos alunos quanto o desenvolvimento institucional.

Segundo Lück (2009), o gestor escolar deve exercer competências que abarquem a gestão democrática e participativa, a gestão de pessoas, a gestão da cultura escolar e a gestão do cotidiano, compreendendo essas dimensões não como responsabilidades isoladas, mas como elementos integrados e interativos que exigem uma atuação articulada e consistente.

Desta forma, para que o gestor desenvolva práticas pedagógicas voltadas ao desempenho dos estudantes, a escola deve contar com um PPP que corresponda às expectativas de todo o corpo docente e discente. Segundo Veiga (2002), esse documento representa a organização do trabalho pedagógico e orienta o caminho a ser seguido pelos colaboradores da instituição de ensino.

O Projeto Político Pedagógico das escolas é o documento balizador da gestão escolar para o sucesso e qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Vasconcellos (2019), o PPP deve ser construído de forma democrática e participativa, envolvendo a

comunidade educativa e todos os membros da instituição. Além dessa característica central, o autor descreve o projeto como sendo amplo, integral, global, de longa duração e com concretização processual.

Conforme aponta Sena (2015), cabe ao gestor escolar orientar as ações pedagógicas da instituição a partir do PPP, por meio do qual é possível promover intervenções e transformações nos processos educacionais. Nessa mesma direção, Placco e Almeida (2015) destacam que o coordenador pedagógico desempenha papel essencial para que o PPP esteja efetivamente presente no cotidiano escolar, atuando como articulador e transformador do espaço educativo, o que exige o exercício de liderança.

Para Campos (2016), o debate coletivo em torno do PPP é formativo e requer liderança e coordenação, reforçando a relevância do gestor e do coordenador pedagógico na compreensão do documento como ferramenta de transformação baseada em práticas democráticas e coletivas. Nesse sentido, Domingues e Belletati (2016) enfatizam que o gestor apoia-se no PPP para engajar professores e alunos nos processos de ensino e aprendizagem, promovendo a qualidade educacional.

No entanto, Vasconcellos (2019) ressalta que a identidade da escola não se define por rótulos teóricos, como “construtivista” ou “libertadora”, é fundamental que gestores e coordenadores utilizem o PPP como instrumento de ação concreta, fundamentado na realidade escolar e na participação coletiva, ao invés de mera formalidade.

2.2 Práticas pedagógicas de sucesso dos gestores escolares

O pensador brasileiro Paulo Freire (1996), renomado internacionalmente por sua Educação Popular, destacou o diálogo como uma prática de liberdade. Para ele, o diálogo é uma necessidade existencial e um encontro mediado pelo mundo, que permite aos seres humanos se reconhecerem e transformarem a realidade ao seu redor.

Por meio do diálogo com a comunidade escolar, a gestão democrática se torna efetiva e traz voz às dificuldades que se apresentam. Com a comunidade motivada e envolvida, as resoluções podem ser discutidas e tomadas em comum acordo aos interessados na qualidade do processo de ensino-aprendizagem nas comunidades escolares (Freire, 2002).

Segundo Souza (2009), a gestão democrática consiste em um processo político no qual todos os atores da escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam ações voltadas ao desenvolvimento institucional, sustentado pelo diálogo, pela alteridade e pelo reconhecimento das especificidades de cada função. Na contemporaneidade, a gestão escolar evidencia a busca pela qualidade educacional por meio da participação efetiva da

comunidade, da transparência na tomada de decisões e da legitimação das funções dos gestores, configurando-se como prática de sucesso que fortalece a organização e a aprendizagem na escola.

Bandeira (2021) ressalta que a participação da família no processo educativo é fundamental para potencializar o interesse e o desempenho dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças. Nessa mesma perspectiva, Wastowski (2022) indica que o envolvimento dos pais com o espaço escolar constitui um fator decisivo para o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade, impactando diretamente na permanência e no sucesso dos alunos. Nesse contexto, destaca-se o papel do gestor escolar como mediador dessa aproximação, estimulando a corresponsabilidade entre família e escola na construção de uma educação de qualidade como uma boa prática do gestor.

Maturana (1998) destaca que o ato de falar e ser ouvido constitui prática essencial para o equilíbrio e o desenvolvimento humano, uma vez que a linguagem é mediadora das relações e da reflexão. No contexto da gestão escolar, a ausência de espaços para compartilhar experiências e elaborar coletivamente as tensões do cotidiano pode gerar isolamento e adoecimento, reforçando a necessidade de promover momentos de escuta e diálogo como estratégia de fortalecimento da prática gestora.

Nóvoa e Alvim (2021) ressaltam que, embora as tecnologias não substituam a escola nem o trabalho docente, sua necessária e emergente integração exige adaptações institucionais e pedagógicas. Nesse sentido, cabe à gestão escolar promover a atualização curricular e incentivar tais práticas inovadoras, reconhecendo que os profissionais da educação são protagonistas no processo de transformação e de incorporação crítica dos recursos tecnológicos, visando a melhoria dos resultados alcançados.

A formação continuada constitui prática fundamental para a qualificação do fazer pedagógico e para o fortalecimento da gestão escolar. Segundo Lück (2009), a gestão escolar envolve planejamento, organização, liderança, orientação, mediação, coordenação, monitoramento e avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais, visando à promoção da aprendizagem e à formação dos alunos. Nesse contexto, Lima e Noronha (2023) destacam que a formação contínua dos gestores contribui para o fortalecimento de sua atuação frente às múltiplas problemáticas do ambiente escolar. Complementarmente, Tardif (2002) ressalta que a sala de aula se configura como importante objeto de investigação, em que a prática docente e os saberes dos professores passam a ser valorizados e analisados, reforçando a necessidade de programas de formação que articulem teoria e prática, promovendo melhorias concretas na gestão e no processo educativo.

A gestão escolar não se restringe à organização administrativa da escola, exigindo habilidades e competências específicas para a condução pedagógica e institucional. Nesse sentido, o curso de Pedagogia procura desenvolver tais competências, preparando o professor para exercer funções de gestão com embasamento teórico e prático. A LDB (Lei nº 9.394/1996, art. 67, parágrafo único) reconhece a experiência docente como pré-requisito para o exercício de quaisquer outras funções de magistério, evidenciando a necessidade de formação sólida. Complementarmente, Cury (2001) reforça que o professor gestor deve receber formação específica para desempenhar as múltiplas tarefas exigidas, mantendo uma postura que possibilite a concepção da escola como um organismo de intervenção social.

A qualidade da gestão escolar envolve também a provisão de insumos, investimentos e infraestrutura adequados. Conforme o artigo 4º da LDB (Lei nº 9.394/96), é responsabilidade do poder público garantir padrões mínimos de qualidade do ensino, incluindo mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados às necessidades dos estudantes (Brasil, 1996). Nesse sentido, escolas com práticas exitosas de gestão asseguram ambientes físicos e pedagógicos que favorecem o aprendizado, complementando metodologias contextualizadas e eficazes. Oliveira et al. (2023) reforçam que uma escola de qualidade resulta da conjugação de investimentos estruturais, organizacionais e estéticos com a competência profissional, pedagógica, política e ética de seus profissionais, visando à transformação social.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em seu estudo bibliográfico sobre práticas de sucesso em gestão escolar, Oliveira, Lopes e Silva (2023) consideram como elemento essencial o diálogo e as relações. As autoras destacam que mesmo com o avanço das tecnologias, a busca ativa ainda é um dos métodos que mais alcança resultados nas práticas de gestão escolar. Mesmo com o excesso de funções, pressões por “eficiência” e corrida desenfreada por números positivos, os gestores escolares precisam sempre dialogar com as demandas e necessidades do público-alvo de sua atuação.

Já Vieira et al. (2024) evidenciam em seus estudos duas condutas como diferenciais de sucesso na gestão de instituições de ensino: a gestão democrática e descentralizada e o desenvolvimento de um robusto Projeto Político Pedagógico. No que tange à gestão democrática, segundo os autores, o líder deve exercer o papel norteador dos processos técnicos, pedagógicos e políticos, porém com responsabilidades bem divididas entre toda a equipe pedagógica. Em relação ao PPP, é necessário que o documento trace o caminho a ser

seguido através de objetivos e metas bem definidos, levando em conta as dificuldades a serem enfrentadas e a interação entre o aluno, a comunidade escolar, a família e o meio social no qual a instituição está inserida.

Dentre as práticas de gestão consideradas exitosas por Paschoalino, Croce & Queiroz (2023) estão as rodas de conversas entre gestores, onde os participantes falam sobre suas vivências, experiências e expectativas a respeito das demandas que o cargo apresenta. Nessas rodas, fala-se sobre a importância das formações continuadas e especificidades da gestão, apresentando práticas que deram certo e oferecendo oportunidades de fala e escuta, possibilitando aos gestores a aplicação dos conhecimentos compartilhados durante as essas trocas nas instituições de ensino a que pertencem. Segundo os autores, nas rodas de Conversa, os diferentes temas se articulam nas falas, revelando sentimentos e emoções que fazem parte do cotidiano escolar. As discussões sobre desafios e soluções para a manutenção da educação escolar mostraram que a metodologia adotada não apenas favorece o diálogo, mas também se apresenta como um recurso eficaz para a coleta de dados, a troca de conhecimentos e o compartilhamento de experiências e sentimentos entre os participantes (Paschoalino, Croce e Queiroz, 2023).

Para Oliveira e Lopes (2023) as análises das narrativas revelaram que o excesso de demandas e pressões, tanto internas quanto externas, geram inseguranças no cotidiano dos profissionais, especialmente quando essas situações enfraquecem o sentido do trabalho coletivo e colaborativo, trazendo obstáculos para o sucesso da gestão escolar. De acordo com os autores, o sucesso escolar depende da capacidade de articular suas definições e práticas às demandas e necessidades do público atendido, estabelecendo uma relação integrada com o todo do contexto educacional.

No quadro 1 a seguir, são apresentadas as intencionalidades dos autores referentes às práticas pedagógicas consideradas bem-sucedidas no âmbito da gestão escolar:

Quadro 1 - Práticas de sucesso evidenciadas nos estudos

TÍTULO DO ARTIGO	ANO	QUESTÃO PROBLEMA	PRÁTICA DE SUCESSO
A gestão escolar e seus desafios no contexto das práticas pedagógicas.	2024	Quais os desafios da gestão escolar nas práticas pedagógicas?	Planejamento, gerenciamento e um PPP robusto e potente.
Diálogos, partilhas e aprendizagens: A formação do professor gestor nas rodas de conversa.	2023	Proposta metodológica de comunicação, estudos e trocas de experiência entre profissionais do Ensino Superior e da educação básica.	Propiciar o diálogo, durante as Rodas de Conversas, desestabilizando o conhecido, os valores pessoais e as verdades parciais, abrindo espaço para novas interrogações e novas aprendizagens.
Gestão Escolar: Práticas e repercussões no sucesso escolar.	2023	Reporta-se ao trabalho de gestores escolares e a repercussão de suas ações pedagógicas nos resultados de instituições escolares de Fortaleza-CE	As definições fundamentais para o sucesso escolar em seu contexto geral precisam dialogar com as principais demandas e necessidades do público alvo de sua atuação.
Representações sociais: Gestão educacional e práticas pedagógicas no olhar dos gestores das escolas do município de Uberaba-MG.	2022	Pesquisar a gestão educacional e práticas pedagógicas.	Além dos processos administrativos e gerenciais, também é função do gestor cuidar das questões pedagógicas, possibilitando condições para elas ocorrerem de modo a facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: elaborado pelos autores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas que qualificam a gestão escolar, compreendendo que a efetividade do trabalho desenvolvido nas instituições de ensino depende, em grande medida, da articulação entre o fazer pedagógico, a liderança gestora e a participação coletiva dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Ao longo do percurso investigativo, foi possível constatar que a gestão escolar, quando pautada em princípios democráticos e participativos, constitui-se em um espaço de transformação e de fortalecimento das práticas educativas.

Os achados da pesquisa evidenciam que a qualidade do trabalho pedagógico está intrinsecamente relacionada à capacidade do gestor em promover um ambiente escolar acolhedor, participativo e comprometido com o desenvolvimento integral dos estudantes. A literatura consultada, bem como a análise dos artigos selecionados, revelou que práticas exitosas de gestão incluem o planejamento coletivo, a valorização do diálogo, a mediação de conflitos, o incentivo à formação continuada e a construção conjunta do Projeto Político-Pedagógico (PPP) como instrumento norteador das ações educativas.

Verificou-se, ainda, que o PPP permanece como elemento central na organização do trabalho pedagógico, configurando-se como um documento dinâmico, processual e participativo, capaz de alinhar as intenções educativas às necessidades reais da comunidade escolar. Os autores analisados convergem ao reconhecer que é por meio desse instrumento que se consolida a identidade da escola, delineando as metas, os princípios e os caminhos a serem percorridos pela equipe gestora e docente.

Nesse contexto, a formação continuada desponta como um eixo estruturante das práticas de sucesso, pois possibilita a atualização teórica e metodológica dos profissionais, incentivando o aprimoramento das práticas pedagógicas e a reflexão crítica sobre os desafios cotidianos da escola. A gestão que investe na formação de seus profissionais, na escuta ativa e no fortalecimento das relações interpessoais demonstra maior capacidade de conduzir processos pedagógicos eficazes e coerentes com as demandas contemporâneas da educação.

Conclui-se, portanto, que uma gestão escolar qualificada vai além da administração de recursos e processos: ela se constitui como prática social e política, que envolve liderança, compromisso ético e responsabilidade compartilhada. A consolidação de práticas democráticas, a valorização do diálogo e o uso do PPP como instrumento orientador das ações escolares configuram-se como pilares essenciais para o alcance de resultados exitosos e para a promoção de uma educação pública de qualidade, comprometida com a formação humana, crítica e cidadã.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. Gestão da educação e a formação do profissional da educação no Brasil. In: PEREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 193-240.

BANDEIRA, G. M. S. **Diálogo entre família e escola: necessidade ou entrave?**. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 2, 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 31 de ago. 2025.

CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves. A pesquisa-ação como instrumento da coordenação pedagógica: reflexões sobre o planejamento escolar. In: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves (orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola - processos e práticas**. Editora Universitária Leopoldianum, 2016, p. 77-92. E-book.

CURY, C. R. J. **Formação em política e administração da educação no Brasil**. In: Congresso LusoBrasileiro de Política e Administração da Educação, 2., 2001, Braga/PT. Palestra [...]. Braga/PT: Universidade do Minho, 2001.

DOMINGUES, Isaneide; BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. **A formação contínua em terreno colonizado: desafio para a coordenação pedagógica**. In:

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves (orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola - processos e práticas**. Editora Universitária Leopoldianum, 2016, p. 61-75. E-book.

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

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARCIA, J.G. Barreira, C. **Uma construção de gestão participativa no âmbito escolar**. Brasília, nº 87, agosto 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J.C., et al. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, E. A.; NORONHA, C. A. Teoria da objetivação e a gestão democrática: contribuições para a formação. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. I.], v. 5, p. e510426, 2023.

DOI: 10.47149/pemo.v5.e510426. Disponível em:
<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/10426> Acesso em: 31 de ago. 2025.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba, Editora Positivo, 2009.

MARTINS, C.B., et. al. **Gestão Educacional II**. Licenciatura em Pedagogia. Educação à Distância. Ponta Grossa/PR: UEPG/NUTEAD, 2010.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

NÓVOA, A., & ALVIM, Y. **Os professores depois da pandemia**. Educação & Sociedade, 2021.

OLIVEIRA, Evanila Abreu de; LOPES, Tania Maria Rodrigues; SILVA, Silvina Pimentel. **Gestão escolar: práticas e repercussões no sucesso escolar - Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 5, e11418, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v5.e11418> Acesso em: 31 de ago. 2025.

PASCHOALINO, J. B. Q., CROCE, M. L., & QUEIROZ, V. C. B. (2023). **Diálogos, partilhas e aprendizagens**: A formação do professor gestor nas rodas de conversas. Revista Tempos e Espaços em Educação, 16(35), e18814. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v16i35.18814> Acesso em: 31 de ago. 2025.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de (orgs.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SARMENTO, M. L. M. O coordenador pedagógico e o desafio das novas tecnologias. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 55-71.

SENA, Cezar. **O papel do Gestor Escolar no contexto atual**. 2015 Disponível:
<<https://www.trabalhosgratuitos.com/Sociais-Aplicadas/Pedagogia/O-Papel-do-gestor-escolar-na-escola-1311814.html>> acesso em 31 de ago. de 2025.

SIDNEY, S. R.; VIEIRA, V. M. O. Representações sociais: gestão educacional e práticas pedagógicas no olhar dos gestores das escolas do município de Uberaba-MG. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1–21, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.18127.074. Disponível em:
<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/18127> Acesso em: 31 de ago. 2025.

SILVA, R. J. A. **A gestão escolar no cenário das práticas pedagógicas**. Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível:
<<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58385>> acesso em 31 de agosto de 2025.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em revista**, v. 25, p. 123-140, 2009. Disponível em
<https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000300007> Acesso em: 31 de ago. 2025.

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

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 16. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2019.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível.** 14ª Ed., São Paulo: Papirus, 2002.

VIEIRA, Franciédina Aparecida Soares; VIEIRA, Tiago Soares; DINIZ, José Paulo Costa; PIMENTA, Danielly de Lima; CARNEIRO, Kátia Beatriz Vieira; DANTAS, Roberlangela Vieira. A gestão escolar e seus desafios no contexto das práticas pedagógicas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 222–232, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i1.12948. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/12948> Acesso em: 31 de ago. 2025.

WASTOWSKI, J. **Desafios da gestão escolar nas escolas públicas**, p. 238-244, 2022. In: Desafios da educação na contemporaneidade 4 [recurso eletrônico]. Denise Pereira, Karen Fernanda Bortoloti (organizadoras). Ponta Grossa: Aya, 2022. 387p. Disponível: <<https://ayaeditora.com.br/wp-content/uploads/2022/01/L92.pdf>> acesso em 31 de ago. de 2025.

A IMPORTÂNCIA DO ACOLHIMENTO DO PROFESSOR REGENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Verônica Eidelwein³

Elson Luciano Weber⁴

1 INTRODUÇÃO

O estágio ocorre em todos os cursos de graduação após um período de estudo dentro da instituição de ensino, é neste período que os alunos de graduação da área das Licenciaturas vão a campo para pôr em prática as aprendizagens e ver como funciona a realidade escolar. Neste tempo, o acadêmico pode observar um profissional da área já formado em sua atuação, por suas teorias em prática e aprender com a experiência de outro profissional.

Dentro da trajetória acadêmica passamos por períodos de aprendizagem de forma teórica e prática, sendo assim, a questão que motivou este estudo é qual a responsabilidade do professor titular ao receber um estudante universitário para a realização do seu estágio?

Alinhada a questão problema, este trabalho tem como objetivo analisar estratégias de acolhimento de um professor titular de acompanhamento de um estágio nos anos iniciais do Fundamental I.

Para colocar em prática este estudo será exposto um relato de prática no 1º ano do Ensino Fundamental e a importância do acolhimento da professora regente de turma nesta prática durante o decorrer do estágio.

Após analisar alguns autores, juntamente com um relato de experiência dialogaremos entre teoria e prática para refletirmos qual a importância do professor regente nesta etapa do processo de formação acadêmica de um estudante.

³ Estudante do curso de Pedagogia.

⁴ Doutor em Ensino de Matemática e Ciências. Professor do Curso de Pedagogia.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Introduzindo a temática deste estudo, apresenta-se o conceito de Ação Docente e Estágio. Segundo o dicionário Aurélio, o Estágio é o período de estudos práticos, exigido dos candidatos ao exercício de certas profissões liberais. Outra definição do dicionário é que o estágio configura o período probatório, durante o qual uma pessoa exerce uma atividade temporária em um local.

Já a ação docente se refere ao ato de ensinar, levar conhecimento, sendo a palavra Ação classificada também no dicionário Aurélio como o Resultado do fato de agir, daquilo que se faz. Já o terno docente é apresentado como uma pessoa que ministra aulas, e é o responsável pelo ensino.

Com isso, podemos partir para o que sugere Pimenta e Gonçalves (1990), onde afirmam que o objetivo do estágio é ofertar ao aluno uma vivência na prática da realidade em que ele irá atuar.

Seguindo com Pimenta e Lima em (2017), os mesmos relatam que o exercício de qualquer profissão é, na verdade, a prática, sendo assim, é necessário aprender a realizar uma atividade de maneira prática antes de assumir suas responsabilidades de forma definitiva.

Silva e Gaspar (2018) relatam que há um diálogo entre a teoria acadêmica e a experiência de prática, que ao final proporciona um espaço para reflexão no que diz respeito à aplicação da teoria na prática.

Para Tardif (2002), a importância do estágio é como um espaço de observar e avaliar um professor regente, é um ponto de apoio ao acadêmico para o mesmo poder explorar todas as possibilidades de uma sala de aula.

Ferreira (2018) relata que a LDB 9.394/96 cita que a formação dos docentes tem como uma das metas principais a participação e a junção da teoria com a prática da metodologia aprendida, para que com esta experiência os acadêmicos se sintam seguros mediante a realidade que lhes é apresentada. Outro autor que traz seu ponto de vista sobre este assunto é D'Avila (2014) onde a mesma afirma que essa proximidade com a área profissional pode aproximar os futuros docentes à realidade profissional criando nestes um sentimento de identificação com esta realidade.

O estágio curricular obrigatório é uma parte essencial para o crescimento e desenvolvimento acadêmico de um estudante e o quanto ele pode ser decisivo para querer “enfrentar” a profissão escolhida. Ter o acolhimento e aconselhamento do professor regente

da turma em que será realizado o estágio é de suma importância para o crescimento profissional de um acadêmico. Essa afirmação vai ao encontro do que afirma Pimenta e Lima (2011), ao mencionar que o período de estágio é uma atividade de participação e conquista do seu espaço na escola. O autor salienta também que o desenvolvimento do estágio deve assumir uma função prática, numa dimensão dinâmica, profissional, com potencial de abertura para mudanças.

Segundo os autores Ferreira, Dias e Barbora (2022) em seu artigo sobre Paulo Freire ainda sugerem que ser professor é uma construção diária entre a teoria e a vivência com o meio social, que é a partir da reflexão da sua prática que o docente evolui profissionalmente.

3 METODOLOGIA

Para colocar em prática este estudo, fez-se uso da metodologia de relato de experiência, que consiste em descrever fatos vivenciados pelo autor/pesquisador. O referido relato, discutido neste estudo, aborda uma experiência que ocorreu em uma escola particular do município de Canoas/RS, onde a turma era regida por uma professora que possui formação em Letras Português, Espanhol e Literatura. A professora também possui Pós graduação em Ação Educativa no Ensino Fundamental/ Leitura e Produção Textual e atua há mais de 14 anos na instituição. Sua trajetória acadêmica contempla, na maioria dos anos, turmas de anos iniciais dentro desta instituição de ensino.

Para dar maior robustez a este estudo, realizou-se análises em literaturas que abordam este tema e se apropriar de como um professor regente pode auxiliar da melhor forma um estagiário dentro do seu ambiente de trabalho. Neste artigo, cruzaremos as informações teóricas de funcionamento de um estágio.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A prática do estágio objeto deste estudo, foi realizada em uma escola particular situada no município de Canoas/RS. Em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental do turno da tarde que continham 20 alunos, sendo 9 meninos e 10 meninas. A professora, regente da mesma, sempre acompanhou as aulas de estágio, ficando no fundo da sala de aula e se mostrou muito receptiva, solícita e disposta, observando, mostrando rotinas pedagógicas e a rotina da turma em questão.

Sua postura de acolhimento desde o início da prática foi fundamental para que se criasse uma confiança em realizar o estágio de forma proveitosa e produtiva para ambos. Assim, podemos refletir sobre a fala de D'avila (2014), onde a mesma relata que a proximidade com o dia a dia da escola e da docência, criando assim uma segurança e um sentimento de pertencimento ao meio, pois é no estágio que o acadêmico poderá ter sua primeira experiência na área.

Ao decorrer da prática surgiram divergências em atividades que foram propostas, houve momentos em que a atividade não estava sendo bem entendida pelos estudantes, podemos citar aqui como um exemplo prático, uma produção textual realizada em conjunto, onde os alunos criavam uma parte da história e a docente ia escrevendo no quadro. Por conter muitas informações a proposta não estava tendo o entendimento necessário dos alunos para que pudessem realizar de forma clara e objetiva. A professora regente da turma interveio de forma significativa, indicando alternativas para que a produção de texto saísse conforme o planejado, dando como uma sugestão diminuir as opções de escolhas dos estudantes e dando um tema central definido para que os alunos pudessem pensar a partir deste.

Esta intervenção da professora está alinhada com o que Pimenta e Lima (2017) destacam sobre a importância do momento do estágio para o docente realizar suas reflexões sobre a teoria e prática, as autoras enfatizam que o estágio não se limita a execução de tarefas e sim de uma construção da teoria com a prática. É neste momento que o acadêmico terá oportunidade de articular todo o seu aprendizado durante a sua trajetória acadêmica com as experiências de conduta e como proceder em determinadas situações. Assim a teoria faz mais sentido em meio a prática cotidiana.

Além disso, houve uma preocupação ao explicar funções práticas do dia a dia, citando como exemplo levar a garrafa de água sempre que sair da sala para outras atividades pedagógicas fora do ambiente da escola ou pedir para a turma se organizar minutos antes da saída para que tenham um tempo para guardar seu material sem precisar correr para que isso seja feito. Esses relatos se alinham com a fala de Tardif (2022), que também sugeriu em sua análise, que o estágio é um espaço privilegiado de observação da prática como um todo, trazendo ao acadêmico a possibilidade de visualizar as rotinas diárias dentro do espaço escolar, trazendo a reflexão sobre como as atitudes simples do cotidiano fazem parte da prática escolar e do processo educativo.

A professora regente da turma em diversos momentos se mostrou solícita e aberta ao diálogo, ofertando bons conselhos de como proceder em determinados momentos, conversou e aconselhou sobre formas de planejar atividades que não envolvam apenas o

desenvolvimento da parte cognitiva do aluno, mas como desenvolver a parte social do estudante e como trabalhar isso de forma interdisciplinar, muitas vezes aproveitando pequenos acontecimentos do dia a dia fazer isso. Essas condições e orientações foram de suma importância para reafirmar que a prática de um docente vai muito além de ensinar o conteúdo previsto, mas que podemos e devemos a todo momento trabalhar a parte social e emocional do aluno dentro de sala de aula.

Diante destes e outros fatos ocorridos durante a execução deste estágio em anos iniciais, percebeu-se que o acolhimento de quem já está atuando na área faz diferença no estágio e para o docente. Houve um aumento de confiança em realizar um planejamento e até mesmo de executá-lo em sala. Além disso, durante a execução deste estágio percebeu-se também que nem sempre as aulas conseguem se alinhar perfeitamente ao planejamento por variáveis que podem aparecer e que isso não é necessariamente algo ruim, podemos sempre reorganizar e planejar novamente.

Com essas percepções sobre a docência, consegue-se ter um entendimento maior de sala de aula e acaba por gerar uma confiança no docente para atuar após a conclusão do curso.

Sabemos que por muitas vezes a teoria não se aplica totalmente na prática por razões como histórico social, recursos oferecidos para os docentes, tempo de duração de aulas ou períodos. Então é de suma importância que o professor regente ofereça esses pequenos pontos de apoio também, como a contextualização do acadêmico ao meio social que a escola se encontra ou o perfil dos alunos da turma para que o estudante consiga realizar de forma efetiva o estágio que muitas vezes é realizado em um curto período de tempo.

Sendo desta maneira o acadêmico passa a ter uma conexão real com o dia a dia do local de trabalho, realizando uma formação mais completa do seu curso, consegue desenvolver suas competências e ter a percepção do que ele necessita se apropriar mais para ter melhor desempenho no seu trabalho.

Com o auxílio do professor regente de turma, essas questões podem ser sanadas de forma mais cordial, levando o docente estagiário a ter mais segurança para explorar seus pontos fortes e conseguindo criar um pensamento mais crítico e construtivo para a realidade em que está inserido, assim, criando uma identidade profissional firme e de confiança. Com isso, podemos concluir ao que vai ao encontro com os autores Ferreira, Dias e Barbosa (2022) onde afirmam que ser professor é uma construção diária e na maioria das vezes há um crescimento a partir da análise e reflexão da própria prática, ou seja, evoluímos por meio de uma reflexão dos nossos próprios erros e acertos dentro do meio docente.

Esta prática possibilitou perceber vários aspectos no que se diz respeito ao papel do professor regente de turma e fez com que me sentisse mais segura para realizá-lo da melhor forma possível.

A partir desta vivência foi possível compreender que a formação docente vai muito além da observação, ela também necessita do desenvolvimento de uma postura mais calma, flexível e empática frente ao cotidiano escolar.

As figuras a seguir mostram a prática com os estudantes, e o portfólio criado ao longo do ano com as aprendizagens, sendo que uma dessas atividades foi criada pela autora, conforme figuras.

A figura 1 apresenta a Leitura do Livro “ Os três porquinhos” para introdução da atividade que seria realizada posteriormente. A turma se encontrava realizando um projeto de leitura de clássicos infantis com a professora regente.

Figura 1 - Leitura do livro



Fonte: elaborado pelo autor.

Na figura 2 apresenta-se a utilização de materiais como pedrinhas de jardim, serragem e palitos de madeira para construir as casas dos três porquinhos representando o tijolo, madeira e palha do livro infantil.

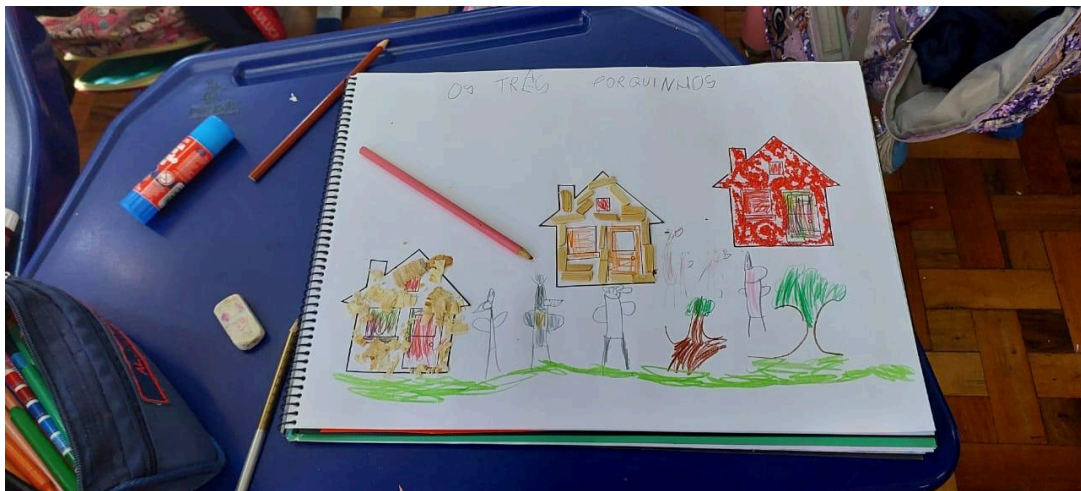
Figura 2 - Produção dos estudantes



Fonte: elaborado pelo autor

A figura 3 apresenta o trabalho desenvolvido neste projeto, que foi escolhido pela professora regente da turma em questão para fazer parte do portfólio de aprendizagem dos estudantes do primeiro ano.

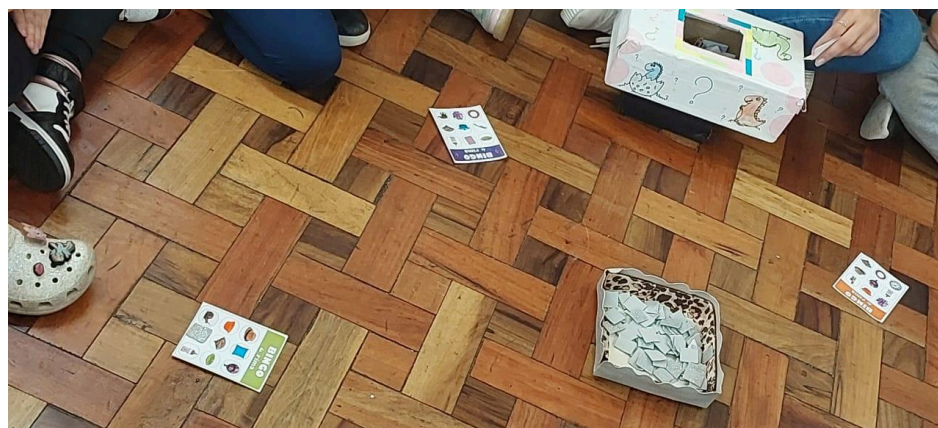
Figura 3 - Portfólio dos alunos



Fonte: elaborado pelo autor

A figura 4 apresenta a atividade que também foi realizada dentro do período de estágio, e contempla jogos educativos como o Bingo das Rimas, onde o estudante deveria relacionar duas imagens diferentes mas com o mesmo final para formar a rima.

Figura 4 - Jogos Educativos



Fonte: elaborado pelo autor

Após a brincadeira, os estudantes realizaram o registro das palavras e de suas respectivas rimas exploradas na atividade, consolidando os aprendizados de forma significativa. Esse momento de sistematização permitiu retomar os conteúdos trabalhados de maneira lúdica, favorecendo a ampliação do vocabulário, o reconhecimento de padrões sonoros e o desenvolvimento da consciência fonológica, aspectos essenciais para o avanço na leitura e na escrita.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta vivência proporcionada pelo estágio torna-se possível uma melhor compreensão da relevância do acolhimento e da orientação de um professor regente de turma na formação inicial do docente.

Após análise do que os autores sugerem a respeito da importância do acolhimento do professor regente para a formação de um docente e realizar auto avaliação referente a um estágio realizado em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental I, podemos refletir que este é um processo importante para a identidade profissional que acadêmico está criando durante o seu processo de formação. A LDB 9.394/96 reforça essa prática e ressalta que uma de suas metas principais é a integração da teoria com a prática da metodologia aprendida.

Com isso, o acadêmico passa a ter uma conexão real com o dia a dia do local de trabalho, realizando uma formação mais completa do seu curso, consegue desenvolver suas competências e ter a percepção do que ele necessita se apropriar mais para ter melhor excelência no seu trabalho. Consegue também, a partir disso, perceber seus pontos fortes e também suas limitações com o meio escolar. Podendo mencionar aqui, que por meio do

auxílio e acolhimento do professor regente de turma, há uma confiança maior em atuar e aprender com os possíveis erros e acertos de uma forma mais humana e mais contextualizada do meio social que a escola se encontra. Todas essas questões podem ser sanadas de forma mais cordial, levando o acadêmico a ter mais segurança para explorar seus pontos fortes e conseguindo criar um pensamento mais crítico e construtivo para a realidade em que está inserido.

Instigar o acadêmico a fazer uso de diferentes recursos e forma de ensinar também é um ponto de muita relevância para a criação de um novo perfil de educador mais criativo e confiante preparado para lidar com diversas situações que podem ocorrer dentro de sala de aula. Essa liberdade em inovar e criar permite ao acadêmico ter uma percepção de outros pontos de vistas e formas de criar, saindo do tradicional sempre que possível.

O acolhimento se faz necessário de diversas formas e sendo assim, podemos perceber que o acompanhamento do professor regente de turma frente ao contexto escolar e as dúvidas do dia, junto a um docente, se fazem necessárias para o crescimento profissional e a criação de sua identidade como futuro professor. Esse suporte ao acadêmico oferece uma maior segurança para pôr em prática tudo o que foi aprendido durante a trajetória acadêmica e oferece ao docente a possibilidade de trabalhar de uma forma mais consciente.

Desta forma, pode-se concluir que o estágio supervisionado é uma experiência indispensável para a formação docente, pois faz com que o acadêmico alinhe a realidade com a teoria aprendida, faz com que haja crescimento humano e pedagógico para assim criar uma identidade mais comprometida com a educação.

REFERÊNCIAS:

BASSO, Itacy Salgado. **Significado e sentido do trabalho docente**. Scielo Brasil, Abr. 1999.

D'AVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma P. **Profissão docente**: Novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Editora Papirus, 2014.

FERREIRA, Josuel de Souza; LOPES, Gabriel César Dias; BARBOSA, Estélio Silva. **Construção da identidade do professor**: Uma reflexão a partir do pensamento de Paulo Freire. Google Acadêmico

DICIONÁRIO AURÉLIO. Dicionário Aurélio online. 2025. Acesso em setembro de 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES. C. L. **Revendo o ensino de segundo grau**: Propondo formação para professores. São Paulo: Editora Cortez, 1990.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

SILVA, Haila; GASPAR, Mônica Ivanilda. Estágio supervisionado: A reflexão teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, V.99, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora: Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

NARRATIVAS E APRENDIZADOS: EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS NAS PRÁTICAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mariana Katcilene Farias Ramos⁵

Ketlyn Caroline Brito Muller⁶

Elson Luciano Weber⁷

1 INTRODUÇÃO

Para falar de experiências literárias na educação infantil, primeiro precisamos contextualizar o caminho percorrido historicamente para chegar até a educação infantil e a literatura infantil que conhecemos hoje.

Até o século XV as crianças não tinham uma educação diferenciada e participavam desde cedo do mundo do trabalho. Somente no século XIX que a infância passou a ser mais protegida, mas ainda ligada à preparação para a vida adulta, surgindo as primeiras instituições de acolhimento, jardins de infância. A partir do século XX a infância ganhou maior consolidação como fase do desenvolvimento humano e a criança passou a ser vista como um sujeito de direito (Ariès, 1986). No Brasil, a Constituição Federal de 1988 define a educação infantil como um direito da criança e dever do Estado, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a coloca como parte integrante da educação básica. Contudo, somente com a Emenda Constitucional nº 59/2009 a educação infantil passa a ser obrigatória a partir dos 4 anos de idade e as instituições passam a ser vistas como ambientes educacionais e não apenas assistencialistas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, traz à concepção do educar e cuidar, sendo o cuidar um ato indissociável da construção da aprendizagem.

Com o avanço das concepções pedagógicas e de valorização da criança, a produção literária passou a considerar às crianças como um público específico. No Brasil, a literatura infantil tem como marco a publicação de “Contos da Carochinha” em 1894 de Figueiredo

⁵Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: mariana.ramos63@yahoo.com

⁶Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: ketlyn.muller07@gmail.com

⁷Docente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: elson.weber@unilasalle.edu.br

Pimentel, que é considerada uma das primeiras obras voltadas para o público infantil, futuramente obras como de Monteiro Lobato ganham destaque (Bechara, 2020).

Este trabalho apresenta um relato de experiência resultante das práticas de estágio supervisionado na Educação Infantil no curso de Pedagogia, da Universidade La Salle. Os estágios realizados pelas autoras foram desenvolvidos em turmas de pré-escola, na faixa etária de 4 anos, em instituições públicas, uma localizada na região metropolitana de Porto Alegre e a outra em um município do Litoral Norte.

A literatura na Educação Infantil possui um papel central na formação integral da criança, contribuindo para o seu desenvolvimento, além de favorecer a oralidade e o contato inicial com a leitura. Diante disso, emerge a seguinte questão problema: De que maneira o contato com a literatura favorece o desenvolvimento da oralidade e da imaginação das crianças pequenas?

Alinhada à questão norteadora desta pesquisa, o objetivo geral consiste em analisar como a literatura favorece o desenvolvimento da oralidade e da imaginação das crianças pequenas. Para responder a esta questão problema, fragmentamos-a nos seguintes objetivos específicos:

- a) trazer relatos de experiência das autoras diante do contexto da inserção da literatura para as crianças;
- b) verificar como a literatura na educação infantil contribui para o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças;
- c) Analisar como essa metodologia de ensino pode cooperar para a formação de uma geração leitora.

A metodologia utilizada teve uma abordagem qualitativa, baseando-se nas experiências obtidas na educação infantil por meio do estágio obrigatório e embasando-se em artigos científicos e obras de autores do campo da pesquisa em educação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao abordar como o uso da literatura na educação infantil contribui para o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças, buscamos fundamentar nosso relato de experiência em teóricos clássicos do campo da educação, como: Lev S. Vygotsky e Jean Piaget, mas também trazer uma perspectiva contemporânea com a escritora brasileira Cecília Meireles. A fundamentação teórica está organizada em quatro partes, sendo que na primeira seção aborda-se o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças. Já na segunda seção

aborda-se a literatura infantil no contexto da Educação Infantil. A terceira seção apresenta o papel da literatura infantil no desenvolvimento cognitivo e linguístico e a quarta seção contempla a literatura infantil como metodologia de ensino e a formação de uma geração leitora.

2.1 Desenvolvimento Cognitivo e Linguísticos das crianças.

O desenvolvimento infantil é um processo físico, cognitivo e emocional que ocorre devido à associação de diversos elementos, tais como: biológicos, familiares, ambientais e sociais, que acontece principalmente na primeira infância - considerada dos zero aos seis anos de idade - fase em que o cérebro está mais suscetível à aprendizagens devido à neuroplasticidade (Pereira et al. 2021).

Ao analisar o desenvolvimento sob a perspectiva do campo da educação, é necessário trazer para estudo os teóricos Jean W. F. Piaget e Lev S. Vygotsky, que contribuíram para o avanço nas teorias do desenvolvimento cognitivo da criança. Ambos psicólogos analisaram o desenvolvimento infantil a partir das observações que fizeram das interações das crianças com o ambiente em que estavam inseridas e a partir disto trouxeram teorias que ajudam a entender como ocorre o desenvolvimento do pensamento da criança, amadurecimento este que antecede outras etapas do processo de formação infantil (Bee; Boyd; 2011) .

A teoria da epistemologia genética, de Piaget, aborda o desenvolvimento cognitivo da criança, sendo esta a autora da sua evolução, à partir das suas ações com o ambiente em que está inserida, buscando compreender o seu ambiente ela irá explorá-lo, manipulando e investigando objetos e pessoas do seu convívio. Piaget (1975) apresenta quatro estágios desse desenvolvimento: sensório motor, pré-operacional, operatório concreto e operatório formal (Bee; Boyd; 2011; Silva; 2022).

Para Vygotsky (1998) o desenvolvimento infantil se dá por meio dos estímulos e interações que a criança tem com o ambiente sócio-cultural na qual está inserida, apropriando-se dos signos, internalizando-os e a partir das funções psicológicas superiores, desenvolvendo-se. Entre as habilidades que a criança consegue desenvolver sozinha e as que ela necessita de um mediador para realizar, está a Zona de Desenvolvimento Proximal, na qual a criança com o auxílio de um adulto ou colega desenvolve uma tarefa mais difícil, ampliando a sua ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) e aumentando o nível de dificuldade nas habilidades (Bee; Boyd; 2011; Silva; 2022).

2.2 Literatura Infantil no contexto da Educação Infantil.

A Base Nacional Comum Curricular traz a literatura infantil para as três etapas da Educação Infantil nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Esse documento norteador da educação básica brasileira estabelece a literatura como peça fundamental no desenvolvimento das crianças na primeira infância (Brasil, 2018).

O contato com diversos gêneros literários, tais como: contos, fábulas e poesias; amplia a imaginação da criança e possibilita que ela crie significados próprios sobre o mundo. A literatura na Educação Infantil vai além do entretenimento, ela é um instrumento pedagógico e formativo que favorece o desenvolvimento cognitivo, cultural e afetivo das crianças, sendo essencial para a construção de leitores críticos e criativos. Segundo Meireles (1979), a literatura infantil desperta a imaginação, a fantasia e a sensibilidade, permitindo que a criança elabore sua própria visão de mundo. A autora enfatiza também que essa vasta ideia de descobertas e imaginação por meio do conto, se torna limitada em relação à pouca demanda de qualidade de livros para a faixa etária.

Neste contexto, de acordo com Meireles (1979) a inserção consistente de práticas de leitura é essencial para a formação integral da criança, trazendo um papel de destaque para os educadores, visto que já no berçário o ato de ler e contar histórias para os bebês faz parte do planejamento dos docentes. Essa prática é considerada uma das formas mais acessíveis para esses alunos terem o contato com o esse universo, independente de classe social.

2.3 O papel da literatura infantil no desenvolvimento cognitivo e linguístico.

Na fase inicial do desenvolvimento, logo na primeira infância, quanto mais significativos forem os estímulos, mais a criança desenvolve e aprende. Não nascemos sem uma memória prévia, mas com instintos básicos, dos quais esses vamos aprimorando e evoluindo conforme nosso crescimento. Não nascemos com a convicção de certo ou errado, mas aprendemos ao longo do tempo em convivência na sociedade, logo, dessa forma o gosto pela leitura pode virar um hábito, de acordo com os estímulos e a frequência que recebemos. Piaget (1975), ressalta que o conhecimento se forma a partir da ação da criança sobre o meio, e a literatura oferece situações simbólicas que favorecem essa construção ativa do saber.

Na perspectiva de Vygotsky (1998), a linguagem é mediadora do pensamento, e a literatura, ao ampliar o repertório linguístico e simbólico, torna-se instrumento essencial para

o desenvolvimento intelectual. Por meio da leitura, o sujeito não apenas adquire conhecimento linguístico, mas também constrói significados e sua capacidade de expressão. A literatura se consolida como um instrumento formador e humanizador, capaz de impulsionar o crescimento cognitivo, emocional e social, contribuindo para a formação integral do ser humano.

A literatura infantil constitui um instrumento essencial para o desenvolvimento, pois alia prazer ao lúdico à construção do conhecimento, favorecendo uma aprendizagem que é simultaneamente ativa (Piaget, 1975).

Ao experienciar a leitura de histórias a criança amplia não somente seu imaginário, mas também seu vocabulário, desenvolvendo sua capacidade crítica e interpretativa (Souza e Straub, 2014).

2.4 A literatura infantil como metodologia de ensino e a formação de uma geração leitora.

Utilizada em sala de aula ou em projetos pedagógicos, a literatura não se limita à leitura de textos, ela propicia experiências significativas que envolvem a criatividade e reflexão. Por meio das histórias, a criança desenvolve o vocabulário, a compreensão de texto e a capacidade de expressar ideias, traduzindo assim essa prática em um hábito que a longo prazo tende a melhorar o desempenho e articular o conhecimento de futuros adultos capazes de sintetizar, compreender e dialogar de maneira dominante, com apropriação de conteúdo e de palavras. Magda Soares (2004) aborda o letramento e destaca que o contato com textos literários permite que a criança desenvolva vocabulário, compreensão textual e capacidade de expressão, criando hábitos que impactam a aprendizagem futura.

Para formar uma geração leitora é fundamental que as crianças sejam estimuladas a ouvir diversas histórias diferentes, iniciando o contato com a literatura por meio da oralidade e desenvolvendo assim o imaginário, adentrando em um mundo de descobertas. Saber usar a tonalidade da voz ao narrar uma história para uma criança, é fazer a diferença entre o que se está escutando e o que ela está sentindo. Ao ler uma história é preciso conhecê-la antes, bem como conhecer a turma que irá ouvi-la e assim poder utilizar a literatura infantil com intencionalidade e como forma de proporcionar aprendizagens significativas. Tudo isso levará ao um encantamento pela literatura e impulsionará o desenvolvimento do hábito leitor (Abramovich, 1997).

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O primeiro relato de experiência descreve uma prática de estágio supervisionado realizado em uma turma de pré I (crianças de 4 anos), em uma escola municipal localizada na região metropolitana de Porto Alegre/RS. A proposta inicial surgiu das anotações do diário de campo sobre as observações na turma, onde a característica que despertou maior atenção foi o encantamento dos alunos pelos livros que tinham expostos na sala, mesmo sem saber ler, eles adoravam folhear os livros, ouvir as histórias e contá-las também a partir do imaginário e da leitura das imagens.

O projeto inicial tinha como tema central “A família” e foi desenvolvido pensando em unir o gosto das crianças pela literatura com as aprendizagens a serem construídas a partir da temática escolhida. Contudo, no mês em que aconteceriam as práticas do estágio, o estado do Rio Grande do Sul foi assolado por uma catástrofe climática, atingindo diversas regiões do estado e o calendário escolar precisou ser reorganizado. As aulas permaneceram suspensas por quase trinta dias, impossibilitando a aplicação da proposta inicial. Com o retorno das aulas, observou-se que a comunidade escolar vivenciava um período de acolhimento, readaptação e reconstrução emocional.

As crianças, embora pequenas, expressavam inquietações e comportamentos que refletiam a apreensão e o medo experimentados diante dos eventos vivenciados direta ou indiretamente. Diante desse cenário e em diálogo com a professora regente, optou-se por reformular o projeto e adotar como novo eixo temático o trabalho com as emoções, considerando que este seria um caminho essencial para o fortalecimento do vínculo entre escola, aluno e o sentimento de pertencimento.

Intitulado de “A arte da emoção”, o projeto que substituiu o inicial, teve como base para o desenvolvimento das atividades o livro infantil “O monstro das cores” de Anna Llenas. Para desenvolver os objetivos de aprendizagem, foram organizadas rodas de conversa, momento de contação de histórias, reconto, dramatização e produções artísticas que abordaram sentimentos e situações trazidas no livro e também pelos relatos das crianças, como alegria, medo, tristeza, raiva e calma. A literatura infantil desempenhou papel central nesse processo, funcionando como mediadora simbólica entre o mundo interno da criança e a realidade social. De acordo com Abramovich (1997), o contato com a literatura permite que a criança viva emoções, se reconheça nas histórias e, a partir disso, elabore suas próprias experiências afetivas.

A obra “O monstro das cores” trouxe um encantamento para a contação de histórias, com elementos tridimensionais que se movem e saltam das páginas do livro, os alunos puderam explorá-lo de forma lúdica e dialógica. A magia que o livro trouxe propiciou um momento mais sensível e receptivo para dialogar e refletir sobre o que cada emoção provoca e como pode ser expressada de maneira saudável. A mediação pedagógica, nesse contexto, foi fundamental para promover a escuta, a empatia e o respeito às diferenças individuais, o que está alinhado à concepção de aprendizagem como processo social e interativo proposta por Vygotsky (1998).

A literatura escolhida com intencionalidade, “O monstro das cores”, trouxe uma riqueza de possibilidades para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional das crianças. Além da oralidade, o livro trouxe o universo das cores e das expressões corporais, que pôde ser utilizado para desenvolver a linguagem expressiva das emoções através delas. As crianças foram convidadas a associar cores a sentimentos e a criar representações artísticas a partir dessa relação simbólica. Da mesma forma, puderam visualizar suas expressões faciais e corporais em diferentes situações, bem como de maneira colaborativa através do jogo do espelho, representar sentimentos e emoções tornando-se o espelho do colega e ajudando-o a solucionar conflitos hipotéticos. Conforme Santos (2022), a emoção é uma forma primária de comunicação e expressão da criança, constituindo-se como elemento essencial na construção da personalidade e desenvolvimento cognitivo. Ao favorecer a manifestação dos sentimentos por meio de linguagens simbólicas, como as cores e as produções artísticas, o trabalho pedagógico contribuiu para a integração entre o emocional e o intelectual, possibilitando uma aprendizagem mais sensível e significativa.

A atividade de culminância do projeto foi escolhida de forma coletiva com a turma, entre o reconto da história a partir dos painéis sensoriais dos monstros e potes das emoções - construídos de forma colaborativa entre as crianças - agrupados em formato de livro ou uma dramatização da história com a utilização dos painéis como recurso visual para a encenação. Os alunos escolheram o reconto da história a partir do livro sensorial criado por eles durante o projeto, seguido de um compartilhamento de experiências e aprendizados sobre as emoções. Esse momento foi marcado por trocas afetivas, revelando o quanto a literatura, a escuta, o diálogo e a arte podem ser caminhos potentes de reconstrução emocional.

Assim, o projeto desenvolveu a partir da literatura infantil uma jornada de autoconhecimento e ressignificação afetiva, permeada por valores como empatia, auto estima, paciência, confiança, autonomia, criatividade e solidariedade. O ambiente escolar foi reafirmado como espaço de acolhimento, expressão e reconstrução, onde o aprender se

entrelaça ao sentir e onde cada criança pôde encontrar sentimentos de segurança e pertencimento.

O segundo relato de experiência de prática supervisionada de estágio ocorreu no município de Imbé, litoral norte gaúcho, em uma escola de Educação Infantil, com uma turma de Pré A onde os alunos possuíam uma faixa etária de 4 a 5 anos. A proposta inicial, como tema de projeto para ser desenvolvido foi escolhido de acordo com as necessidades dos alunos, visadas a partir de um período de observações.

O projeto foi elaborado para contemplar habilidades já programadas de acordo com o calendário escolar e que valorizasse as características da turma. O mês de aplicação de estágio era Maio, referencial mês de aniversário do município, que 9 de Maio de 2025 completou 37 anos de emancipação, mas que de acordo com relatos, por volta de 1680 a colônia portuguesa fundou a Colônia do Sacramento, para garantir a posse das terras que futuramente seriam desbravadas e emancipadas em cidades das quais encontrarmos hoje. Essas atividades foram realizadas e voltadas ao conhecimento da história da cultura, colonização, pesca e turismo local, celebrada junto à comunidade escolar (Prefeitura Municipal de Imbé, sem ano).

Entre as atividades planejadas, a que foi mais significativa para os alunos refletia sobre a diversidade, sendo assim com o título “Histórias de Todos Nós” mostrando que a literatura representa todas as vozes, valorizando diferentes origens, gêneros, culturas e modos de viver, desenvolvida a partir da leitura e reflexões de textos de contação de estórias de Nilma Lino Gomes que expressam educação e diversidade. Educar para a diversidade significa reconhecer que as diferenças fazem parte da condição humana e que todas merecem respeito e valorização (Gomes, 2012).

Para essa atividade em especial foi destacado o livro "Amoras" (Oliveira, 2018). O livro aborda, de maneira poética e acessível, temas como autoestima, ancestralidade e amor próprio, mostrando que todas as crianças são bonitas e importantes do seu jeito.

Ao final da atividade, utilizamos um espelho para ressaltar as características de cada aluno, lembrando que cada aluno é diferente, com suas particularidades e valorizando seu autoconhecimento, simbolizando o amor próprio e o carinho por si.

Essa leitura contribui para a construção de uma identidade positiva e respeitosa com as diferenças, aspectos essenciais no desenvolvimento infantil, promovendo o respeito à diversidade (de cores de pele, cabelos, famílias, culturas, etc.), estimulando a expressão oral e emocional por meio da literatura e da arte.

As histórias transportam as crianças para outros mundos, despertando a imaginação, o faz de conta e o pensamento simbólico, fundamentais nessa faixa etária. Piaget (1975) explica que, no estágio pré-operatório (2 a 7 anos), a criança pensa por meio de imagens e símbolos e a literatura é uma ponte perfeita para esse tipo de pensamento. Ao ouvir histórias as crianças se identificam com personagens e situações aprendendo a lidar com emoções como o medo, a raiva, a alegria e o amor, considerando-se assim, a literatura infantil algo tão importante para a contribuição e formação dessas crianças, que serão futuros adolescentes e adultos, capazes de compreender melhor seus sentimentos em relação a si próprio e ao seu lugar no mundo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise do referencial teórico e dos relatos de experiência das práticas realizadas no estágio supervisionado na Educação Infantil, conclui-se que a literatura favorece o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças pequenas. Ao despertar nas crianças o interesse e a curiosidade pelo mundo dos livros, elas embarcam em uma jornada de crescimento e evolução de diversas habilidades, como a oralidade e a imaginação, apropriando-se de um vocabulário novo e passando a construir interpretações do mundo real e também do imaginário. Assim também, desenvolvendo a memória, atenção e o raciocínio lógico.

A literatura infantil, quando utilizada com intencionalidade, é um instrumento pedagógico potente para o desenvolvimento integral da criança. As experiências dos estágios reforçaram a importância do educador como mediador sensível e criativo, capaz de transformar a leitura em uma vivência significativa de aprendizagem. Segundo Coelho (2000), a literatura infantil tem função estética e educativa, contribuindo para o desenvolvimento integral do ser.

Nos Anos Iniciais, a literatura assume um papel ainda mais relevante, pois contribui diretamente para o processo de alfabetização e letramento, referenciando e trazendo significado para as expressões registradas, seguindo a continuidade do que foi construído durante os primeiros anos de vida do indivíduo na Educação Infantil. A literatura deve ocupar um lugar de destaque nas práticas pedagógicas, não apenas como um recurso didático, mas como um meio de formação humana.

A fim de que isto seja possível, e conforme aponta o estudo sobre literatura infantil na formação de professores de Rodrigues et. al. (2022), há uma lacuna na formação do pedagogo relacionada ao pouco espaço destinado ao estudo da literatura infantil, sendo necessário

reavaliar os cursos de formação inicial e continuada nesse contexto, para inserção da literatura infantil como um recurso pedagógico eficaz no desenvolvimento integral das crianças e na formação de uma geração leitora, contribuindo para adultos mais críticos e conscientes de suas ações.

Em síntese, a literatura na Educação Básica deve ser entendida como um direito da criança e uma necessidade educativa. Portanto, a inserção da literatura no cotidiano da Educação Infantil deve ser vista como uma prática essencial para o desenvolvimento das crianças e para a construção de uma educação que valorize o imaginário, a expressão e o conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. São Paulo: ed. Spicione, 1997.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

BECHARA, Evanildo. Histórias da Carochinha. Academia Brasileira de Letras, 2020. Disponível em: <https://www.academia.org.br/artigos/historias-da-carochinha>. Acesso em: 11 nov. 2025.

BEE, H.; BOYD, D. **A criança em desenvolvimento**. 12º ed. Tradução: Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artemed, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá nova redação aos arts. 208, 211 e 212 da Constituição Federal, para tratar da educação obrigatória e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 out. 2025.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem?** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.

PEREIRA, Leiziane *et al.* Recursos ambientais, tipos de brinquedos e práticas familiares que potencializam o desenvolvimento cognitivo infantil. **CoDAS**, v. 33, n. 2, p. e20190128, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2317-1782/20202019128>>. Acesso em: 20 Out. 2025.

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

PREFEITURA MUNICIPAL DE IMBÉ (RS). Câmara Municipal. Histórico de Imbé. Disponível em: <https://camaraimbe.rs.gov.br/historico-de-imbe>. Acesso em: 11 nov. 2025.

RODRIGUES, Daliane do Nascimento dos Santos *et al.* A formação do professor para o ensino de literatura infantil: O que dizem os estudos atuais? **Cadernos de Pós-graduação**, v. 21, n. 2, p. 153–165, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/cpg.v21n2.22728>>. Acesso em: 01 Nov. 2025.

SANTOS, Cristiano *et al.* A emoção no desenvolvimento infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8 n. 05, maio de 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.51891/rease.v8i5.5910>>. Acesso em: 01 Nov. 2025.

SILVA, Ivandra Johanna de Carvalho. Reflexões da psicologia do desenvolvimento infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 11, p. 220–233, 2022.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Letícia Vargas Lopes⁸

Vitória Rodrigues Conti⁹

Tainá Rudkowski Lopes¹⁰

Elson Luciano Weber¹¹

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização representa uma das etapas mais significativas do percurso escolar, já que ela ultrapassa o simples ato de decodificar letras e palavras. É a partir desse processo que a criança desenvolve habilidades fundamentais para expressar suas idéias, pensamentos e interpretação de mundo, aprender a ler e a escrever é também aprender a pensar, interpretar e interagir socialmente, criando pontes entre a experiência individual e o conhecimento coletivo.

Entretanto, para que o processo de alfabetização aconteça de forma significativa, é indispensável reconhecer a dimensão afetiva que o atravessa. As emoções, as relações e o ambiente escolar influenciam diretamente o jeito que o educando irá se relacionar com a aprendizagem e o modo como irá reagir diante das dificuldades e encontrar motivação para persistir. O vínculo que se estabelece entre professor e aluno constitui a base da confiança necessária para que o estudante se sinta seguro para experimentar, errar, e assim, conseguir avançar.

Desse modo, se mostra fundamental que a afetividade não seja vista apenas como um elemento “acessório”, mas sim como uma força que estrutura e sustenta o desenvolvimento, tanto cognitivo, como emocional da criança. A escola, enquanto espaço de convivência e de construção de saberes, precisa saber acolher o estudante em sua totalidade, reconhecendo que aprender também é um ato de sentir.

⁸ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: leticia.202212785@unilasalle.edu.br

⁹ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: vitória.202212857@unilasalle.edu.br

¹⁰ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: taina.202222641@unilasalle.edu.br

¹¹ Docente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: elson.weber@unilasalle.edu.br

Com base nas informações citadas, emerge a seguinte questão problema: como a afetividade do educador durante o processo de alfabetização pode influenciar na aprendizagem da criança.

Diante disso, alinhada a questão problema, o objetivo geral que rege este estudo é: analisar a influência da afetividade do educador durante o desenvolvimento da alfabetização e como este vínculo intervém no processo de aprendizagem.

Para permear o tema foram escolhidos autores que discutem a relação entre afetividade e alfabetização, bem como suas contribuições que auxiliam na compreensão das interações que unem emoção e cognição no processo educativo. A metodologia abordada neste artigo é a revisão bibliográfica, que trará para a discussão estes autores que dissertam sobre o tema.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica tem como objetivo reunir e discutir os principais conceitos que embasam esta pesquisa, articulando autores que abordam a alfabetização e a afetividade no contexto dos anos iniciais. Parte-se do pressuposto que o processo de aprender a ler e a escrever envolve aspectos cognitivos, emocionais e sociais que se entrelaçam constantemente, sendo a afetividade um dos eixos centrais dessa construção.

Para compreender essa complexidade, recorre-se aos documentos orientadores da educação brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), que defendem uma formação humana integral e destacam o papel das emoções e das relações interpessoais na aprendizagem.

Nesse contexto, a teoria de Henri Wallon (1968) oferece um alicerce essencial ao propor a indissociabilidade entre cognição e afetividade, enfatizando que as emoções são a base do desenvolvimento humano e da relação do sujeito com o meio. As contribuições de Ferreira e Acioly-Régnie (2010) ampliam esse olhar ao analisar como a escola atual segue sendo atravessada por manifestações emocionais que influenciam a aprendizagem e ao defenderem a necessidade de integrar emoção e razão no ambiente educativo.

A partir dessa base teórica, Tassoni (2019) revisita as ideias de Wallon e evidencia como a afetividade se manifesta nas práticas pedagógicas, especialmente na relação professor-aluno. Santos (2013) contribui com essa discussão ao destacar o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem, ressaltando que o vínculo estabelecido com os alunos é determinante para o desenvolvimento integral da criança.

Nesta perspectiva, Ausubel (1963, apud Guimarães e Maciel, 2021) afirma que as novas informações processadas no ambiente escolar são incorporadas por meio de relações estabelecidas entre os conteúdos a serem aprendidos e os conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva do aluno. Desse modo, a aprendizagem ocorre de forma não literal e não arbitrária, e sim como um processo significativo.

Por fim, Barbosa (2019) reforça a importância da afetividade na educação, complementando as ideias trazidas por Guimarães e Maciel (2021), ao compreenderem o afeto como um movimento que provoca o sujeito e o leva a se envolver ativamente em seu próprio processo de aprendizagem, reforçando a importância de desenvolver uma aprendizagem significativa, onde o aprendizado se torna uma experiência com significado real, através do afeto e do convívio ao longo da construção do conhecimento.

Deste modo, a presente fundamentação teórica não apresenta apenas os conceitos chave, mas também constrói uma perspectiva integrada, que serve de base para a compreensão do papel da afetividade na educação.

2.1 ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental correspondem ao período que vai do 1º ao 5º ano, atendendo crianças na faixa de idade entre 6 a 10 anos. Essa etapa é marcada pela fase de alfabetização para as crianças e com isso o aguardado momento de leitura e escrita, mas além desses conteúdos, também é uma etapa de descobertas e novidades para as crianças.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), essa etapa deve priorizar a alfabetização, o letramento e o desenvolvimento das capacidades básicas de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático. Mas, o documento nos mostra também outra face dos anos iniciais, que identificam que esses conteúdos devem estar ligados às experiências sociais, culturais e afetivas dos alunos. Os PCN ressaltam que “os aspectos emocionais e afetivos são tão relevantes quanto os cognitivos” (BRASIL, 1997, p. 64).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) vai ao encontro desse olhar ao enfatizar não apenas o domínio de conteúdos, mas também o desenvolvimento da autonomia, da empatia e da responsabilidade social. Ainda conforme o documento, as competências visam assegurar no “processo de aprendizagem e desenvolvimento uma formação humana integral” (Brasil, 2017, p.27).

Assim os documentos nos mostram as potencialidades dos anos iniciais ao tratarem não só de conteúdos, mas também de uma formação global para as crianças. Os anos iniciais

são, portanto, um momento em que o professor assume um papel importante na vida das crianças. Segundo Tardif (2002), o professor não é apenas um transmissor de saberes, mas alguém que estabelece vínculos e participa ativamente da construção do desenvolvimento pessoal e social das crianças, contribuindo para uma formação mais humana e significativa.

2.2 O PAPEL DO PROFESSOR

O professor desempenha um papel fundamental na sala de aula, sendo responsável não apenas por ensinar conteúdos escolares, mas também por acompanhar o desenvolvimento integral da criança. Sua atuação vai muito além de transmitir informações: ele organiza experiências, cria vínculos e estabelece condições para que os alunos aprendam de forma significativa. De acordo com Santos (2013), a função do professor deve ser a de mediador da aprendizagem, orientando os estudantes a construir o conhecimento por meio da reflexão, da curiosidade e da autonomia. Na escola, o docente é a principal referência da turma, pois acolhe, orienta, desafia e motiva, marcando profundamente a trajetória dos alunos. Esse vínculo torna-se ainda mais intenso nos anos iniciais, quando geralmente é um único professor que acompanha a turma em todas as disciplinas, fortalecendo laços e garantindo continuidade no processo de ensino e aprendizagem.

Nos primeiros anos de escolarização, a criança está em um período de grandes descobertas e construção de identidade. É nesse momento que surgem as primeiras relações mais estruturadas fora do ambiente familiar, e o professor passa a ocupar um lugar de destaque, oferecendo segurança, incentivo e estímulo à autonomia. Segundo Ausubel (1988, apud Santos, 2013), a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno consegue relacionar os novos conteúdos com os conhecimentos que já possui. Nesse sentido, o papel do professor é favorecer essas conexões, auxiliando a criança a compreender a si mesma e o mundo ao seu redor, promovendo aprendizagens que vão além dos conteúdos curriculares.

Outro aspecto central é que o professor atua como mediador entre o aluno e o conhecimento. Conforme Vygotsky (1999, apud Santos, 2013), a aprendizagem é um processo essencialmente social, que se constrói na interação com o outro. Assim, cabe ao professor identificar as necessidades de aprendizagem, planejar atividades adequadas, propor desafios e acompanhar os avanços, garantindo que cada criança se desenvolva no seu próprio ritmo. Essa mediação torna-se fundamental para dar sentido ao conhecimento escolar, transformando informações em experiências que podem ser aplicadas na vida cotidiana.

O professor também exerce um papel afetivo que impacta diretamente a aprendizagem. Para Freinet (1997, apud Santos, 2013), a tarefa do educador é despertar o desejo de aprender, criando um ambiente motivador e estimulante. A relação construída em sala de aula influencia a motivação, a autoconfiança e o engajamento dos alunos. Quando há acolhimento, respeito e diálogo, as crianças se sentem seguras para participar, expressar dúvidas e superar desafios. O professor que age com empatia contribui para a criação de um clima positivo de aprendizagem, no qual o erro é entendido como parte natural do processo educativo e não como falha ou motivo de punição.

Além disso, a importância do professor se revela em seu papel social. Santos (2013) enfatiza que a escola não deve limitar-se à transmissão de conteúdos, mas deve formar cidadãos críticos, responsáveis e capazes de conviver com as diferenças. Assim, o professor contribui para o desenvolvimento de atitudes éticas e solidárias, sendo exemplo de convivência e de postura diante do mundo. A formação de valores e o fortalecimento da identidade dos estudantes estão diretamente relacionados à atuação consciente e comprometida do educador.

Nos anos iniciais, especialmente, o professor alfabetizador assume a missão de introduzir a criança no universo da leitura e da escrita. Segundo Santos (2013), essa etapa exige sensibilidade e criatividade, pois o processo de alfabetização deve respeitar o ritmo de cada aluno e promover a construção do conhecimento de forma prazerosa. O professor precisa adaptar suas estratégias, utilizar diferentes recursos e criar oportunidades para que o aluno se sinta motivado a aprender, participando ativamente da própria formação.

Dessa forma, o professor é essencial não apenas para ensinar conteúdos, mas também para criar condições que favoreçam a aprendizagem, o desenvolvimento e o reconhecimento da criança como sujeito capaz. Sua importância manifesta-se nas dimensões cognitiva, social e afetiva.

2.3 AFETIVIDADE

Ao tratar de afetividade, Henri Wallon destaca que ela ocupa um lugar central no desenvolvimento humano, sendo a base sobre a qual se estruturam as demais funções psicológicas. Para o autor, desde os primeiros meses de vida, a criança não estabelece contato com o mundo apenas por meio de estímulos biológicos, mas, principalmente, pelas emoções, que são as primeiras formas de relação com o meio: “Quanto aos primeiros contactos entre o sujeito e o ambiente eles são de ordem afectiva: são as emoções” (Wallon, 1968, p. 215). A

emoção, portanto, antecede o pensamento e a linguagem, constituindo-se como instrumento primordial na comunicação com o outro.

Wallon (1968) explica que as emoções não se limitam a simples reações fisiológicas, mas envolvem relações interpessoais que se desenvolvem antes mesmo da intenção consciente. Como afirma o autor, “o ambiente humano infiltra-se no meio psíquico e substitui-o em grande parte, sobretudo na criança. Ora compete precisamente às emoções, pela sua orientação psicogenética, desenvolver estes laços, que se antecipam à intenção e ao raciocínio” (p. 149). Nessa perspectiva, a afetividade é o elo que liga o ser biológico ao ser social, pois, ao expressar emoções, a criança desperta respostas no outro e, a partir delas, começa a construir sua identidade e o modo como compreende o mundo.

As influências emocionais, portanto, têm papel determinante na evolução mental. Para Wallon (1968, p. 149) “as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na sua evolução mental”. Desse modo, o desenvolvimento não pode ser compreendido fora do contexto social: é nas trocas afetivas, mediadas pelo outro, que se formam as bases da inteligência e da personalidade.

Assim, o pensamento e a emoção não se opõem, ao contrário, se complementam. Como o próprio autor afirma: “entre a emoção e a atividade intelectual existe a mesma evolução, o mesmo antagonismo” (Wallon, 1968, p. 152).

Essa visão nos permite compreender que a aprendizagem e o desenvolvimento não ficam restritos à dimensão cognitiva, mas são atravessados por aspectos afetivos e sociais. No espaço escolar, reconhecer a importância da afetividade significa entender que o aluno aprende a partir das relações que estabelece e das experiências emocionais que vivencia. Para Wallon (1968) as emoções criam vínculos necessários entre o sujeito e o conhecimento, funcionando como impulso para a curiosidade, a iniciativa e a permanência nas atividades de aprendizagem. Desse modo, a afetividade não é um complemento do intelecto, mas a base do desenvolvimento integral, sendo indispensável para o processo de alfabetização e para a construção de sujeitos autônomos e confiantes.

2.4 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

O conceito de Aprendizagem Significativa ganha espaço neste estudo aprofundando a questão problema e trazendo novas perspectivas acerca do processo de alfabetização com a afetividade, na construção de uma aprendizagem que vai além de conceitos estruturais do saber mas que trás as vivências das crianças para a sala de aula. Conforme a BNCC, a

aprendizagem significativa ocorre quando surge uma ideia que se relaciona aos conhecimentos prévios, considerando uma situação relevante para o estudante, proposta pelo professor. Nesse processo, o estudante amplia e atualiza a informação anterior, atribuindo novos significados a seus conhecimentos (Base Nacional Comum Curricular, 2017).

Essa construção de significados dentro do âmbito da aprendizagem ganha forças quando utiliza-se do ambiente educacional para transformar o aprendizado em uma experiência significativa por meio do afeto e da interação na construção dos saberes. Segundo Guimarães e Maciel (2021)

Sendo a vida afetiva e cognitiva inseparáveis, embora distintas, o ato de inteligência pressupõe uma regulação energética interna (interesse, esforço, facilidade, etc), o interesse e a relação afetiva entre a necessidade e o objeto susceptível de satisfazê-la... A moralidade é o palco, onde a afetividade e a razão estão, via de regra, sob a forma de confronto. Logo, a afetividade interfere no uso da razão (Piaget, 1980, apud Guimarães e Maciel, 2021).

Por volta de 1960 o psicólogo norte-americano David Paul Ausubel iniciou suas pesquisas sobre aprendizagem significativa por meio de propostas psicoeducativas que foram relatadas na obra “Psicologia Educacional”. Para Ausubel (1963, apud Guimarães e Maciel, 2021), as novas informações recebidas no ambiente escolarizado podem ser assimiladas por relações, as quais “ligam” os conteúdos a serem aprendidos com informações disponíveis na estrutura cognitiva do aprendiz. Assim, verifica-se que a aprendizagem ocorre de modo não-literal e não arbitrário, ou seja, significativamente.

Através dos estudos de Ausubel fica evidenciado que na aprendizagem significativa o educando atua ativamente na sua formação, sendo ele protagonista de seus conhecimentos prévios, internalizando os saberes e incorporando novas informações, logo, o modo como o aluno adquire seus conhecimentos, o ambiente em que ele está inserido, especialmente na etapa de anos iniciais e alfabetização, será de suma relevância para que atinja os objetivos de aprendizagem nas próximas etapas de sua jornada educacional. Para Ausubel, quando alguém atribui significados a um conhecimento a partir da interação com seus conhecimentos prévios, estabelece a aprendizagem significativa, independentemente de esses significados serem aceitos no contexto do sujeito (Base Nacional Comum Curricular, 2017).

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O professor exerce um papel determinante na promoção da aprendizagem significativa, assumindo funções que vão muito além da simples transmissão de conteúdos escolares. Os artigos que serviram de base para este estudo bibliográfico se encontram discriminados no quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Estudos em ordem cronológica

Ano	Autor	Título
2010	FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria.	Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação.
2013	SANTOS, Júlio César Furtado.	O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa.
2019	TASSONI, Elvira Cristina	Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno
2019	BARBOSA, Amélia Aparecida.	Alfabetização e afetividade.
2021	GUIMARÃES, Maria dos Santos; MACIEL, Cilene Maria Lima Antunes.	A Afetividade na relação professor-aluno: Alicerces para a aprendizagem significativa.

Fonte: elaborado pelos autores

Na prática educativa, o docente atua como mediador, orientador e facilitador do processo de construção do conhecimento, confirmando as ideias defendidas por Santos (2013). O autor destaca que o professor precisa abandonar a postura tradicional de transmissor e tornar-se um provocador de reflexões, capaz de estimular a curiosidade, a autonomia e o envolvimento ativo dos alunos.

O autor apresenta também que, nos anos iniciais, o vínculo estabelecido entre professor e aluno é um dos fatores mais relevantes para o desenvolvimento integral das crianças. O contato diário, a convivência constante e o acolhimento emocional fortalecem a

relação de confiança, tornando o ambiente de aprendizagem mais receptivo e participativo. Essa constatação confirma as concepções de Freinet (1997, apud SANTOS, 2013), segundo as quais o afeto e a motivação são elementos indispensáveis para despertar o desejo de aprender.

A bibliografia também indica que o professor exerce um papel social essencial na formação de valores e atitudes. As ações observadas em sala de aula demonstram que a prática docente envolve não apenas o ensino de conteúdos, mas também a formação ética e cidadã dos alunos, como ressalta Santos (2013). A postura do professor serve como modelo de convivência, influenciando diretamente a maneira como as crianças se relacionam com os colegas, com o conhecimento e com o mundo ao seu redor.

No que se refere ao processo de alfabetização, verificou-se que o professor alfabetizador precisa combinar planejamento pedagógico, sensibilidade e criatividade. As estratégias de ensino que respeitam o ritmo de cada aluno e incorporam elementos lúdicos mostraram-se mais eficazes para promover o interesse e o avanço na leitura e na escrita. Essa análise dialoga com a concepção de Santos (2013), segundo a qual a motivação e o envolvimento do aluno são fundamentais para a aprendizagem significativa.

A afetividade envolvida no processo de alfabetização é algo complexo e grandioso a ser retratado. O vínculo que precisa ser desenvolvido durante a etapa, segundo Barbosa (2019), é reducionista associar afetividade apenas a gestos de carinho, amor e dedicação no processo de ensino-aprendizagem. Embora seja evidente que relações positivas produzem bons resultados, compreendemos o afeto como a capacidade de atingir e mobilizar o sujeito, provocando-o a participar ativamente e a intervir em seu próprio processo de aprendizagem.

A afetividade, segundo Barbosa (2019), pode ser entendida como a habilidade do ser humano de ser influenciado pelo mundo que o cerca, especialmente por meio das relações e dos sentimentos que vivencia. Ou seja, representa a capacidade do ser humano de ser tocado e transformado pelas experiências externas, especialmente por meio das relações interpessoais e dos sentimentos que nelas se manifestam. Essa dimensão é fundamental para a construção de significados no ambiente escolar, pois aprender envolve ser afetado emocional e cognitivamente pelo que se vivencia. Partindo da compreensão de que alfabetização é um processo que produz sentido, entende-se que o sujeito é movido pela necessidade de compreender o conteúdo, aplicá-lo em sua realidade e incorporá-lo às relações e experiências que constroem seu desenvolvimento pessoal e social.

Corroborando com essa perspectiva, Ferreira e Acioly-Régner (2010) aprofundam a discussão sobre o papel da afetividade no contexto educacional, deixando claro que a emoção

e a razão não são dimensões opostas, mas complementares no desenvolvimento humano. Os autores defendem que as experiências escolares são sempre atravessadas por manifestações afetivas, que influenciam diretamente o modo como o aluno aprende e se relaciona com o conhecimento. Assim, eles compreendem que a escola deve ser vista como um espaço de integração entre emoção e cognição, onde o professor atua como mediador sensível, sendo capaz de transformar vínculos afetivos em possibilidades de aprendizagem. Essa reflexão se aproxima da visão de Tassoni (2019), pois ambas as análises reconhecem que a qualidade da interação entre professor e aluno é determinante para a construção de saberes significativos.

Ao revisitar essas ideias, Tassoni (2019) busca compreender, por meio de outros autores, como os aspectos afetivos se manifestam na relação professor-aluno e como influenciam o processo de aprendizagem. A autora parte da concepção de que toda aprendizagem é permeada pela afetividade, pois se dá nas interações sociais, mediadas pela linguagem e pelo vínculo construído entre quem aprende e quem ensina (Tassoni, 2019). Nessa perspectiva, a afetividade prova não ser um elemento secundário, mas o eixo que sustenta a relação pedagógica, influenciando tanto a disposição para aprender quanto o significado atribuído ao conhecimento.

Com base na teoria walloniana, Tassoni (2019) ressalta que o vínculo afetivo é essencial desde os primeiros contatos da criança com o mundo, garantindo não apenas sua sobrevivência, mas também o desenvolvimento de suas formas simbólicas e cognitivas. Ao longo do crescimento, esse vínculo se amplia e a figura desse professor passa a ocupar papel central, tornando-se um mediador entre o aluno e o conhecimento. A autora reforça que “para aprender, necessitam-se dois personagens - ensinante e aprendente - e um vínculo que se estabelece entre ambos” (Fernandéz, 1991, apud Tassoni, 2019, p.3), evidenciando a importância da confiança como base da relação educativa.

A autora também interpreta as ideias de Wallon à luz de uma visão histórica e cultural, aproximando-o dos pensamentos de Vygotsky ao defender que as experiências afetivas estão intimamente ligadas ao processo de internalização dos conhecimentos. Ela afirma que as relações vividas em sala de aula, entre alunos, professores e objetos de aprendizagem, são simultaneamente cognitivas e afetivas, e que cada experiência deixa marcas emocionais que influenciam a forma como o aluno compreende o conteúdo e se posiciona diante dele (Tassoni, 2019).

Nas observações realizadas, Tassoni (2019) retrata que a afetividade se manifesta na proximidade física e verbal desenvolvida entre professores e alunos, funcionando como um fator de segurança e encorajamento. O professor manter proximidade com o aluno faz com

que a ansiedade seja reduzida e a autoconfiança seja reforçada, o que acaba favorecendo a aprendizagem e a permanência na tarefa. Essa constatação confirma a ideia de que a emoção é contagiosa e que o clima emocional compartilhado entre professores e alunos pode mobilizar ou inibir o pensamento.

Além disso, Tassoni (2019) identifica que a afetividade na escola se transforma à medida que a criança se desenvolve. Nos primeiros anos, ela se expressa de forma mais corporal, através de gestos, olhares e truques, mas, com o avanço da idade, assume formas cognitivas mais sutis, como o reconhecimento, o respeito e o incentivo verbal.

Tassoni (2019) evidencia que o afeto acompanha o desenvolvimento intelectual, se refinando à medida que as funções cognitivas se tornam mais complexas. Desse modo, a autora demonstra que a afetividade não desaparece, mas transforma-se, permanecendo como parte essencial de todos os níveis do processo educativo.

Desse modo, Tassoni (2019) confirma e amplia as ideias de Wallon ao demonstrar, por meio de sua pesquisa, que a qualidade das interações afetivas em sala de aula exercem influência direta sobre a motivação, a autoestima e o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Ao reconhecer a afetividade como força estruturante da aprendizagem, a autora reforça a necessidade de uma prática pedagógica que valorize o vínculo, a escuta e o acolhimento como condições essenciais para aprender.

Na perspectiva de aprendizagem significativa e na busca por compreender, a partir das ideias de outros autores, os alicerces para esta forma de aprendizado trazendo a tona a afetividade na relação professor-aluno, Guimarães e Maciel (2021) afirmam que a afetividade é vasta e parte de alguns princípios como sentimentos, interesses e impulsos, assim como vontades e valores que constituem os padrões de comportamento, afirmam ainda que não existem condutas que não compreendam padrões afetivos como “motivos” para uma aprendizagem plena sendo os aspectos cognitivos e afetivos determinantes para uma aprendizagem significativa.

As autoras afirmam também que um dos pilares da aprendizagem significativa, além da afetividade, é o conhecimento prévio. Revisitando Moreira (2006, apud Guimarães e Maciel, 2021) explicam que segundo Ausubel o conhecimento prévio constitui a ideia de que uma nova informação se relaciona com a estrutura de conhecimento de cada indivíduo, gerando novas informações que constituem o conhecimento.

Nas pesquisas realizadas por Guimarães e Maciel (2021) os professores relatam perceber a importância do afeto na relação professor-aluno e afirmam que o uso da afetividade na busca de maior interação com seus alunos, e de resultados positivos dentro do

processo de ensino-aprendizagem facilita a comunicação e também auxilia na identificação das dificuldades dos alunos. Na mesma pesquisa as autoras trazem resultados significativos quanto ao papel do professor e a importância de uma comunicação assertiva associada a afetividade para uma aprendizagem significativa.

(Nery (2009, p. 8 apud Guimarães e Maciel, 2021) afirma que “profissionais de diferentes áreas do conhecimento têm voltado sua atenção para defender a associação entre o afeto e o aprender”.

Por fim, Guimarães e Maciel (2021) sustentam a ideia de que é por meio da comunicação e do diálogo entre professor e aluno que surge a afetividade propiciando a troca de experiências, gerando um processo de conhecimento mais envolvente, fazendo com que os alunos sejam motivados e haja maior compreensão do conteúdo, evidenciando a Aprendizagem Significativa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar a importância da afetividade no processo de alfabetização nos anos iniciais e compreender de que forma esse vínculo pode influenciar na aprendizagem da criança e ajudar a obter sucesso no processo de aquisição de leitura e escrita. A partir dos estudos realizados, foi possível constatar que a afetividade ocupa um lugar central no desenvolvimento infantil bem como em todas as fases do processo educativo e se faz indispensável para a construção do conhecimento.

Os documentos norteadores da Educação foram essenciais ao trazer clareza quanto a importância da afetividade no processo de alfabetização, reafirmando a ideia de que a alfabetização e a afetividade são indissociáveis na construção de uma aprendizagem significativa. Os estudos analisados também nos mostram que o professor exerce papel determinante não apenas na mediação do saber, mas também na formação emocional e social do aluno.

Constatando assim que o processo de aprendizagem e afetividade são inseparáveis, visto que para uma aprendizagem significativa com resultados sólidos, a afetividade tem papel fundamental no desenvolvimento integral do educando, mostrando-se essencial para o desenvolvimento da autoconfiança, da motivação e da autonomia. Desta forma, compreende-se que o processo de alfabetização ocorre de maneira mais significativa quando mediado por relações de afeto, respeito e empatia entre educador e educando, levando também em consideração o ambiente em que o processo de aprendizagem ocorre.

Deve-se considerar também a importância e as responsabilidades atribuídas ao professor, não só como um transmissor de saberes, mas alguém que influencia direta e indiretamente na vida, social, afetiva e cognitiva dos alunos.

Portanto, conclui-se que o sucesso da aprendizagem nos anos iniciais depende tanto da competência pedagógica quanto da sensibilidade do educador, pois ao criar um ambiente acolhedor e seguro, favorecendo a expressão, a curiosidade e o prazer em aprender, contribui de forma significativa para a formação integral do educando.

Deste modo, a afetividade não deve ser vista como um complemento do ensino, mas como um princípio que sustenta e potencializa o processo educativo em todas as etapas de ensino.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Amélia Aparecida. **Alfabetização e afetividade**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2019

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Aprendizagem Significativa - breve discussão acerca do conceito**. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 05/11/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/pnld/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em: 18 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 set. 2025.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**. Educar em Revista, n. 36, p. 21-38, 2010.

GRUTZMANN, Thais Philipsen. **Saberes docentes: um estudo a partir de Tardif e Borges**. Universidade Federal da Paraíba. Revista Temas em Educação, v. 28, n. 3, 2019.

GUIMARÃES, Mariados Santos; MACIEL, Cilene Maria Lima Antunes. **A afetividade na relação professor-aluno: Alicerces para a aprendizagem significativa**. Research, Society and Development, v. 10, n. 10, 2021.

SANTOS, Júlio César Furtado. **O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa**. Revista ABEU, v. 1, n. 1, p. 9-14, 2013.

TARDIF, M.; **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno**. Campinas: UNICAMP, 2019.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. [S.l.]: [s.n.], 1968. Edição digital consultada em 2025.

A PREPARAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PARA O ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Graziela da Silveira Martins¹²

Luana Bonatto Roos¹³

Paloma Falcão Amaya¹⁴

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se como um dos pilares fundamentais das políticas educacionais contemporâneas, expressando o compromisso ético e político de garantir a todos os estudantes o direito à aprendizagem, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais. Este artigo tem como objetivo analisar os desafios e as perspectivas da formação dos profissionais da educação para o atendimento de estudantes com deficiência intelectual, destacando a importância da preparação docente, das políticas públicas e das práticas pedagógicas inclusivas. A pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, baseia-se em autores como Mantoan (2003), Tardif (2002), Freire (1996), Glat e Nogueira (2002), Nóvoa (1992) e Mittler (2003), além de documentos legais como a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a Política Nacional de Educação Especial (2008).

Nas últimas décadas, o cenário educacional brasileiro tem vivenciado profundas transformações, impulsionadas por movimentos sociais, políticas públicas e debates acadêmicos que buscam garantir o direito à educação de qualidade para todos. Nesse contexto, a educação inclusiva surge como um paradigma que visa superar práticas excludentes e promover o reconhecimento das diferenças como elementos constitutivos do processo educativo.

Mais do que uma diretriz legal, a inclusão escolar representa um compromisso ético e político com a valorização da diversidade humana. Mantoan (2003) defende que incluir significa transformar o sistema educacional, repensando currículos, metodologias e relações

¹² Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: graziela.202212745@unilasalle.edu.br.

¹³ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: luana.202222632@unilasalle.edu.br.

¹⁴ Doutoranda em Educação.

pedagógicas, de modo a assegurar que todos os alunos aprendam juntos e participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

O papel do professor é central nesse processo, pois é ele quem media o conhecimento e cria condições para a aprendizagem significativa. Para Nóvoa (1992), a formação docente deve ser um processo contínuo, pautado pela reflexão sobre a prática e pela construção coletiva de saberes. Isso é ainda mais essencial quando se trata do atendimento de estudantes com deficiência intelectual, cuja aprendizagem requer metodologias diversificadas e um olhar sensível sobre as diferenças.

Embora a legislação brasileira avance na defesa da inclusão — especialmente a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) —, a realidade escolar ainda evidencia desigualdades e barreiras estruturais. Persistem lacunas na formação dos professores, na oferta de recursos didáticos acessíveis e no acompanhamento institucional.

Assim, este artigo busca analisar os desafios e as perspectivas da formação dos profissionais da educação para o atendimento de estudantes com deficiência intelectual, discutindo as políticas públicas, a prática pedagógica e a importância de uma formação docente comprometida com a diversidade e a equidade.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A compreensão da educação inclusiva requer um olhar histórico sobre as transformações sociais e conceituais que marcaram a trajetória das pessoas com deficiência. Durante muito tempo, predominou uma visão médico-patológica, que tratava a deficiência como desvio a ser corrigido. Nesse modelo, a exclusão escolar era vista como natural e justificável.

A partir da segunda metade do século XX, movimentos de direitos humanos e políticas de democratização trouxeram novas perspectivas. A Declaração de Salamanca (1994), elaborada pela UNESCO, foi um marco internacional ao propor que as escolas deveriam acolher todas as crianças, adaptando-se às suas diferenças e promovendo uma educação inclusiva.

No Brasil, documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) consolidaram o direito à educação inclusiva como princípio constitucional. A Política Nacional de Educação Especial

na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reafirmou que o atendimento educacional especializado (AEE) deve complementar e não substituir o ensino comum.

Para Glat e Nogueira (2002), a inclusão implica repensar o papel da escola, tornando-a capaz de acolher e valorizar a diversidade humana. Essa perspectiva desloca o foco da deficiência para a potencialidade do sujeito, promovendo uma pedagogia centrada na aprendizagem e na participação.

A escola inclusiva deve, portanto, adaptar-se às necessidades dos alunos, e não o contrário. Isso requer não apenas mudanças curriculares e estruturais, mas uma transformação cultural, que envolva gestores, professores, estudantes e famílias. A deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, manifestando-se antes dos 18 anos de idade (APA, 2013). Contudo, a abordagem inclusiva busca deslocar o foco da limitação para as possibilidades de desenvolvimento.

Vygotsky (1997) sustenta que o desenvolvimento humano é mediado socialmente. Assim, a aprendizagem ocorre na interação com o outro, e cabe ao professor criar zonas de desenvolvimento proximal que permitam ao aluno progredir com base em suas potencialidades. Mittler (2003) ressalta que o currículo inclusivo deve ser flexível, adaptando-se aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Para isso, o planejamento pedagógico deve contemplar múltiplas formas de ensinar, avaliando o progresso de modo processual e qualitativo.

O uso do lúdico e das tecnologias assistivas é fundamental nesse contexto. Ramos (2003) afirma que o brincar é um meio privilegiado de aprendizagem, pois estimula a imaginação, a linguagem e a autonomia. Caldas et al. (2024) complementam que os recursos digitais e multimídia ampliam a comunicação e favorecem a inclusão de alunos com deficiência intelectual, desde que usados criticamente.

Entretanto, muitos professores ainda se sentem despreparados para lidar com a diversidade. Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) indicam que a insegurança docente decorre, em grande parte, da ausência de formação adequada e de apoio institucional. Por isso, é essencial que as escolas promovam uma cultura de colaboração, em que o aprendizado e a troca entre colegas sejam constantes.

A formação docente é o eixo estruturante da inclusão. Segundo Nóvoa (1992), o professor se forma ao longo da carreira, no diálogo entre teoria e prática, na reflexão crítica e na partilha de experiências. Tardif (2002) defende que o saber docente é plural, integrando conhecimentos teóricos, saberes da experiência e saberes profissionais. Para atuar com

estudantes com deficiência intelectual, o professor deve articular esses saberes com empatia, sensibilidade e ética.

A formação inicial ainda é um desafio. Leonardo, Bray e Rossato (2009) apontam que as licenciaturas raramente abordam de forma profunda o tema da inclusão, o que gera lacunas na prática docente. Imbernón (2011) propõe que a formação continuada seja colaborativa e contextualizada, permitindo que o professor reflita sobre seus desafios e construa soluções com seus pares. Esse tipo de formação favorece a criação de comunidades de aprendizagem e o fortalecimento da prática reflexiva.

Freire (1996) lembra que ensinar é um ato de amor e coragem. O professor inclusivo é aquele que acredita no potencial de todos e cria condições para que o estudante aprenda no seu tempo, respeitando seus limites e possibilidades.

Perrenoud (2000) reforça que o docente precisa desenvolver competências profissionais complexas, como o planejamento de estratégias diversificadas, a avaliação inclusiva e a gestão democrática da sala de aula.

As políticas públicas educacionais brasileiras refletem um longo percurso de lutas por equidade, acessibilidade e justiça social. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser reconhecida como direito de todos e dever do Estado e da família. Essa conquista marca o início de uma nova era na formulação de políticas voltadas à inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/1996) estabeleceu o princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola, determinando que o atendimento aos educandos com necessidades especiais deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. A partir daí, outras políticas complementares foram criadas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que defende o direito à escolarização comum e o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte pedagógico complementar.

Esses avanços normativos são expressivos, mas sua implementação encontra entraves significativos. Baptista (2015) observa que há uma grande distância entre o discurso das políticas e a realidade das escolas, marcada pela falta de recursos humanos e materiais. Em muitos casos, as escolas não contam com estrutura física acessível, recursos tecnológicos adaptados ou número suficiente de profissionais capacitados.

Além das políticas nacionais, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) fortaleceu os princípios de acessibilidade e equiparação de oportunidades, determinando que os sistemas de ensino assegurem adaptações razoáveis,

formação continuada aos profissionais e o uso de tecnologias assistivas. Para Glat (2007), a efetividade dessas políticas depende de uma gestão escolar democrática e comprometida. A escola deve ser um espaço de participação, no qual professores, gestores, famílias e estudantes dialogam sobre as melhores estratégias para promover a inclusão. A figura do gestor escolar torna-se, assim, essencial, pois é ele quem cria condições para que as práticas inclusivas se tornem parte da cultura institucional.

Ribeiro et al. (2024) complementam que o sucesso das políticas inclusivas depende da integração entre formação docente, infraestrutura, financiamento e monitoramento. Não basta aprovar leis; é preciso garantir a aplicabilidade das normas e o acompanhamento permanente das ações educativas. Em síntese, as políticas públicas constituem o alicerce da educação inclusiva, mas sua efetividade requer continuidade administrativa, articulação interinstitucional e investimento permanente em formação e recursos pedagógicos.

A prática pedagógica inclusiva é o ponto de encontro entre a teoria e a realidade escolar. Ela se concretiza nas escolhas diárias dos professores, no planejamento, na mediação e na avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Vygotsky (1997), o desenvolvimento cognitivo é um processo mediado e social. O papel do professor é essencial para criar situações que estimulem a participação ativa do aluno com deficiência intelectual. A mediação pedagógica deve favorecer a construção de significados, permitindo que o estudante se reconheça como sujeito do conhecimento.

Mantoan (2003) defende que a prática inclusiva não é uma metodologia única, mas uma postura ética e pedagógica baseada no respeito às diferenças. Isso significa reconhecer que cada aluno aprende de forma distinta e que o professor deve diversificar suas estratégias para atender às necessidades individuais. As metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, a rotação por estações, o ensino híbrido e a gamificação, têm se mostrado eficientes na promoção da autonomia e da participação dos estudantes. Essas abordagens favorecem o trabalho colaborativo e o uso criativo de recursos tecnológicos.

Caldas et al. (2024) afirmam que o uso das tecnologias assistivas amplia as possibilidades de aprendizagem e comunicação dos alunos com deficiência intelectual, desde softwares de leitura e escrita até aplicativos de comunicação alternativa. No entanto, seu uso deve ser acompanhado de formação docente para que as ferramentas sejam empregadas de forma significativa.

O lúdico é outro elemento essencial. Ramos (2003) e Silva et al. (2019) apontam que o brincar tem função pedagógica, pois estimula a imaginação, a linguagem, o raciocínio e a interação social. Ao incluir jogos e dinâmicas nas aulas, o professor cria um ambiente mais

acolhedor e motivador, promovendo a aprendizagem de forma prazerosa. Além disso, a prática inclusiva envolve o trabalho colaborativo entre professores da sala regular e do AEE. Essa parceria é fundamental para o planejamento conjunto, a troca de experiências e a criação de estratégias pedagógicas diversificadas.

Por fim, é imprescindível que a escola promova o envolvimento das famílias no processo educativo. A participação familiar fortalece o vínculo entre escola e comunidade, favorecendo a continuidade das aprendizagens no ambiente doméstico e contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos resultados obtidos a partir das leituras teóricas e da revisão documental evidencia que o processo de inclusão escolar no Brasil, especialmente no que se refere aos estudantes com deficiência intelectual, é marcado por avanços conceituais importantes, mas também por desafios significativos que comprometem a efetividade das políticas educacionais.

Nos últimos anos, a legislação brasileira consolidou um arcabouço normativo robusto em defesa da inclusão. No entanto, como afirmam Baptista (2015) e Glat (2007), ainda existe uma grande distância entre o discurso legal e a realidade escolar. Essa lacuna decorre de fatores diversos: insuficiência de recursos, ausência de políticas continuadas de formação docente, fragilidades na infraestrutura física e tecnológica, além de resistências culturais que perpetuam práticas excludentes.

O conceito de educação inclusiva, embora amplamente difundido, ainda é frequentemente confundido com integração. Como observa Veiga-Neto (2005), a integração pressupunha a adaptação do aluno à escola, enquanto a inclusão propõe o inverso — que a escola se transforme para acolher a diversidade. Essa inversão de perspectiva exige uma mudança paradigmática, na qual as práticas pedagógicas, a gestão escolar e a formação docente se reestruturem a partir do reconhecimento das diferenças.

A inclusão escolar é, antes de tudo, uma construção cultural. Segundo Freire (1996), a educação é um ato político, e ensinar implica comprometer-se com a libertação do outro. Essa dimensão ética e humanista da prática educativa é fundamental para compreender o papel da escola na superação das desigualdades e na valorização da diversidade humana.

Mantoan (2003) reforça que a escola inclusiva não é um espaço onde todos “cabem”, mas um espaço que se reconstrói continuamente para garantir o pertencimento e a

aprendizagem de todos. Isso requer o rompimento com a lógica meritocrática e classificatória que historicamente moldou o sistema educacional brasileiro.

A cultura escolar tradicional, pautada em padrões homogêneos de desempenho, ainda constitui um obstáculo. Muitos docentes, por falta de apoio ou de formação, acabam reproduzindo práticas que reforçam a exclusão simbólica de alunos com deficiência intelectual — seja ao reduzir suas expectativas de aprendizagem, seja ao isolá-los em atividades diferenciadas.

Por isso, a formação docente aparece como eixo estruturante do debate. Nóvoa (1992) defende que o professor não se forma apenas em cursos, mas em comunidades de prática e reflexão. Essa perspectiva torna-se essencial na inclusão, pois o aprendizado docente deve ocorrer em diálogo com a realidade concreta da sala de aula, na troca entre pares e no enfrentamento dos desafios cotidianos.

Os resultados teóricos demonstram que a formação inicial oferecida nas licenciaturas ainda não dá conta da complexidade exigida pela educação inclusiva. Leonardo, Bray e Rossato (2009) apontam que, muitas vezes, o tema da inclusão é abordado apenas de forma teórica, sem articulação com o estágio supervisionado ou com as práticas pedagógicas reais.

Tardif (2002) explica que os saberes docentes se constroem na intersecção entre teoria, experiência e cultura profissional. Dessa forma, não basta transmitir conteúdos sobre deficiência; é preciso que os cursos de formação criem situações em que os futuros professores vivenciem experiências inclusivas, reflitam sobre suas concepções e desenvolvam competências relacionais e pedagógicas para lidar com a diversidade.

A formação continuada, por sua vez, deve ser permanente e contextualizada. Imbernón (2011) defende que aprender a ser professor é um processo coletivo e inacabado, que ocorre em contextos concretos de trabalho e exige espaços de escuta e diálogo. Essa visão reforça a importância de políticas públicas que incentivem programas de formação em serviço, articulados com as necessidades reais das escolas.

Experiências bem-sucedidas demonstram que a formação colaborativa — baseada em oficinas, grupos de estudo e práticas interdisciplinares — gera resultados mais consistentes. Segundo Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020), quando o professor sente-se apoiado por uma rede de colegas e pela gestão escolar, sua atuação torna-se mais criativa, segura e empática.

A análise dos documentos e autores revela que a prática inclusiva demanda flexibilidade curricular, avaliação processual e planejamento colaborativo. Mittler (2003) destaca que o currículo deve ser adaptável, permitindo múltiplas formas de acesso, expressão

e engajamento. A padronização curricular, ao contrário, gera exclusão, pois desconsidera os diferentes modos de aprender.

A avaliação também precisa ser repensada. Perrenoud (2000) sugere que avaliar é ajudar o aluno a aprender, e não classificá-lo. No contexto da deficiência intelectual, isso significa valorizar o progresso individual, as pequenas conquistas e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Entre as práticas pedagógicas mais eficazes identificadas nas pesquisas estão o ensino colaborativo, a metodologia de projetos, o uso de jogos pedagógicos e o emprego de tecnologias assistivas. Caldas et al. (2024) demonstram que o uso de recursos digitais pode ampliar as possibilidades comunicativas e cognitivas de alunos com deficiência intelectual, desde que mediado por professores capacitados.

O lúdico, conforme Ramos (2003) e Silva et al. (2019), constitui um recurso pedagógico poderoso. Jogos, dramatizações e atividades artísticas estimulam o raciocínio, a imaginação e a interação, favorecendo o desenvolvimento integral do estudante. Em ambientes inclusivos, o brincar atua também como ferramenta de socialização, reduzindo barreiras e promovendo empatia entre os alunos.

Essas estratégias, porém, só se consolidam em ambientes escolares que adotam uma gestão democrática. A inclusão exige uma liderança pedagógica que valorize a escuta, o diálogo e a corresponsabilidade. Como ressalta Glat (2007), o sucesso da inclusão depende menos de metodologias prontas e mais da capacidade da escola de construir respostas coletivas às suas demandas.

Mesmo com tantos avanços, a inclusão escolar no Brasil enfrenta contradições profundas. Entre os obstáculos mais citados estão a falta de acessibilidade arquitetônica, o número reduzido de professores de apoio, a ausência de políticas de acompanhamento e a sobrecarga emocional e burocrática do docente.

Ribeiro et al. (2024) enfatizam que muitos professores vivenciam sentimentos de impotência diante da falta de suporte institucional. Essa realidade provoca desgaste e, em alguns casos, resistência à inclusão. A carência de tempo para o planejamento coletivo e a ausência de espaços de formação dentro da jornada de trabalho agravam o problema.

Outro aspecto é a resistência cultural. Em muitas comunidades escolares, ainda predomina uma visão assistencialista da deficiência, que enxerga o aluno com deficiência intelectual como objeto de cuidado e não como sujeito de aprendizagem. Essa mentalidade impede a construção de práticas verdadeiramente emancipadoras.

Freire (1996) adverte que a educação que não reconhece o aluno como sujeito é uma forma de opressão. Portanto, o desafio da inclusão não é apenas pedagógico, mas também político e ético. Exige romper com estruturas históricas de exclusão e promover a emancipação por meio do conhecimento.

Apesar das dificuldades, existem experiências que demonstram o potencial transformador da educação inclusiva. Escolas públicas e privadas em diferentes regiões do Brasil têm implementado projetos inovadores que integram o lúdico, a tecnologia e a personalização do ensino.

Um exemplo são os projetos de parceria entre salas regulares e salas de AEE, nos quais o planejamento é compartilhado e as metas são definidas coletivamente. Nesses contextos, os professores constroem planos individualizados de aprendizagem e acompanham o progresso de cada aluno.

Além disso, iniciativas baseadas na gamificação e no ensino híbrido vêm apresentando resultados positivos na motivação e no engajamento dos alunos com deficiência intelectual. A combinação entre atividades presenciais e digitais permite que os estudantes avancem em seu próprio ritmo, recebendo feedback constante e valorizando suas conquistas.

Essas experiências reforçam o argumento de Mantoan (2003): a inclusão não se faz por decreto, mas por meio da transformação das práticas cotidianas. É na sala de aula, nas interações e nos afetos que a escola inclusiva se concretiza.

Os resultados desta análise apontam para a necessidade de consolidar uma política nacional de formação docente para a inclusão, articulada entre União, estados e municípios. Essa política deve integrar as universidades, as secretarias de educação e as escolas, promovendo uma cultura de formação permanente e colaborativa.

Também é urgente investir em infraestrutura escolar acessível, em tecnologias assistivas e em recursos pedagógicos inclusivos. Contudo, nenhum desses elementos substitui o compromisso humano e ético dos educadores. Como enfatiza Freire (1996), a verdadeira mudança nasce do diálogo, da escuta e do reconhecimento da dignidade do outro.

Por fim, a inclusão só se tornará plena quando deixar de ser uma pauta “específica” e passar a ser princípio estruturante de toda a educação. Isso implica repensar currículos, metodologias e avaliações de modo a atender à diversidade como norma, e não como exceção.

A consolidação da educação inclusiva depende, portanto, de três dimensões interligadas:

(1) formação docente contínua e crítica,

- (2) políticas públicas efetivas e sustentáveis, e
- (3) mudança cultural nas escolas, que promova o pertencimento e a valorização das diferenças.

A escola inclusiva é, antes de tudo, um projeto de humanidade — um espaço onde todos aprendem, convivem e se reconhecem como sujeitos de direitos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva, mais do que uma política pública, é uma concepção filosófica e humanista do mundo. Ela propõe uma mudança radical na forma como compreendemos a escola, o ensino e o próprio papel da sociedade na promoção da equidade. A inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual não é uma questão assistencial, mas uma questão de justiça social e de direito humano fundamental.

Ao longo das últimas décadas, o Brasil avançou de maneira significativa no campo das legislações e das políticas voltadas à inclusão. Documentos como a Constituição Federal de 1988, a LDB (1996), a Política Nacional de Educação Especial (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) representam conquistas históricas. No entanto, como evidenciado nesta pesquisa, ainda persiste uma distância entre o que está garantido na lei e o que se concretiza nas salas de aula.

A formação docente aparece como o eixo central desse desafio. Não basta incluir estudantes com deficiência intelectual na escola regular; é preciso garantir que os professores estejam preparados para ensinar em contextos diversos e desafiadores. Essa preparação vai além do domínio técnico: envolve o desenvolvimento de uma postura ética, crítica, empática e reflexiva diante da diferença.

Segundo Freire (1996), ensinar é um ato político e amoroso. O professor inclusivo é aquele que reconhece o aluno como sujeito de direitos, capaz de aprender, contribuir e transformar o mundo. Esse reconhecimento rompe com a lógica excludente que, historicamente, marginalizou os sujeitos considerados “diferentes”. O desafio contemporâneo é transformar essa compreensão em prática pedagógica cotidiana.

A pesquisa evidenciou que a formação docente inicial ainda carece de profundidade teórica e prática no que se refere à educação inclusiva. Muitos cursos de licenciatura abordam o tema de maneira pontual, sem articulação com a realidade das escolas e sem preparar os futuros professores para lidar com a complexidade das situações de ensino que envolvem a diversidade humana.

Como argumenta Nóvoa (1992), a formação docente deve ser contínua e situada, ou seja, enraizada na experiência e nas demandas concretas da escola. O professor precisa ser compreendido como um profissional que constrói saberes no cotidiano, e não apenas como um executor de técnicas. Essa visão implica valorizar o diálogo, a pesquisa e a reflexão sobre a própria prática.

Imbernón (2011) reforça que os processos formativos devem promover o desenvolvimento profissional coletivo, integrando o professor à comunidade escolar como agente ativo de mudança. É na troca com os pares, na análise conjunta das dificuldades e no enfrentamento das contradições que o docente amplia sua consciência crítica e sua capacidade de transformação.

Portanto, recomenda-se que os cursos de licenciatura e as políticas de formação continuada incorporem práticas de estudo e de intervenção pedagógica que aproximem teoria e prática, estimulando o protagonismo docente e a construção de projetos colaborativos de inclusão.

Outro ponto fundamental é o papel da gestão escolar na consolidação de práticas inclusivas. Como demonstram Glat (2007) e Ribeiro et al. (2024), a gestão é responsável por criar condições para que a inclusão se torne parte da cultura organizacional da escola. Isso envolve promover formação, garantir recursos, planejar com os professores e, sobretudo, fomentar o diálogo entre todos os membros da comunidade educativa.

A escola inclusiva é uma instituição que aprende. Aprende com as diferenças, com os erros e com os desafios diários. Ela reconhece que cada estudante contribui para o processo coletivo de construção do conhecimento. Para tanto, a gestão precisa assegurar tempos e espaços institucionais para o planejamento colaborativo e para o estudo de casos, favorecendo o desenvolvimento de respostas pedagógicas contextualizadas.

O gestor escolar, nesse sentido, deixa de ser um mero administrador e passa a ser um líder pedagógico, que orienta, escuta e apoia. Ele é o mediador entre as políticas públicas e as práticas cotidianas, garantindo que as intenções inclusivas das legislações se transformem em ações concretas no chão da escola.

A prática pedagógica inclusiva é o espaço onde se concretiza o ideal da educação democrática. Mantoan (2003) defende que a escola inclusiva é aquela que oferece oportunidades de aprendizagem para todos, sem exceção. Para isso, o currículo precisa ser flexível e adaptável, respeitando as singularidades de cada estudante.

A docência inclusiva requer planejamento intencional e criativo. O professor deve diversificar estratégias, incorporar metodologias ativas e promover a cooperação entre os

alunos. O trabalho em grupo, as atividades lúdicas e o uso de tecnologias assistivas são caminhos que potencializam a aprendizagem e estimulam a autonomia.

Freire (1996) afirma que o ato de ensinar exige humildade e escuta. O professor inclusivo não impõe o conhecimento; ele o constrói em diálogo com o aluno, reconhecendo que cada sujeito aprende de modo distinto. Essa perspectiva rompe com a pedagogia da homogeneização e inaugura uma pedagogia da diversidade. A escola, quando assume esse compromisso, torna-se um espaço de formação cidadã. A convivência entre diferentes promove valores como solidariedade, empatia e respeito — elementos essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e humanizada.

A efetivação da educação inclusiva depende da articulação entre políticas públicas, instituições formadoras, gestores escolares e professores. É preciso compreender que a inclusão é responsabilidade de todos os atores sociais, e não apenas de uma área ou de um profissional específico. O Estado deve garantir condições estruturais e recursos pedagógicos adequados, bem como políticas permanentes de formação docente. As universidades, por sua vez, precisam revisar seus currículos e integrar as temáticas da inclusão em todas as disciplinas, de modo transversal.

As secretarias de educação devem oferecer suporte técnico e pedagógico, promovendo redes de cooperação entre escolas. Já os gestores e professores são chamados a assumir o papel de protagonistas, atuando como multiplicadores de práticas inclusivas e como defensores dos direitos humanos. Como destaca Mittler (2003), a inclusão é um processo coletivo e dinâmico, que requer compromisso político e vontade institucional. Nenhuma escola se torna inclusiva de forma isolada; é preciso uma rede articulada de apoio e corresponsabilidade.

Em uma perspectiva freiriana, a educação inclusiva é também um projeto de humanização. Freire (1996) ensina que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão”. Essa comunhão se manifesta na prática pedagógica inclusiva, em que o professor e o aluno aprendem mutuamente.

Sasaki (2010) acrescenta que a verdadeira inclusão vai além da inserção física. Ela pressupõe a participação plena e o sentimento de pertencimento. O aluno com deficiência intelectual não deve apenas “estar na escola”, mas sentir-se parte dela, contribuindo com suas experiências e perspectivas. Essa dimensão ética é o que dá sentido à inclusão. Educar na diversidade é educar para a vida, para o diálogo e para a convivência pacífica. É promover uma cultura de paz e de respeito, valores indispensáveis em uma sociedade cada vez mais plural.

Assim, o professor torna-se um agente de transformação social. Seu papel não se limita a ensinar conteúdos, mas a formar cidadãos conscientes, críticos e solidários. Essa é, sem dúvida, a maior contribuição da educação inclusiva para o mundo contemporâneo. Diante dos resultados discutidos, pode-se afirmar que o fortalecimento da inclusão escolar exige ações integradas em diferentes níveis. Algumas recomendações emergem dessa análise:

1. Reformulação dos currículos de formação docente, garantindo que a educação inclusiva seja eixo transversal e articulador de todas as disciplinas.
2. Criação de políticas de formação continuada com caráter permanente e colaborativo, valorizando as experiências docentes.
3. Ampliação dos investimentos em acessibilidade física e tecnológica nas escolas, garantindo igualdade de oportunidades de aprendizagem.
4. Fomento à pesquisa e à produção científica sobre práticas inclusivas, com incentivo a projetos interinstitucionais.
5. Fortalecimento das redes de apoio pedagógico, envolvendo famílias, professores, gestores e comunidades.
6. Promoção de campanhas educativas que combatam o capacitismo e valorizem a diversidade humana.

Essas medidas não devem ser vistas como ações isoladas, mas como parte de um projeto nacional de educação inclusiva, que reconheça a diversidade como riqueza e não como obstáculo. O futuro da inclusão depende de nossa capacidade de reinventar a escola. A sociedade contemporânea, marcada pela velocidade da informação e pelas transformações tecnológicas, exige uma educação capaz de formar sujeitos críticos e sensíveis à diversidade.

Nesse cenário, a inteligência artificial, as tecnologias assistivas e os ambientes virtuais de aprendizagem podem se tornar aliados da inclusão, desde que utilizados com ética, intencionalidade pedagógica e compromisso humano. O professor do futuro deverá combinar sensibilidade e inovação, mediando o aprendizado em contextos híbridos e inclusivos. Como observa Perrenoud (2000), o grande desafio não é ensinar a todos da mesma forma, mas garantir que cada um aprenda de maneira significativa. Isso implica reconhecer o valor da diferença como potência educativa.

A escola do século XXI precisa assumir-se como espaço de construção de cidadania e de acolhimento da diversidade, onde todos os estudantes — com ou sem deficiência — aprendam juntos e cresçam juntos. A educação inclusiva representa, em sua essência, a utopia concreta de uma sociedade mais justa. Ela convoca educadores, gestores e pesquisadores a

romperem com paradigmas excludentes e a assumirem a educação como um ato de libertação, solidariedade e esperança.

Portanto, preparar os profissionais da educação para o atendimento de estudantes com deficiência intelectual é, antes de tudo, investir na construção de um país mais ético, sensível e plural. É afirmar que toda pessoa tem o direito inalienável de aprender — e que cabe à escola garantir que isso se concretize, todos os dias, em cada sala de aula. Como lembra Freire (1996), “a esperança não é cruzar os braços, mas ir à luta”. A luta pela inclusão é a luta pela humanização do ensino, pela dignidade dos sujeitos e pela democratização do saber.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. Pontos e nós: diálogos sobre educação especial e políticas de inclusão. Baptista, Cláudio Roberto (Org.). **Escolarização e deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2015. P. 7-16, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/116611/000967533.pdf?sequence=1>. Acesso em: 08 de agosto de 2024.

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

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CALDAS, Reinaldo Dias et al. **Educação inclusiva e tecnologias assistivas**: perspectivas contemporâneas. Porto Alegre: UFRGS, 2024.

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

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Maria Lúcia. **Educação inclusiva**: cultura e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; BRAY, Cristiane Toller; ROSSATO, Solange Pereira Marques. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 2, p. 289-306, maio/ago. 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos e práticas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

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

RAMOS, Carmen. **O brincar e a aprendizagem**: o lúdico na escola. São Paulo: Cortez, 2003.

RIBEIRO, Carla et al. **Inclusão e diversidade**: desafios e possibilidades da prática docente. São Paulo: Cortez, 2024.

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

SILVA, Fernanda et al. **Ludicidade e educação**: o brincar como mediação pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

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

VEIGA-NETO, Alfredo. **Incluir para excluir**: paradoxos da inclusão escolar. Porto Alegre: Penso, 2005.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. R.; ZANON, L. B. Educação inclusiva: desafios e possibilidades para a formação docente. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>.

O BRINCAR HEURÍSTICO: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA TURMA DE BERÇÁRIO II

Aline Rodrigues Mezzomo¹⁵

Cláudia Fontoura Vargas Pozzebon¹⁶

Elson Luciano Weber¹⁷

1 INTRODUÇÃO

Ao refletirmos sobre infância, logo nos remetem lembranças de brincadeiras e diferentes sensações durante uma exploração com o barro, areia, lama, experiências de misturas com água e modelagem. Entre as vivências com esses potentes elementos naturais há uma atmosfera de curiosidade, imaginação e a constante busca pela pesquisa e investigação na infância.

Este relato de experiência apresenta uma proposta pedagógica desenvolvida no ano de 2025 em uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Esteio-RS, na turma de Berçário 2A, com crianças entre a faixa etária de 1 ano e meio a 2 anos. Com o interesse dos bebês por pedras, gravetos, pela areia molhada e demais elementos foi surgindo a inspiração, e por meio destas observações foi escolhida a argila como elemento heurístico a ser trabalhado. As experiências com argila aconteceram nos espaços abertos, sendo uma rica oportunidade de aproximar as crianças à diversidade da natureza, ao mesmo tempo que realizamos interações com a turma do Berçário 2B.

A brincadeira e o contato com os elementos da natureza, são uma oportunidade de inserir a criança em um contexto que possa brincar, explorar, vivenciar, socializar e ampliar seu repertório de pesquisa e habilidades criativas. Enfim, um convite e um desafio para transformações dos materiais e suas composições, assim ampliando o pensamento investigativo mediante diferentes experiências na educação infantil.

¹⁵ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: aline.202212859@unilasalle.edu.br

¹⁶ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: claudia.vargas0051@unilasalle.edu.br

¹⁷ Docente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: elson.weber@unilasalle.edu.br

Neste projeto, foi escolhida a argila como tema principal, pois a mesma faz parte do brincar heurístico. Através da modelagem, exploração e investigação, o foco de pesquisa permanece em torno das ações das crianças sobre as materialidades e transformações durante as vivências a partir do contato com a mesma.

O projeto foi apresentado na forma de relato de experiências, e tem como propósito proporcionar vivências sensoriais enriquecedoras e momentos significativos para a turma. Nas mãos das crianças, o barro transforma-se em arte, brincadeira, exploração e pesquisa, a fim de fomentar a criatividade na infância. As propostas planejadas são ricas de intencionalidade e propósito, gerando uma alquimia de possibilidades e aprendizagens. As marcas dessa experiência não permanecem apenas na materialidade, mas também nas memórias afetivas através das brincadeiras no “quintal da infância”.

Durante o manuseio da argila, as crianças realizaram ações de amassar, arranhar, apertar, juntar e modelar. Nessas interações, elas vivenciaram trocas e exploraram os materiais através da observação entre os bebês, possibilitando experiências sensoriais, motoras e sociais.

Nossa intenção neste relato é contribuir e promover, ao longo do percurso, interações com a argila, elementos naturais e suas composições, ampliando o repertório de aprendizagem, ações entre os bebês e suas descobertas ao decorrer do processo de desenvolvimento integral dos mesmos.

Por fim, é através da brincadeira, das experiências, da modelagem, da exploração e da arte, as quais são possíveis proporcionar diferentes possibilidades para a expressão criativa e sensorial na primeira infância, desenvolvendo habilidades motoras finas e incentivando a construção da autonomia de cada um.

1.1 OBJETIVO GERAL E ESPECÍFICOS

O Objetivo Geral deste estudo é analisar interações com argila, elementos naturais e suas composições, para ampliar o repertório de aprendizagem, ações entre os bebês e descobertas ao decorrer do processo de desenvolvimento integral dos mesmos.

Alinhado ao Objetivo Geral, os Objetivos Específicos são:

- Ampliar o repertório das experiências da turma do berçário 2A, promovendo a socialização com as demais crianças de diferentes faixas etárias;
- Analisar as experiências da modelagem, exploração e da arte, para proporcionar diferentes possibilidades para a expressão criativa e sensorial na primeira infância;

- Incentivar a construção da autonomia na escolha dos elementos e ações durante o manuseio dos materiais;

1.2 METODOLOGIA

A argila, como material natural e não estruturado, convida a criança a construir diferentes narrativas durante sua pesquisa. Os meios pré-estabelecidos e organizados dispõem a argila como uma porta de entrada para diferentes maneiras de investigação e descobertas. Os espaços externos, os materiais disponibilizados e contextos alusivos à abordagem despertaram a curiosidade, a autonomia e a livre escolha durante as interações entre as crianças.

Ateliês para pintura, oficinas de modelagem, registros gráficos, ressignificam as habilidades das crianças, proporcionando um espaço de transformações propício para a construção de diferentes narrativas.

O estudo sobre o tema, desperta uma reflexão sobre formas e métodos de disponibilizar o material de maneira que não seja um contato superficial e esporádico no cotidiano das crianças, mas sim, que possam acessar às propostas, estabelecendo uma conexão profunda com a construção do conhecimento.

Durante nossa pesquisa adotamos uma metodologia qualitativa, explorando a argila como ferramenta pedagógica. As trocas, as análises do processo e a reflexão diária ampliaram as possibilidades de interpretação e conhecimento perante ao tema.

Nossas impressões, leituras e alinhamentos estruturam nossa prática, possibilitando e consolidando nossas mediações. A linha de pensamento e o trabalho com a argila na educação infantil permite à criança transitar do material concreto para representações simbólicas e imaginárias.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O brincar é uma das principais formas de aprendizagem e expressão na infância. Na Educação Infantil, é reconhecido como eixo estruturante das práticas pedagógicas, e é por meio dele que a criança explora, descobre e constrói conhecimentos sobre o mundo. O material não estruturado oferece inúmeras possibilidades de investigação, expressão e experimentação, especialmente com crianças de Berçário 2, que estão em uma fase marcada

pela curiosidade, pela exploração sensorial e pela construção das primeiras relações com os objetos e com o meio.

Essa abordagem parte do reconhecimento de que o bebê é um sujeito ativo, competente e investigador, capaz de produzir sentidos e aprendizagens por meio das experiências sensoriais, motoras e cognitivas. A seção a seguir aborda os estudos que embasam este trabalho e citam o brincar heurístico e os materiais que contribuem para esse brincar.

2.1 A ARGILA COMO ELEMENTO DE EXPLORAÇÃO SENSORIAL

A argila é um material de grande potencial educativo na Educação Infantil, especialmente quando relacionada ao brincar heurístico. Por ser um material natural, moldável e de textura variável, ela oferece múltiplas possibilidades de experimentação.

De acordo com Amaral (2020), a argila permite às crianças explorar com os sentidos, texturas, umidade, formas e seu volume. A autora valoriza a experimentação, relacionado ao erro, o acaso e o imprevisto que fazem parte de todo o processo, como aprendizado e suas descobertas. O gesto de modelar a argila, de tocá-la e de transformar é carregado de muita expressividade, pois o objetivo propõe que a argila envolva não só o fato de reproduzir formas, mas que os bebês expressem suas emoções, sua imaginação e criem suas narrativas.

Segundo Tofoli (2022), as crianças nessa idade exploram muito por meio dos sentidos, e se tratando da argila, a mesma permite sentir a resistência, a umidade, a maciez, os traços que ficam quando se pressiona, se estica e modela. Isso estimula a percepção sensorial, consciência corporal e coordenação motora fina.

A exploração do trabalho com argila, conforme a autora, constitui um poderoso veículo para expressão e aprendizagem infantil, incorporando dimensões sensoriais, cognitivas e emotivas. Ela mostra que a argila, ao permitir modelar, amassar, moldar e explorar diferentes estados físicos, oferece uma matéria viva que estimula o pensamento estético, a curiosidade e a pesquisa por parte da criança. Essa abordagem casa intimamente com os princípios do brincar heurístico: a liberdade de explorar materiais não estruturados, a autonomia para experimentar múltiplas possibilidades de uso, o protagonismo da criança como agente de descoberta e o foco nas experiências vivenciais (Amaral, 2020).

Ela descreve ainda, que a argila não serve apenas para criar objetos ou formas, mas também para favorecer o desenvolvimento integral da criança, percepção tátil, coordenação motora, imaginação e afetividade, o que é o que o brincar heurístico pretende que é

possibilitar que a criança explore o mundo por si, sem modelos rígidos, mas guiada por suas próprias descobertas (Amaral, 2020).

2.2 O BRINCAR HEURÍSTICO

O brincar heurístico é uma abordagem pedagógica que valoriza a livre exploração de objetos não estruturados e naturais, podendo ser definido como a descoberta das coisas por si, estimulando a criatividade e o desenvolvimento das crianças em sua totalidade (Fochi, 2018).

Fochi (2018) enfatiza que o brincar pode provocar transformações mais amplas na prática educativa. Em síntese, sob sua perspectiva, o brincar heurístico é uma abordagem que se conecta à infância à essência exploratória, sensorial e criativa, mas exige compromisso institucional, formação docente e uma disposição para reorganizar práticas, de modo que o cuidado e o educar se articulem para favorecer o desenvolvimento integral da criança. Desta forma, ao oferecer a argila como material heurístico, o professor propicia o encontro entre o sensorial, o estético e o cognitivo, fortalecendo o vínculo do bebê com o ato de criar e com o mundo ao seu redor.

Para Tofoli (2022), o brincar heurístico, estimula a criatividade dos bebês e favorece sua autonomia, já que os mesmos experimentam livremente e investigam objetos, possibilitando a exploração completa dos mesmos, suas diferentes texturas, formas, pesos e possibilidades de uso, contribuindo para o desenvolvimento pessoal, social e a interação com os outros.

Tofoli (2022) destaca que o brincar heurístico favorece o desenvolvimento pessoal e social nesta faixa etária, de forma que o brincar livre com objetos não estruturados possibilita às crianças autonomia, criatividade e a exploração plena dos materiais não estruturados.

A criança começa a compreender o mundo adulto desde as brincadeiras. Por isso é tão importante o brincar no processo de socialização, de desenvolvimento cognitivo, do exercício da autonomia, como elementos determinantes para seu processo de humanização (Tofoli, 2022).

Têm-se observado crianças bem pequenas, entretidas com o brincar heurístico, brincando de maneira intensa com um grupo de objetos por 30 minutos ou mais. Superficialmente, essa atividade pode parecer ser feita ao acaso, de forma repetitiva e sem objetivos, o que é provavelmente a razão pela qual os adultos são tentados a intervir. Na verdade, observações mais detalhadas mostram que o brincar tem sua própria lógica interna. A repetição é bastante semelhante à que ocorre com a atividade de cientistas, que

desenvolvem seus conhecimentos através da repetição contínua do mesmo experimento, com pequenas variações (Goldschmied, Jackson, 2006).

O cuidado e a educação são valores primordiais na prática dos que trabalham com as crianças, uma vez que a importância educativa está em garantir que as experiências dos bebês e das crianças bem pequenas sejam satisfatórias, bem como, “promovam qualidades como curiosidade, criatividade e concentração” (Goldschmied, Jackson, 2006, p. 27).

Uma sessão de brincar heurístico, não deve ser oferecida às crianças todos os dias, e as educadoras devem exercer seu direito de escolha a respeito dessa questão. É vantajoso vincular a sessão a um sentimento de que ela é uma ocasião especial, o que lembrará os adultos da necessidade de criar um momento em que não serão interrompidos por telefones que tocam ou outras distrações (Goldschmied, Jackson, 2006).

O brincar heurístico também pode ser útil para crianças mais velhas com dificuldades de aprendizagem, que podem brincar com o material de acordo com o nível em que estão, ou ainda para crianças que têm problemas de mobilidade. As cuidadoras muitas vezes sentem-se derrotadas pelo problema de como oferecer atividades apropriadas e adequadas a crianças portadoras de necessidades especiais que estão sob seus cuidados; o brincar heurístico pode oferecer algumas respostas (Goldschmied, Jackson, 2006).

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Observamos que a exploração sensorial através da argila foi um dos pontos centrais da atividade, os bebês demonstraram curiosidade ao tocar, amassar, apertar e manipular a argila, explorando sua textura fria, úmida e maleável. Este contato direto estimulou a percepção tátil e contribuiu para o desenvolvimento da coordenação motora fina.

No contexto do Berçário 2, que compreende bebês em faixa etária de 1 e 2 anos, o brincar heurístico assume papel essencial para o desenvolvimento integral, por ser nesse período que eles exploram o mundo por meio dos sentidos, necessitando de oportunidades de manipulação e descoberta. Nessa perspectiva, o papel do educador é organizar o ambiente, selecionar materiais seguros e variados, observar e documentar as ações infantis, onde o protagonismo da criança seja respeitado.

Dentro dessa proposta, a argila se destaca como um material não estruturado de grande potencial heurístico. Ela é um elemento que convida à experimentação sensorial e expressiva, quando inserida neste modo de brincar, não se apresenta como um brinquedo

pronto, mas como um objeto aberto à investigação, onde cada gesto, toque e transformação se torna uma descoberta significativa.

O uso da argila nesse tipo de proposta pedagógica aproxima a criança da natureza e de sua própria sensorialidade, favorecendo o pensamento exploratório e a construção do conhecimento por meio da experiência direta. Ao manipular a argila, os bebês não apenas desenvolvem habilidades físicas e cognitivas, mas também experimentam emoções, percebem texturas, temperaturas e resistências, transformando o ato de brincar em um processo de investigação e expressão pessoal.

Portanto, o brincar heurístico com argila no Berçário 2 transcende o simples ato lúdico e torna-se uma prática educativa que integra o cuidar e o educar, valorizando a curiosidade, o encantamento e o protagonismo infantil. Essa proposta constitui-se em uma prática educativa fundamentada na escuta, na observação e na valorização da curiosidade infantil, promovendo um ambiente de descobertas que respeita a essência exploratória da infância, fortalecendo vínculos entre os bebês, o educador e o ambiente, contribuindo para uma aprendizagem significativa e prazerosa.

A argila proporciona inúmeras possibilidades para explorar experiências sensoriais, incentivar a criatividade e o desenvolvimento da motricidade fina. Ao disponibilizar o contato com a mesma, o bebê vivencia diferentes sensações durante a modelagem, ela, a argila, é uma ferramenta potente para despertar a curiosidade, a concentração, a imaginação e formas de expressão durante as propostas pedagógicas.

Por se tratar de um elemento natural, promove a arte, apresentando uma quantidade considerável e suficiente para instigar as ações dos bebês e suas interações durante a brincadeira.

Neste contexto, é imprescindível construir espaços que ampliem gradativamente as brincadeiras simbólicas, a autonomia e a livre escolha dos materiais em que foram disponibilizados na sala de referência, observando momentos do cotidiano, assim como refletir sobre algumas estratégias que possam contribuir para a crescente autonomia dos bebês.

Durante o processo de observação, notamos uma variedade de reações emocionais, alguns bebês mostraram estranhamento inicial diante da textura da argila, outros não, mas no decorrer da atividade foram se interessando e explorando o material, importante ressaltar que tal experiência respeitou o tempo individual de cada bebê.

Uma determinada bebê, senta em frente à argila, aproveitando para explorar um bloco grande. Com satisfação inicia sua exploração amassando com as duas mãos. Após apertar

algumas vezes percebe que alguns pequenos pedaços grudam em sua mão e vai retirando e colecionando os pedaços ao seu lado.

Em meio a esse movimento ela observa que a argila começa a secar entre seus dedos e unhas, concentrada ela permanece envolvida e retira o excesso que ficou acumulado entre seus dedos.

Já outras duas bebês, dividem um bloco grande de argila. Elas percebem alguns gravetos próximos e alternando os movimentos vão espetando os gravetos até que todos eles estejam fixados na argila. Elas interagem entre si e durante a interação, a bebê A observa algumas reações da bebê B, ambas demonstram satisfação e envolvimento durante a brincadeira. Juntas iniciam a retirada dos gravetos e percebem o contato do elemento (argila) nas suas mãos.

A bebê A passa a fazer furos com o dedo indicador, assim repetindo várias vezes esse movimento, com muita curiosidade pega o bloco de argila no colo e esboça um sorriso. Ela continuou sua brincadeira retirando pedaços maiores e ficou percebendo as diferentes sensações (peso, forma, textura e demais características).

Em outra proposta usamos uma tinta produzida pela argila que proporcionou uma experiência potente para o aprendizado dos bebês. Com autonomia, eles manuseiam o pincel, enquanto registram suas produções nas folhas.

Em outro momento, o bebê C, alternou o uso do pincel e de suas mãos enquanto aproveitava para perceber a textura da argila. As folhas oferecidas, acabaram ficando pequenas para receberem os traços, fazendo com o que logo procurarem a madeira para ampliarem seus movimentos de pintura.

Outra proposta trabalhada com os bebês, foi o grafismo produzido através da argila. O grafismo relacionado a sua prática na Educação Infantil estimula a criatividade, o desenvolvimento da motricidade fina, contribuindo para diversas habilidades sensoriais e cognitivas.

O ato de disponibilizar diferentes materiais para que os bebês possam expressar suas emoções e movimentos, entre várias possibilidades de vivenciar o registro gráfico, é enriquecedor. Ao desenhar com materiais diferenciados, os bebês começam a perceber noções e conceitos básicos sobre espaço, direção e proporção referente ao tamanho dos materiais ofertados.

A bebê A iniciou sua experiência batendo o giz de argila na mesa juntamente com os demais bebês, o mesmo começa a se partir em pedacinhos pequenos. Por um instante, ela observa e passa a rabiscar com esses fragmentos, esfregando-os sobre a folha.

Observar, descobrir e explorar foram aspectos importantes para os bebês poderem vivenciar a proposta por meio de diferentes etapas da experiência com o giz de argila.

A bebê B permaneceu envolvida com a proposta e de forma espontânea percebeu as nuances dos rabiscos ao molhar seu giz na água. Um bebê que se aproximava, participou com curiosidade e durante o grafismo, por um tempo permaneceu mergulhando as pontas dos dedos na mistura produzida pela argila, assim movimentou os dedos e sentiu a textura enquanto observava com atenção sua experiência.

Através destas propostas, eles puderam experienciar, imaginar e explorar livremente com autonomia os materiais. Em outro momento, foi realizada a proposta de pintura com cores terrosas, argila, areia, terra, açafrão, colorau, canela, cominho e gravetos. Este tipo de pintura, convidou os bebês a explorarem as cores, texturas e diferentes sensações.

Quem demonstrou interesse pelo graveto, retirou a argila fixada em uma das extremidades e passou a brincar de bater na mesa foi a bebê C. No entanto, o bebê D iniciou sua pintura utilizando ambas as mãos para segurar os pincéis, assim realizou alternância no momento da exploração, por vezes manuseando a argila e os gravetos. Por fim, o bebê E, se aproximou com curiosidade e interagiu através das pontas dos dedos ao tocar a tinta e a argila. Com uma das mãos realizou tentativas de furar com o graveto a argila, enquanto observou o peso da mesma ao sustentá-la fora da base.

Figura 1 - Argila utilizada na prática



Fonte: Elaborado pelos autores.

Várias possibilidades do manuseio conquistaram a atenção do grupo. Ao receberem um pratinho com água, logo compartilharam o mesmo para umedecer o giz e perceber suas características de forma diferente. O bater sobre a mesa se transformou em curiosidade e um

caminho de investigação desse potente material.

As propostas envolvendo contextos propícios à exploração sensorial impulsiona os bebês para novas descobertas e aprendizagens. A pintura com diferentes tons de cores terrosas promove uma rica experiência através da observação e experiência da paleta de cores. Os tons referentes à abordagem fazem parte do cotidiano natural dos bebês. Além de uma exploração sensorial, o contato com elementos naturais trazem uma conexão intrínseca com a natureza, construindo valores na primeira etapa da infância, na qual os bebês cultivam o cuidado e respeito ao mundo que convivem.

Importante salientar que o brincar heurístico envolve outros elementos da natureza que proporcionam uma riqueza sensorial, cognitiva e afetiva muito importantes nesta etapa da infância. Pois a partir deste contato com os materiais naturais e não estruturados, os bebês têm a possibilidade de exploração, descobertas e a experimentação destes elementos. Para estes momentos organizamos os espaços onde foram ofertados diversos elementos, dentre eles pedras lisas, pinhas, folhas secas, galhos, flores, sementes, pedaços de cascas de árvores, cascas de laranja (a fruta em si), farinhas de milho, grãos de milho, farinha de mandioca, raiz de mandioca. Estes materiais foram dispostos em cestos de forma que despertasse a atenção e também fosse seguro para os bebês.

Se tratando do milho, eles puderam também explorar as espigas com palha, milhos em conserva e saquinhos com grãos de pipoca. Foi organizado um contexto diferenciado para exploração sensorial do elemento em si.

Entre todas as atividades propostas envolvendo o brincar heurístico, podemos citar também o brincar com cascas de laranja, flores congeladas, a mandioca e o milho, ambos em sua forma natural ou como farinhas, assim como outros elementos, como bombas de sementes de girassol. Estes materiais proporcionaram uma experiência sensorial rica e exploratória, despertando a curiosidade e o encantamento dos bebês. Estas propostas baseiam-se na ideia de que o bebê aprende por meio da experimentação livre, manipulando e investigando os materiais de acordo com seus interesses (Fochi, 2018).

A proposta de trabalhar com a produção das sementes misturando terra e argila encantam os bebês de forma curiosa a ponto de explorarem os elementos naturais ofertados. Iniciamos, então, a conversa com os bebês sobre a produção das “bombinhas,” sobre as sementes e sua modelagem. Os mesmos manusearam e misturaram todos os elementos, modelando bolinhas para que posteriormente pudessem acompanhar a evolução do desenvolvimento da germinação.

Os bebês observaram o desenvolvimento das sementes plantadas há alguns dias. O

olhar atento pela janela, às transformações e crescimento do girassol, o toque, o regar e cuidar aproximaram as crianças aos elementos naturais, neste processo, eles participaram com entusiasmo do plantio das “bombinhas”, alternando entre observar e manusear as mesmas.

Entre sabores, aromas e texturas, as crianças vivenciaram uma experiência com laranjas. Diferentes possibilidades surgiram durante a proposta, além de provarem as fatias de laranja, uma bebê solicitou para que cortássemos a fruta que estava inteira sobre a base, segurando uma pequena caneca na mão, tomou a iniciativa de espremê-la verbalizando que faria um suco. Ao produzir o seu “suco” ela realizou a degustação.

Na brincadeira com farinha de milho, outro bebê aproveitou para transportá-la com a colher para o interior do pote de iogurte, permanecendo envolvido nas tentativas e na experiência com a farinha. Observando o comportamento dos bebês, percebeu as suas reações diante da textura em sua mão e em seguida levou a colher até sua boca para degustar o sabor. Foram oferecidos alguns utensílios como colheres, fuê, pratos de metais e medidores que chamaram a atenção do grupo.

Na proposta com a mandioca, e outros alimentos, visto que são heranças culturais dos povos originários, o ato de oportunizar uma experiência com os bebês para que pudessem, além de explorar o alimento, perceber sobre a estrutura e textura da mesma. Trabalhando neste contexto, foi organizado um espaço com a mandioca em diferentes apresentações, ela inteira com cascas, porções de farinha e também cozida.

As propostas com materiais não estruturados e exploratórios despertaram a curiosidade, enquanto as habilidades investigativas desenvolveram a autonomia e criatividade dos mesmos. A possibilidade de pesquisar os materiais contribui para a construção independente de novas aprendizagens e contextos durante as brincadeiras.

Durante as atividades, os bebês foram convidados a explorar um espaço preparado com diferentes recipientes (se tratando das cascas de laranja e a fruta em si), que despertaram o olfato e o tato com textura e aroma marcante.

A proposta do brincar heurístico com flores congeladas no Berçário 2 surgiu com o intuito de proporcionar aos bebês uma experiência sensorial, permitindo a exploração livre destes elementos naturais em um contexto de descoberta. Foram oferecidos blocos de gelo contendo flores coloridas, que despertaram a curiosidade deles desde o primeiro contato. Tal proposta provocou sensações térmicas e visualizações únicas, alguns bebês não tiveram o receio de tocar e sentir, outros, no entanto, não se sentiram à vontade de imediato, mas com estímulos e muito diálogo, acabaram se arriscando e aproveitaram a experiência.

Ao observarem o material, os bebês demonstraram encantamento com as cores e

transparência do gelo, tocavam, observavam de perto, batiam as mãos e deslizavam os cubos sobre o chão e as bandejas, experimentando assim as diferentes texturas e a temperatura. Com o passar do tempo, o gelo começou a derreter, e os bebês acompanharam atentamente a transformação, as flores foram se revelando pouco a pouco, o que despertou ainda mais o interesse dos pequenos, eles tentavam retirá-las, observavam a água escorrendo e se encantavam com o surgimento das pétalas com suas cores vivas.

Durante toda a experiência, foi possível observar diferentes emoções e expressões das crianças, assim como a curiosidade, o encantamento, a surpresa, a alegria e até pequenas frustrações diante das dificuldades em pegar as flores ou retirar as mesmas do gelo. Estes sentimentos fazem parte deste processo de descoberta, a percepção sensorial, fortalecendo assim a autonomia de cada bebê.

Figura 2: Atividade prática com elementos da natureza



Fonte: Elaborado pelos autores

O brincar heurístico com flores congeladas possibilitou um momento de investigação espontânea, onde os bebês puderam explorar a natureza, experimentar as mudanças de estado físico (do gelo para água) e se conectaram com o mundo ao seu redor através dos sentidos, da curiosidade e principalmente do prazer em descobrir.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades realizadas com argila, e os outros elementos naturais, como espigas de milho, laranjas e pedras de gelo com flores, possibilitaram experiências ricas de exploração sensorial, de aproximação com a natureza e com o ambiente. Assim como a argila, todos os materiais utilizados enquanto recursos pedagógicos, são de extrema importância, por estimular o desenvolvimento motor, a criatividade, a percepção sensorial e as interações sociais dos bebês.

A experiência com o brincar heurístico na turma de Berçário 2, possibilitou observar como tais bebês conseguem explorar, investigar e atribuir significados ao mundo em sua volta. As propostas evidenciaram o quanto o brincar exploratório contribui para o desenvolvimento da autonomia, da curiosidade e de suas interações sociais, promovendo aprendizagens significativas.

Durante as vivências, foi possível perceber a importância do educador como mediador neste processo, não somente na organização dos materiais não estruturados e do ambiente para a realização das propostas, mas também no olhar atento e sensível durante as descobertas dos bebês. Dessa forma, os elementos utilizados ultrapassaram o papel de meros materiais artísticos, tornando-se instrumentos essenciais para o desenvolvimento integral na educação infantil.

Concluímos que o brincar heurístico, quando inserido de forma intencional e planejado, fazendo parte do cotidiano do berçário, torna-se uma importante estratégia pedagógica para o desenvolvimento integral dos bebês.

Essa abordagem valoriza a experimentação e a curiosidade, reforçando como é importante e essencial repensar sobre estas práticas educativas que reconhecem o brincar como o eixo central da aprendizagem na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Débora. **A expressão criativa da argila com crianças**. São Paulo. Edição do autor, 2020.

FOCHI, Paulo. **O brincar heurístico na creche: Percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil - OBECI**. Editora Embalados, 2023.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação Infantil de 0 a 3 anos: O Atendimento em Creche**. Editora Artmed 2º edição, 2006.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Editora Penso, 2017.

TOFFOLI, Bianca Spagnol. **A importância do brincar heurístico para crianças de 1 a 2 anos**. Rio Claro, 2022.

BRINCAR LIVRE

Dayline Silva dos Santos da Cruz¹⁸

Janaina Isaura Gonçalves Vezzaro¹⁹

Vanessa da Rocha Bacedoni Machado²⁰

Elson Luciano Weber²¹

1 INTRODUÇÃO

O brincar é algo fundamental na infância, reconhecida como elemento central no desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. No ambiente escolar, porém, o brincar ganha novos significados, pois passa a envolver intenções pedagógicas e oportunidades de autonomia, sobretudo, pela presença e atuação do professor.

Neste contexto, o brincar livre, aquele que parte da iniciativa da criança, sem a influência de um adulto, desenvolve a autonomia, criatividade e expressão. No entanto, mesmo o brincar considerado "livre" não está isento de influências, especialmente quando ocorre dentro da escola, onde a mediação docente pode tanto favorecer quanto limitar essa vivência. Contudo, diversos autores destacam que o brincar livre, principalmente para as crianças pequenas, proporciona ricas interações com seus pares, adultos e objetos de forma prazerosa e enriquecedora, abrindo diferentes caminhos para aprender e se desenvolver.

Dessa forma, a questão que orienta este estudo é: como o brincar livre no espaço escolar contribui para o desenvolvimento da criança? Alinhada à questão supracitada, o objetivo da presente pesquisa consiste em analisar o brincar livre dentro do espaço escolar diante da interferência, ou contribuição, da mediação do professor como forma de aprendizagem.

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza bibliográfica. Para colocar em prática a presente pesquisa, buscaram-se artigos a partir da consulta ao portal de

¹⁸ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: dayline.202222630@unilasalle.edu.br

¹⁹ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: Janaina.202212777@unilasalle.edu.br

²⁰ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: vanessa.202213261@unilasalle.edu.br

²¹ Docente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: elson.weber@unilasalle.edu.br

periódicos da CAPES. Para a busca, utilizamos as palavras-chave “brincar livre”, “desenvolvimento” e “brincar espontâneo”, estabelecendo como critérios de seleção apenas produções nacionais publicadas entre os anos de 2010 e 2025. Esse levantamento resultou em 130 artigos, que, após leitura inicial dos resumos, foram analisados quanto à pertinência em relação à temática e aos objetivos do estudo.

Do total de artigos encontrados, cinco foram selecionados por apresentarem maior relevância e aproximação com a questão investigada, servindo de base para as análises deste trabalho. Esses textos, em diálogo com autores clássicos como Piaget, Vygotsky e Wallon, o que permitiu a construção de uma análise crítica sobre o brincar livre no espaço escolar, especialmente diante das contribuições e interferências da mediação docente no processo de aprendizagem das crianças.

Esse tipo de pesquisa segue o que indica Gil (2008) ao afirmar que este tipo de pesquisa se embasa em materiais já publicados, principalmente artigos e livros.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com o passar do tempo, o brincar passou a ser reconhecido com um olhar pedagógico, deixando de ser visto apenas como passatempo ou distração. Hoje, entendemos que brincar é essencial no processo educativo, pois é por meio dele que a criança constrói conhecimentos sobre o mundo ao seu redor. Brincando, ela desenvolve a linguagem, a comunicação, a criatividade, elabora sentimentos e amplia suas habilidades cognitivas. De acordo com Vygotsky (1991), é no brincar que a criança ultrapassa seu comportamento habitual e realiza ações que ainda não domina na vida real, o que favorece seu desenvolvimento na zona de desenvolvimento proximal. Dessa forma, o brincar se configura como um meio poderoso de aprendizagem, expressão e formação integral da criança.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2017) reconhece o brincar como um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, ao lado das interações. Ela valoriza o brincar como forma privilegiada de aprendizagem, expressão e desenvolvimento integral da criança, tanto físico, quanto emocional, social, cognitivo e cultural.

Desde muito pequenas, as crianças observam o mundo ao seu redor e, a partir dessas observações, reproduzem gestos, palavras, expressões e atitudes das pessoas com quem convivem. Ao imitar, elas não apenas repetem o que veem, mas exploram diferentes maneiras de agir, sentir e se relacionar, testando e construindo suas próprias formas de estar no mundo (Vygotsky, 1998).

No contexto da brincadeira, a imitação aparece com frequência e riqueza. Ao brincar de ser mãe, professora, médico ou qualquer outro personagem do cotidiano, a criança coloca em prática aquilo que observou, ao mesmo tempo, em que reinventa e adapta essas vivências ao seu universo imaginativo. Esse tipo de brincadeira favorece a expressão de sentimentos, a compreensão de regras sociais e o desenvolvimento da linguagem, revelando como a imitação vai muito além da cópia, sendo uma forma ativa de aprendizado e criação (Vygotsky, 1998).

De acordo com Wallon (2007), nas brincadeiras, especialmente das crianças menores, a imitação desempenha um papel fundamental, sendo muitas vezes a única forma acessível de interação com o mundo enquanto elas ainda não conseguem operar com abstrações. Nessas situações, a criança reproduz e adapta experiências recém-vividas, imitando de forma seletiva aquilo que observa no ambiente, num processo em que a compreensão do outro e de si mesma se constrói por meio dessa assimilação ativa.

Mesmo sem a mediação imediata do professor, observa-se que a criança organiza o brincar a partir daquilo que percebe e sente, o que evidencia sua capacidade criativa e sua autonomia. Essa perspectiva está em consonância com os estudos de Kishimoto (2007), que destaca o brincar como um espaço de expressão e construção de sentidos, no qual a criança é um sujeito ativo. Além disso, Wallon (2007) reforça que, especialmente nas idades iniciais, a imitação não é passiva, mas seletiva e criativa, representando uma forma de compreensão e assimilação do mundo.

Segundo Brougère (1997), a espontaneidade ocorre em um ambiente previamente estruturado pelo adulto. Os materiais disponíveis, o espaço físico, o tempo dedicado ao brincar e até mesmo as interações sociais são organizados pelos educadores. Isso significa que, mesmo com liberdade de escolha, a criança está inserida em um contexto planejado, onde as possibilidades de ação são oferecidas com intenção. Assim, embora a brincadeira seja livre, ela acontece num cenário delimitado.

Portanto, o brincar espontâneo na escola pode ser entendido como uma vivência de liberdade que acontece dentro de um ambiente mediado. O papel do adulto não é controlar ou direcionar diretamente a brincadeira, mas criar as condições ideais para que ela aconteça de forma autêntica, rica e significativa para a criança. A espontaneidade, nesse contexto, está na escolha e na ação da criança, mesmo que os elementos disponíveis sejam propostos pelo educador.

Na mesma direção, Redin (2009) considera que o brincar livre funciona como um ensaio para a vida adulta, pois nele a criança assimila, interpreta, recria e reelabora

experiências socioculturais dos adultos. Esse processo é marcado pelas interações e mediações sociais que envolvem a atividade lúdica. O brincar, portanto, não é neutro: ele reflete a cultura e as relações estabelecidas, permitindo à criança apropriar-se ativamente do mundo. Entretanto, como ressalta Redin (2009), muitas vezes as práticas escolares impõem regras rígidas de tempo, espaço e interação, o que limita a forma como a criança pode expressar-se e compreender o mundo.

O protagonismo infantil, como observa Redin (2009), manifesta-se justamente quando a criança tem espaço para tomar decisões, experimentar e agir com autonomia, dentro de condições seguras que favoreçam sua aprendizagem.

Redin (2009) complementa essa ideia ao afirmar que o brincar livre possibilita aprendizagens ricas e criativas, pois permite às crianças viver tanto momentos de tensão quanto de alegria, aprendendo com seus pares em situações que envolvem emoção e imaginação. Além disso, segundo Redin (2012), a atuação da professora é fundamental, já que exige sensibilidade para reconhecer nos pequenos acontecimentos do cotidiano a possibilidade de descobertas e aprendizagens significativas. Nesse processo, reafirma-se que “o brincar livre é em si um ato de criação” (REDIN, 2009, p. 121), em que a criança elabora sentidos, constrói significados e fortalece sua experiência social e cultural.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nessa perspectiva, outros estudos analisados reforçam a centralidade do brincar no processo educativo, especialmente quando compreendido como uma prática social e pedagógica mediada. O estudo de Navarro (2013) propõe uma reflexão sobre o brincar enquanto espaço de mediação cultural e aprendizagem. Amparado na teoria histórico-cultural, o autor compreende o ato de brincar como uma atividade socialmente organizada, por meio da qual a criança internaliza regras, papéis e significados culturais.

Navarro (2013) enfatiza que o brincar na escola não deve ser visto como mero tempo livre ou recreação, mas como uma atividade simbólica que integra emoção, imaginação e cognição. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de mediador sensível, responsável por criar condições para que o brincar aconteça de forma significativa, favorecendo a curiosidade, a autonomia e a cooperação entre as crianças. Para o autor, “o brincar, enquanto prática social, não se opõe ao ensino, mas o potencializa, pois ambos se realizam na interação” (Navarro, 2013, p. 77). Assim, a mediação docente deixa de ser um ato de controle

e passa a representar um elo entre o lúdico e o conhecimento, promovendo aprendizagens por meio de experiências afetivas e simbólicas.

Complementando essa perspectiva, o estudo de Silva e Gomes (2015) amplia a compreensão do brincar livre ao relacioná-lo com o corpo e as questões de gênero na Educação Infantil. As autoras consideram o brincar como linguagem e forma de expressão das identidades, destacando que as brincadeiras infantis revelam construções sociais e culturais que envolvem diferenças de gênero, movimento e espaço. Nesse processo, as crianças negociam significados, experimentam papéis e expressam suas emoções e identidades, sendo essas interações mediadas tanto pelos adultos quanto pelas estruturas institucionais.

Silva e Gomes (2015) enfatizam que o brincar livre oferece oportunidades para que meninos e meninas vivenciem experiências corporais diversificadas, rompendo estereótipos e promovendo uma educação mais equitativa. Conforme afirmam as autoras, “é pelo brincar que a criança fala de si, dos outros e do mundo que a cerca; é nesse espaço simbólico que constrói sentidos e reelabora as normas e valores que lhe são impostos” (Silva; Gomes, 2015, p. 190). Dessa forma, a mediação docente é compreendida não apenas como acompanhamento pedagógico, mas também como um ato político e ético, voltado à garantia do direito à diferença e à diversidade nas práticas educativas.

Ao articular as contribuições desses estudos, observa-se que todos convergem para a compreensão do brincar livre como uma atividade formadora, relacional e mediada. Enquanto Kern, Silva e Konrath (2018) enfatizam o protagonismo e a autonomia da criança, Navarro (2013) destaca o brincar como espaço de mediação cultural e aprendizagem compartilhada, e Silva e Gomes (2015) ampliam essa discussão ao relacionar o brincar à expressão corporal e à construção das identidades de gênero. As diferentes abordagens mostram que o brincar livre, além de ser um direito da criança, constitui uma estratégia pedagógica poderosa, que integra emoção, corpo, imaginação e pensamento.

Essas interpretações dialogam com os pressupostos teóricos de Vygotsky (1991), que entende o brincar como espaço privilegiado de desenvolvimento proximal, onde a criança realiza ações que ainda não domina plenamente, e de Wallon (2007), que vê o jogo como expressão da unidade entre emoção e cognição no processo de desenvolvimento. Em consonância com Kishimoto (2007) e Redin (2012), reafirmam que o brincar livre é um ato de criação e aprendizagem que exige uma mediação docente intencional e sensível, capaz de favorecer a autonomia, a imaginação e a convivência.

Essas concepções dialogam com o estudo de Truccolo e Da Rosa (2024), que abordam a contribuição do brincar livre para o desenvolvimento da socialização infantil. As autoras destacam que tanto o brincar livre (heurístico) quanto o brincar dirigido são igualmente necessários para o desenvolvimento da competência social, da confiança, da autorregulação e da capacidade da criança de controlar seu próprio comportamento e suas emoções. É, contudo, no brincar livre que a criança aprende a fazer acordos com os colegas, a esperar sua vez, a respeitar o outro e a compreender as consequências de suas ações, construindo, assim, aprendizagens sociais fundamentais para a convivência.

Nessa perspectiva, as autoras Truccolo e Da Rosa (2024) ressaltam a responsabilidade do professor em propiciar um ambiente seguro e acolhedor, no qual a criança se sinta cuidada e, ao mesmo tempo, livre para escolher com o que e como deseja brincar. O educador, nesse contexto, atua como mediador e observador atento das escolhas infantis, garantindo que a participação da criança seja orientada sem limitar sua imaginação e criação.

Assumir o brincar de forma livre e espontânea permite que a criança aprenda a pensar, questionar, imaginar, descobrir e explorar, reconhecendo esses elementos como facilitadores do seu crescimento integral. Essa vivência contribui para a construção da autonomia e para o desenvolvimento da socialização, possibilitando à criança afirmar-se como sujeito de sua própria experiência. Na brincadeira, especialmente na de faz de conta, ela traz à tona memórias afetivas, reelabora vivências e transforma a realidade por meio da interação com os outros. A livre expressão corporal: correr, pular, movimentar-se, é parte essencial desse processo, pois permite à criança manifestar emoções, desejos e pensamentos sem a rigidez das regras formais. Dessa forma, o brincar livre se configura como um caminho natural e potente para o desenvolvimento integral infantil (Truccolo; Da Rosa, 2024).

De forma complementar, Azevedo, Badaró e Soares (2023) compreendem o brincar como prática essencial da Educação Infantil, ultrapassando a visão de simples entretenimento. Para os autores, o brincar livre constitui-se como experiência cultural e pedagógica que favorece a imaginação, a expressão e a construção de conhecimentos, possibilitando à criança desenvolver-se integralmente em dimensões cognitivas, sociais, emocionais e motoras. Assim como Kern, Silva e Konrath (2018), eles destacam o protagonismo e a autonomia infantil; e, em consonância com Navarro (2013), reconhecem o papel do professor como mediador sensível, responsável por organizar tempos, espaços e materiais que favoreçam o brincar significativo. Além disso, valorizam as brincadeiras populares como expressões culturais que fortalecem vínculos e ampliam o repertório lúdico das crianças, reafirmando o brincar livre como eixo central da Educação Infantil.

Ao articular as contribuições desses estudos, observa-se que todos convergem para a compreensão do brincar livre como uma atividade formadora, relacional e mediada. Enquanto Kern, Silva e Konrath (2018) enfatizam o protagonismo e a autonomia da criança, Navarro (2013) destaca o brincar como espaço de mediação cultural e aprendizagem compartilhada, e Silva e Gomes (2015) ampliam essa discussão ao relacionar o brincar à expressão corporal e à construção das identidades de gênero. Também, Azevedo, Badaró e Soares (2023) reforçam essa perspectiva ao compreenderem o brincar livre como experiência cultural e pedagógica que articula emoção, imaginação e aprendizagem. Essas diferentes abordagens se complementam ao apontar que o brincar livre é tanto um direito da criança quanto uma estratégia pedagógica de grande valor, que une emoção, corpo, imaginação e pensamento.

Essas interpretações dialogam com os pressupostos teóricos de Vygotsky (1991), que entende o brincar como espaço privilegiado de desenvolvimento proximal, onde a criança realiza ações que ainda não domina plenamente, e de Wallon (2007), que vê o jogo como expressão da unidade entre emoção e cognição no processo de desenvolvimento. Em consonância com Kishimoto (2007) e Redin (2012), reafirmam que o brincar livre é um ato de criação e aprendizagem que exige uma mediação docente intencional e sensível, capaz de favorecer a autonomia, a imaginação e a convivência.

Ao articular as contribuições de Kern, Silva e Konrath (2018), Navarro (2013), Silva e Gomes (2015), Azevedo, Badaró e Soares (2023) e Truccolo e Da Rosa (2024), observa-se que todos convergem para a compreensão do brincar livre na Educação Infantil como um espaço de múltiplas aprendizagens e expressões, como apresentado a seguir no Quadro 1.

Quadro 1 – Principais ideias dos autores sobre o brincar livre

Autor(es)/Referência	Ideia Principal sobre o Brincar Livre	Articulação com a Compreensão Geral
Kern, Silva e Konrath (2018)	Enfatiza o protagonismo e a autonomia da criança.	O brincar livre é formador, pois a criança assume um papel ativo na criação de suas experiências e regras, exercendo sua autonomia e protagonismo.
Navarro (2013)	Destaca o brincar como espaço de mediação cultural e aprendizagem compartilhada.	O brincar livre é relacional e mediado, servindo como ponte para a criança interagir e internalizar aspectos da cultura em trocas com outras pessoas.
Silva e Gomes (2015)	Relaciona o brincar à expressão corporal e à construção das identidades de gênero.	O brincar livre é formador e mediado, pois permite a expressão de emoções e corporeidade, sendo fundamental na construção da identidade pessoal e social.
Azevedo, Badaró e Soares (2023)	O brincar livre é prática essencial que favorece a imaginação, expressão e construção de conhecimentos.	Vai além do lazer, promovendo autonomia, socialização e desenvolvimento integral da criança.
Truccolo e Da Rosa (2024)	O brincar livre como recurso potencializador da interação e socialização infantil.	O brincar livre é fonte de liberdade, criação, tendo a criança como protagonista.

Fonte: elaborado pelos autores.

Para Kern, Silva e Konrath (2018), o foco recai sobre o protagonismo e a autonomia da criança, que, ao brincar, cria e ressignifica o mundo a partir de suas próprias experiências. Navarro (2013), por sua vez, amplia essa compreensão ao destacar a dimensão social e cultural do brincar, reconhecendo-o como atividade mediada, na qual o professor desempenha papel essencial ao favorecer interações significativas e aprendizagens simbólicas. Já Silva e Gomes (2015) contribuem ao incluir a perspectiva do corpo e das relações de gênero, mostrando que o brincar livre também é espaço de construção de identidades e de afirmação de diferenças. Nessa mesma direção, Truccolo e Da Rosa (2024) reforçam que o brincar livre

é fundamental para o desenvolvimento da socialização infantil, pois permite à criança desenvolver a convivência, aprender a esperar sua vez, negociar regras, lidar com emoções e construir vínculos afetivos em um ambiente seguro e acolhedor. Azevedo, Badaró e Soares (2023) destacam que o brincar livre constitui experiência cultural e pedagógica que promove o desenvolvimento integral da criança, articulando aprendizagem, expressão, imaginação e vivência de manifestações culturais, reforçando seu caráter formativo e socializador. Desse modo, as abordagens se complementam ao reconhecer o brincar livre como um direito e uma prática formativa que integra autonomia, mediação e expressão, que são dimensões fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender como o brincar livre no espaço escolar contribui para o desenvolvimento integral da criança, especialmente quando mediado pelo professor. Os resultados indicam que o brincar livre vai além do lazer, configurando-se como um processo de formação que estimula autonomia, criatividade, interações sociais e aprendizagens significativas.

Embora ocorra em ambientes organizados pelos adultos, a essência do brincar reside na liberdade de escolha da criança, que, ao brincar, recria e ressignifica experiências socioculturais. É importante ressaltar que o brincar livre nunca é totalmente livre, pois sempre ocorre dentro da mediação do adulto, tanto direta quanto indiretamente. No entanto, a criança pode reinventar aquilo que o professor propõe, trazendo suas próprias concepções de mundo para a brincadeira e construindo aprendizagens únicas. Ainda assim, a presença de regras rígidas ou limitações excessivas pode restringir o protagonismo infantil.

O professor deve, portanto, atuar como mediador sensível, equilibrando a oferta de estrutura com o respeito à autonomia da criança, garantindo que a ludicidade se manifeste de forma plena e significativa. O brincar permite à criança experimentar, expressar emoções e compreender o mundo social, cultural e moral em que vive, transformando experiências lúdicas em aprendizado real.

Reconhecer o brincar livre como prática pedagógica essencial valoriza a infância como espaço de aprendizagem, criatividade, autonomia e socialização, assegurando que cada criança se desenvolva integralmente e de maneira plena.

REFERÊNCIAS

DE AZEVEDO, Nair Correia Salgado; BADARÓ, Beatriz Fernanda da Silva; SOARES, Maíke Cavalcante. **Escola é lugar de brincar? Algumas discussões sobre a brincadeira como (re)curso pedagógico na Educação Infantil**. Educere – Revista da Educação da UNIPAR, Umuarama, v. 23, n. 1, p. 444-466, 2023. DOI: 10.25110/educere.v23i1.2023-027. Disponível em: <https://www.revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/10320>. Acesso em: 20 ago. 2025.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002

KERN, Carla Eloisa; SILVA, Mara Marisa; KONRATH, Raquel Dilly. **Brincar com a “bunda no tapete”**. Licencia & Acturas, v. 6, n. 2, 2018. Disponível em: <https://old.licenciaeacturas.com.br/index.php/licenciaeacturas/article/view/149/157>. Acesso em: 27 set. 2025.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NAVARRO, M. S. **Brincar e mediação na escola**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 35, n. 1, p. 73-86, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/sgWpzDM6pfhnFzhRDqjQvgJ/>. Acesso em: 4 out. 2025

REDIN, Marita Martins. **Planejando na Educação Infantil com um fio de linha e um pouco de vento...** In: REDIN, Marita Martins et al. (Org.). Planejamentos, práticas e projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 19-38.

REDIN, Marita Martins. **Crianças e suas culturas singulares**. In: MÜLLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Almeida (Org.). Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 115-126

SILVA, P. R.; GOMES, C. L. **O brincar na Educação Infantil: aspectos de uma educação do corpo e de gênero**. Revista Pensar a Prática, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 183-197, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/download/39027/pdf/170787>. Acesso em: 4 out. 2025.

TRUCOLO, Adriana Barni, e ROSA, A.S, da (2024), **O brincar livre como recurso potencializador da interação e socialização infantil**. OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA, 22(7), e5580.

VIANA, Flávia Roldan; SOUSA, Francisco Edisom Eugênio de. **Vamos brincar? As contribuições teóricas de Piaget, Vygotsky e Wallon para o brincar na Educação Infantil**. Anais do XI Encontro Nacional de Estudos Multidisciplinares – XI ENEM, Sombrio, SC, 2013. Disponível em: https://www.sbembrasil.org.br/files/XIENEM/pdf/104_81_ID.pdf Acesso em: 12 jun. 2025.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em:

<https://pt.scribd.com/document/632330149/A-evolucao-psicologica-da-crianca-by-Henri-Wallon-z-lib-org-pdf>). Acesso em: 13 jun. 2025.

CIDADES EDUCADORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Arlene de Andrade Wentz²²

Andreia de Rodrigues de Oliveira²³

Tamara Lopes Lizardi²⁴

Elson Luciano Weber²⁵

1 INTRODUÇÃO

A proposta das cidades educadoras parte do entendimento de que o espaço urbano pode e deve ser reconhecido como um território de formação, onde se constroem saberes, relações e práticas educativas diversas. Esse olhar amplia o conceito de educação, resignificando-a para além do ambiente escolar e aproximando-a do cotidiano das pessoas, especialmente das crianças. Na Educação Infantil, essa perspectiva destaca-se ao propor que a aprendizagem ultrapasse os limites da instituição escolar, valorizando a interação entre criança, comunidade e território.

Considerar a cidade como espaço educativo significa reconhecer que diferentes ambientes, como praças, ruas, centros culturais, bibliotecas e outros ambientes coletivos de acesso público, também podem ser espaços de aprendizagem. Isso requer que diferentes setores da sociedade trabalhem juntos, reforçando a importância da comunidade na educação das crianças desde os primeiros anos, o que também traz desafios tanto para o trabalho dos educadores quanto para a formulação de políticas públicas voltadas para a infância.

Os autores vivenciaram uma prática que investigou como crianças da Educação Infantil interagiram e atribuíram significados a uma escultura de arte pública em seu território urbano, o que permitiu concretizar os princípios teóricos discutidos ao longo do estudo. Esta experiência, desenvolvida com um grupo de crianças da Educação Infantil, consistiu em um

²² Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. arlene.202222629@unilasalle.edu.br

²³ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle.

²⁴ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. tamara.202222636@unilasalle.edu.br

²⁵ Docente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. elson.weber@unilasalle.edu.br

percurso urbano onde a observação de uma escultura de arte pública foi utilizada como catalisadora de processos de aprendizagem.

Diante deste contexto, esta pesquisa parte da seguinte questão: como as produções acadêmicas têm discutido o conceito de cidades educadoras em relação às práticas na Educação Infantil? Alinhada a questão problema, o objetivo deste estudo é analisar como as pesquisas têm discutido as cidades educadoras em diálogo com práticas na Educação Infantil.

A partir do objetivo supracitado, busca-se compreender como essa proposta tem sido abordada na literatura, destacando suas contribuições e os principais desafios para sua implementação na Educação Infantil. A pesquisa foi realizada com base em livros e artigos disponíveis em bases de dados acadêmicas e periódicos especializados, priorizando as publicações que tratam diretamente da temática.

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter exploratório e bibliográfico. De acordo com Gil (2008), pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar uma visão geral, ainda que aproximativa, sobre o assunto estudado. Neste contexto, o assunto a ser explorado será o conceito de cidades educadoras em diálogo com a Educação Infantil. Para a realização desta pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico em bases de dados acadêmicas, incluindo SciELO e Periódicos da CAPES. O recorte temporal considerado para esta pesquisa, abrange o período de 2015 a 2025, e a busca foi conduzida por meio das palavras-chave: “cidades educadoras”, “educação infantil”, “educação e território” e “cidade como espaço educativo”. Com esta busca encontrou-se quatro artigos que estavam diretamente alinhados ao tema pesquisado. Os materiais encontrados foram analisados para identificar os principais referenciais teóricos, contribuições práticas e desafios apontados pela literatura, permitindo compreender como essa perspectiva tem sido discutida no contexto da Educação Infantil.

Para melhor compreensão do tema abordado, faz-se necessário apresentar uma explicação sobre o conceito de *Cidade Educadora*, destacando seus principais princípios e objetivos. O conceito de Cidade Educadora baseia-se na ideia de que educar é responsabilidade de toda a sociedade, e não apenas da escola. Segundo a Carta das Cidades Educadoras (2020), trata-se de uma cidade que coloca a pessoa no centro das políticas públicas e transforma todos os seus espaços em oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

A seguir, apresento os principais compromissos e características que uma cidade precisa cumprir para ser reconhecida como Cidade Educadora. Segundo a Carta das Cidades

Educadoras (2020), apresentamos um quadro comparativo entre cidades educadoras e não educadoras.

Quadro 1 - Princípios de uma cidade educadora.

Aspectos / Critérios	Cidade Educadora	Cidade não qualificada como educadora
Educação integral e permanente	Oferece oportunidades educativas ao longo da vida, em diferentes espaços urbanos, integrando educação formal e informal.	Educação limitada ao ambiente escolar formal, sem estímulo à aprendizagem fora da escola ou ao longo da vida.
Participação democrática	Incentiva a participação ativa da população nas decisões políticas, sociais e educacionais; promove gestão compartilhada.	Decisões centralizadas, pouca ou nenhuma participação cidadã; baixa transparência e corresponsabilidade.
Inclusão e igualdade de oportunidades	Busca reduzir desigualdades sociais e garantir acesso equitativo a bens culturais, educacionais e sociais.	Acesso desigual a serviços e recursos; exclusão de grupos vulneráveis; presença de barreiras sociais e culturais.
Valorização da diversidade cultural e ambiental	Respeita e promove a diversidade cultural, étnica e ambiental como recurso educativo e social.	Homogeneização cultural e desvalorização de práticas locais; pouco cuidado com patrimônio cultural e ambiental.
Diálogo e convivência	Estimula relações de cooperação, empatia e convivência democrática entre cidadãos.	Relações fragmentadas, individualismo, conflitos sociais e ausência de espaços que promovam diálogo e interação comunitária.
Planejamento urbano com intencionalidade educativa	Estrutura espaços públicos, museus, praças, transporte e equipamentos urbanos de forma que favoreçam a aprendizagem e experiências significativas.	Planejamento urbano desarticulado, focado apenas em aspectos funcionais ou econômicos, sem considerar seu potencial educativo.
Compromisso contínuo com a formação cidadã	Desenvolve políticas e programas que fortalecem a cidadania, a ética, a participação social e a responsabilidade coletiva.	Falta de políticas integradas de formação cidadã; ausência de programas que promovam participação social e consciência crítica.

Fonte: Adaptado de Carta das Cidades Educadoras (2020).

Esses princípios distinguem uma Cidade Educadora de uma cidade que não reconhece o potencial educativo de seus espaços, políticas e relações sociais. Ser uma cidade educadora é um processo contínuo. A cidade precisa avaliar e renovar suas práticas educativas, sociais e culturais, para que a formação cidadã e o bem comum sejam sempre o centro das ações públicas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE, 2020) e com a Rede Brasileira de Cidades Educadoras (RBCE, 2024), diversas cidades brasileiras integram ou já integraram oficialmente a rede mundial de Cidades Educadoras, assumindo o compromisso de promover políticas públicas com intencionalidade educativa e centradas no desenvolvimento humano.

No Brasil, destacam-se como Cidades Educadoras os municípios de São Paulo (SP), Passo Fundo (RS), Porto Alegre (RS), Curitiba (PR), Apucarana (PR), Guarulhos (SP), Carazinho (RS), Nova Petrópolis (RS) e Olinda (PE). Essas cidades desenvolvem ações que buscam integrar educação, cultura, meio ambiente e participação cidadã, transformando os espaços urbanos em territórios de aprendizagem AICE(2020) e RBCE (2024).

De acordo com Bataglin, Becker e Silva (2021), as experiências desenvolvidas em municípios gaúchos demonstram que o princípio da cidade educadora se consolida quando há articulação entre diferentes setores, educação, cultura e participação social, promovendo práticas que ampliam o acesso aos espaços públicos e fortalecem o sentimento de pertencimento das crianças.

A cidade de São Paulo foi a primeira cidade brasileira a aderir à AICE, com projetos voltados à inclusão social e à valorização dos espaços públicos. AICE (2020) RBCE (2024); Educação e Território (2016). Porto Alegre é referência em gestão democrática e educação participativa. Curitiba destaca-se pelo planejamento urbano educativo e pela sustentabilidade. Já a cidade de Horizonte (CE), por meio do programa “*Projeto Horizonte Sustentável*”, promove a articulação entre escola, comunidade e território. RBCE (2024).

Além dessas, outras cidades brasileiras como Santos (SP), Caxias do Sul (RS), Florianópolis (SC), Guarulhos (SP) e Brasília (DF) também desenvolvem iniciativas inspiradas nos princípios da Carta das Cidades Educadoras (2020), reforçando a ideia de que a cidade, em sua totalidade, é um espaço de formação, convivência e construção cidadã.

O conceito de Cidade Educadora amplia o entendimento sobre o ato de educar, deslocando-o do espaço escolar para o território urbano e social, o que inclui, de modo significativo, as práticas e experiências da Educação Infantil. A Carta das Cidades Educadoras, documento de referência internacional criado em 1990 e atualizado em 2020, estabelece que todas as cidades possuem um potencial educativo, devendo reconhecer-se como agentes formadores e assumir a educação como um compromisso coletivo e permanente. Conforme o documento, a cidade educadora coloca a pessoa no centro das suas políticas e transforma os seus espaços em oportunidades de educação (Carta das Cidades Educadoras, 2020).

Essa concepção parte do princípio de que educar é responsabilidade de toda a comunidade, envolvendo o poder público, as instituições educativas, os meios culturais e os próprios cidadãos Gil (2008); Gohn, (2017). Nessa mesma direção, Oliveira, Luiz (2019) enfatiza que a cidade educadora pressupõe uma ação política intencional, capaz de articular políticas públicas e práticas sociais em torno da formação cidadã. O autor defende que a educação cidadã ocorre quando o espaço urbano se converte em lugar de encontro, diálogo e emancipação coletiva.

Na Educação Infantil, essa perspectiva se concretiza quando a cidade é entendida como extensão do espaço pedagógico, onde as crianças aprendem por meio da observação, da vivência e da interação com o ambiente e com as pessoas. A noção de educação formal é, assim, ampliada, valorizando a aprendizagem ao longo da vida, desde os primeiros anos, pois todos os espaços urbanos (ruas, praças, museus, parques, meios de transporte e centros culturais) podem e devem ser compreendidos como ambientes de aprendizagem.

Nesse sentido, a cidade torna-se um território educativo, capaz de favorecer a construção de saberes, a convivência democrática e a formação ética e cidadã desde a infância Trilla, (2001); Oliveira (2019). Valença (2018) reforça essa perspectiva ao destacar que as crianças constroem compreensões próprias sobre a cidade a partir de suas interações cotidianas, revelando o caráter simbólico e afetivo do aprender. Observar e circular pelos espaços urbanos, segundo a autora, é também um modo de produzir conhecimento e identidade. A criança pequena, ao explorar a cidade, exercita sua curiosidade, amplia suas referências culturais e constrói vínculos de pertencimento e identidade. Essa vivência dialoga com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que reconhecem as interações e brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas e defendem a indissociabilidade entre o educar e o cuidar em contextos significativos.

Entre os princípios que fundamentam a Carta, destacam-se a inclusão social, a igualdade de oportunidades, a valorização da diversidade cultural e ambiental e a participação ativa dos cidadãos nos processos de gestão pública. Tais princípios também orientam o trabalho na Educação Infantil, uma vez que propõem o respeito às diferenças, a escuta das crianças e a construção coletiva de saberes. O documento propõe que as políticas urbanas, especialmente as de educação, cultura, meio ambiente, mobilidade e habitação, sejam articuladas em um projeto comum, cujo foco seja o desenvolvimento integral das pessoas, o que inclui o desenvolvimento das crianças em suas múltiplas dimensões.

Essa perspectiva dialoga com a concepção freireana de educação como prática de liberdade, que se realiza no encontro e na relação dialógica entre sujeitos e mundo. Paulo Freire (1996) entende o ato educativo como processo de conscientização e transformação social, e a Carta das Cidades Educadoras propõe que o espaço urbano se torne campo de aprendizagem crítica e participativa, inclusive para as crianças pequenas, que aprendem e se constituem como sujeitos ativos ao participar de experiências que promovem autonomia, escuta e diálogo.

No contexto brasileiro, o estudo de Silva e Costa (2021), corroborado pelas ideias de Tomas e Oliveira (2018) apresentam experiências concretas que materializam esses princípios em práticas intersetoriais e comunitárias. As autoras destacam que, quando diferentes secretarias e instituições públicas atuam de forma integrada, é possível transformar o espaço urbano em um ambiente educativo compartilhado, em que escola, família e comunidade estabelecem vínculos de cooperação, aspecto fundamental para o trabalho na Educação Infantil. O artigo evidencia que a cidade educadora não é apenas uma ideia teórica, mas uma proposta política e pedagógica sustentada pela participação cidadã, pela valorização da cultura local e pela democratização do acesso aos bens sociais e simbólicos. Nessa mesma perspectiva, Tomas e Oliveira (2018) consolidam diversas experiências gaúchas que reforçam a ideia de que "a cidade, em sua totalidade, é um espaço de formação", integrando educação, cultura e participação social. De forma complementar, Silva e Sperb (2019) destacam que a proposta das cidades educadoras "pressupõe a corresponsabilidade dos diferentes atores sociais", evidenciando o papel do poder público na promoção de políticas capazes de articular os espaços formais e não formais de educação.

As experiências analisadas no Rio Grande do Sul demonstram que a educação acontece para além dos muros da escola, nos múltiplos espaços onde se produzem as relações humanas e culturais. Como argumenta Oliveira (2019), a cidade educadora se constrói na medida em que o espaço urbano é concebido como um ambiente de aprendizagem

permanente, capaz de promover uma educação cidadã desde a primeira infância. Essa perspectiva é vital para a Educação Infantil, pois reconhece a criança como um sujeito que interpreta e se apropria criticamente da cidade. A cidade, nesse sentido, torna-se lugar de encontro, de pertencimento e de construção de sentidos, permitindo que as crianças aprendam por meio da vivência, da observação e do diálogo com o outro, segundo Müller e Moraes (2016); Rocha e Tavares (2018).

Essa visão se aproxima das contribuições de Vygotski (1998), ao compreender que o desenvolvimento humano é socialmente mediado e se realiza nas interações e nas experiências culturais, fundamento essencial para compreender as aprendizagens infantis em contextos ampliados.

Nessa perspectiva, Zuin e Dias (2020) observam que a consolidação da cidade educadora depende de políticas que reconheçam a aprendizagem como processo social contínuo e inserido na vida urbana. Para as autoras, é fundamental que o planejamento urbano e educacional estejam alinhados a uma intencionalidade formativa que valorize a cidadania e a inclusão.

Dessa forma, tanto a Carta das Cidades Educadoras quanto os estudos de Tomas e Oliveira (2018) reafirmam o papel da cidade como agente pedagógico e cultural, capaz de educar por meio de suas práticas cotidianas, de seus espaços públicos e de suas políticas sociais. Ser uma cidade educadora na perspectiva da Educação Infantil significa, portanto, reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, valorizar suas vozes e experiências, e colocar a aprendizagem, a convivência democrática e o brincar no centro das ações urbanas. O direito à cidade, nesse contexto, é também o direito de aprender, de participar e de transformar o mundo que se habita desde a infância.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O espaço urbano pode ser compreendido como um território educativo, capaz de ampliar as possibilidades de aprendizagem e promover a formação cidadã por meio da experiência, da observação e do diálogo. O estudo, fundamentado na Carta das Cidades Educadoras (2020), em Freire (1996), Vygotski (1998) e Ott (1990), permitiu refletir sobre a potência formativa dos espaços públicos e a importância da mediação pedagógica no processo de construção do conhecimento.

Quadro 2 - Autores estudados.

Ano	Autor	Título
1990	OTT, Robert William	A leitura de imagens: uma proposta metodológica para o ensino da arte
1996	FREIRE, Paulo	Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa
1998	VYGOTSKI, Lev Semionovich	A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores
2001	TRILLA, Jaume	A educação fora da escola: educação social e animação sociocultural
2019	OLIVEIRA, Marta Kohl de	Cultura, aprendizagem e desenvolvimento: um estudo sobre a perspectiva histórico-cultural
2019	SILVA, Cláudia; SPERB, Tânia	Cidades Educadoras: desafios e perspectivas na articulação entre escola e território
2020	ZUIN, Andréa; DIAS, Carla	A cidade como espaço formativo: experiências educativas no contexto urbano
2020	ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE)	Carta das Cidades Educadoras

Fonte: elaborado pelos autores.

Durante o percurso investigativo, observou-se que o ato de olhar e o ato de caminhar pela cidade tornaram-se práticas educativas significativas. A experiência das crianças diante da escultura de arte pública, ao contemplarem, questionarem e interpretarem o objeto artístico, revelou um processo de aprendizagem que ultrapassa os limites da sala de aula. Essa observação confirma o que destacam Zuin e Dias (2020), ao afirmarem que o contato com o espaço urbano amplia as possibilidades formativas das crianças, promovendo aprendizagens que envolvem sensibilidade, consciência social e construção da cidadania. Para as autoras, quando a cidade é reconhecida como ambiente educativo, cada experiência vivida no território contribui para o desenvolvimento integral e participativo da infância.

A observação das falas, gestos e expressões infantis que demonstram curiosidade, imaginação e construção de significados a partir da interação com o entorno urbano, vincula-se com a teoria de Ott (1990) quando referencia a leitura de imagens, processo no qual a experiência estética possibilita desenvolver a percepção crítica, o diálogo e o respeito às múltiplas interpretações.

Freire (1996) considera o conhecimento como construção coletiva e emancipatória. O encontro entre educador e educando, mediado pela arte e pelo espaço urbano, revela-se um campo fértil para a formação da consciência crítica e para o fortalecimento do vínculo com o mundo.

Segundo Vygotski (1998), o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais e nas experiências compartilhadas. O aprendizado, portanto, é culturalmente mediado e se manifesta na capacidade de atribuir significado ao mundo por meio das relações simbólicas e afetivas que o indivíduo estabelece.

Ao aproximar essas reflexões do conceito de Cidade Educadora, observa-se que o espaço urbano, a praça, a escultura, as ruas, tornam-se lugares de encontro e de produção de saberes. De acordo com a Carta das Cidades Educadoras (2020), uma cidade educadora coloca a pessoa no centro de suas políticas e transforma todos os seus espaços em oportunidades educativas.

A análise também permite afirmar que o exercício de caminhar e observar a cidade favorece o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, como escuta, empatia, cooperação e senso de pertencimento. Tais dimensões estão intrinsecamente ligadas à ideia de educação integral, defendida pela Carta e por autores como Trilla (2001) e Oliveira (2019), que compreendem o sujeito como ser em constante formação, cuja aprendizagem se constrói no diálogo entre diferentes espaços, tempos e experiências. A cidade, ao ser pensada como extensão da escola, amplia o repertório cultural das crianças e possibilita uma educação que considera a totalidade da vida social.

Faltam políticas públicas consistentes e projetos pedagógicos que integrem a escola ao território. Essa lacuna reforça a importância de fortalecer o papel do educador como mediador entre a escola e a cidade, criando pontes entre os saberes formais e os saberes da vivência. Como lembra Freire (1996), educar é um ato político, e reconhecer a cidade como educadora é assumir o compromisso de transformar o espaço público em campo de cidadania, diálogo e aprendizagem contínua. Esse desafio é corroborado por estudos que analisam a implementação do conceito, os quais apontam que, frequentemente, as iniciativas permanecem fragmentadas e dependentes da vontade de gestores ou educadores isolados

(Silva; Sperb, 2019). Superar essa lacuna exige, portanto, um compromisso político efetivo, tal como defende Oliveira (2019), com a institucionalização de projetos que assumam a cidade em sua integralidade como espaço educativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como as produções acadêmicas discutem o conceito de cidades educadoras em diálogo com as práticas na Educação Infantil. A partir da revisão bibliográfica e da análise realizada, conclui-se que a proposta das cidades educadoras representa um paradigma fundamental para repensar o espaço urbano como um território vivo de aprendizagem, especialmente para as crianças pequenas.

A investigação demonstrou que, na prática, essa perspectiva se materializa quando a cidade é concebida como uma extensão do espaço pedagógico, onde as crianças, por meio de experiências sensíveis como o olhar e o caminhar, constroem saberes, desenvolvem a criticidade e fortalecem seu senso de pertencimento. A vivência analisada com a escultura de arte pública, mediada por uma prática docente dialógica e intencional, exemplifica como o ambiente urbano pode se transformar em um potente agente formador, promovendo uma educação integral e cidadã desde a primeira infância.

Em resposta à questão problema, os estudos revisados concordam que a discussão acadêmica sobre cidades educadoras na Educação Infantil enfatiza a corresponsabilidade social pela educação, a valorização dos espaços públicos como ambientes de aprendizagem e a necessidade de uma mediação pedagógica que incentive a exploração, a escuta e o diálogo. As contribuições apontadas pela literatura são significativas, incluindo a ampliação do repertório cultural infantil, o desenvolvimento de competências socioemocionais e a formação de sujeitos mais críticos e participativos.

Contudo, os mesmos estudos também destacam desafios persistentes. A análise confirmou que a implementação dessa proposta esbarra na fragmentação das políticas públicas e na falta de projetos pedagógicos institucionalizados que integrem, de fato, a escola ao território. Como observado, muitas iniciativas ainda dependem do esforço individual de educadores, sem um compromisso político efetivo e sistêmico com a intencionalidade educativa da cidade.

Portanto, reconhecer a cidade como educadora na Educação Infantil vai além de realizar passeios ou atividades externas esporádicas. Implica um compromisso coletivo e contínuo com a transformação do espaço urbano, a fim de que ele se torne, de fato, um

ambiente democrático, inclusivo e propício para que as crianças aprendam, brinquem e exerçam plenamente seu direito à cidade. O caminho a percorrer, conforme evidenciado, exige a articulação intersetorial, o planejamento urbano com intencionalidade educativa e, sobretudo, a escuta e a valorização das crianças como sujeitos centrais nesse processo.

Além disso, a consolidação de uma cidade educadora requer que o poder público, as instituições de ensino e a comunidade civil assumam a educação como eixo transversal de todas as políticas. Isso significa compreender que educar é também garantir acesso, mobilidade, cultura, lazer e sustentabilidade. Nessa perspectiva, a Educação Infantil tem papel estratégico, pois é na infância que se formam os valores de pertencimento, solidariedade e participação cidadã. A integração entre escola e cidade, mediada por professores sensíveis e reflexivos, potencializa experiências que despertam o olhar crítico e a consciência coletiva das crianças, contribuindo para a formação de cidadãos atuantes e transformadores.

Dessa forma, este estudo reafirmou que a cidade educadora não é apenas uma metáfora, mas um projeto político-pedagógico em construção contínua, que depende da cooperação entre diferentes atores sociais e da permanente reflexão sobre o papel da educação na vida pública. Investir em práticas que ampliem a presença das crianças nos espaços urbanos e que reconheçam o território como fonte legítima de conhecimento é essencial para o fortalecimento da democracia e para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE). **Carta das Cidades Educadoras**. 3. ed. Barcelona: AICE, 2020.

AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Lista das cidades associadas**. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/lista-das-cidades-associadas/>. Acesso em: 17 nov. 2025.

BATAGLIN, A. da S., BECKER, E. L. S., & da Silva, M. T. (2021). Para além das escolas: cidades educadoras no Rio Grande do Sul, Brasil. **Disciplinarum Scientia | Ciências Humanas**, 22(1), 23–35. <https://doi.org/10.37780/ch.v22i1.3550>

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO. **Cidade educadora**. São Paulo, 9 mar. 2016. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/formacoes/saopaulo/dreipiranga/2016/03/09/cidade-educadora/>. Acesso em: 28 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2017.

MÜLLER, Fernanda; MORAES, Maria Carmen Silveira Barbosa. **Cidade, Infância e Educação: conexões necessárias**. In: Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1029-1052, out./dez. 2016.

OLIVEIRA, Ivone Mendonça de. A Cidade como Espaço Educativo: possibilidades e desafios na Educação Infantil. In: **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, p. 45-62, jan./abr. 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **A cidade educadora para a educação cidadã**. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 2, p. 567-583, 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss2articles/oliveira.pdf>. Acesso em: 13 out. 2025.

OTT, Robert W. **A Linguagem da Imagem: a educação visual na escola**. São Paulo: Summus, 1990.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS. 2º Boletim REBRACE – **Rede Brasileira de Cidades Educadoras**. Disponível em: <https://www.edcities.org/rede-brasileira/wp-content/uploads/sites/14/2024/12/2%C2%BA-bol-etim-REBRACE.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2025.

REDE BRASILEIRA DE CIDADES EDUCADORAS (RBCE). **Cidades-membro e experiências brasileiras**. Disponível em: <https://www.edcities.org/rede-brasileira/> Acesso em: 28 out. 2025.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; TAVARES, Taís Ferreira. A Criança, a Cidade e os Processos de Socialização: experiências de exploração do espaço urbano. In: Revista **Zero-a-Seis**, Florianópolis, n. 36, p. 78-95, jul./dez. 2018.

SILVA, Amanda Corrêa da; COSTA, Marisa Vorraber. Cidades Educadoras e Educação Infantil: reflexões a partir de experiências no Rio Grande do Sul. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, e260008, 2021.

TOMAS, Catarina; OLIVEIRA, Isadora. A Cidade como Projeto Educativo: a construção de uma política pública a partir dos princípios das cidades educadoras. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 984-1001, out./dez. 2018.

TOMAS, Nara Amélia; OLIVEIRA, Clarissa Martins (orgs.). **Para além das escolas: cidades educadoras no Rio Grande do Sul, Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 2018.

TRILLA, Jaume. A Cidade Educadora: nova perspectiva de organização e intervenção municipal. In: NÓVOA, António (Org.). **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Dom Quixote, 2001. p. 117-149.

VALENÇA, Vera Lucia Chacon. As crianças e a cidade: pontos de vista e práticas sociais/culturais (Children and the city: points of view and social/cultural practices). **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 792–810, 2018. DOI: 10.14244/198271992475. Disponível em: <https://reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2475>. Acesso em: 21 out. 2025.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZUIN, Aparecida Luzia Alzira; DIAS, Mariana Lira. A Cidade Educadora para a Educação Cidadã. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. 27, p. 459–476, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n27p459-476. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8159>. Acesso em: 21 out. 2025.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Mariana Nunes Siqueira²⁶

Elson Luciano Weber²⁷

1 INTRODUÇÃO

Falar sobre a infância é falar de um tempo mágico, em que cada gesto, cada palavra e cada experiência deixam marcas que ecoam como pegadas na areia, moldando o jeito como a criança vai se perceber e se relacionar com o mundo. Dentro da escola esse processo se intensifica como se o espaço fosse um grande palco onde diferentes histórias, culturas e maneiras de viver se encontram. É ali, no meio das brincadeiras e dos olhares curiosos dos alunos que eles descobrem que a vida é feita de diferenças e que justamente nesse mosaico colorido que reside a beleza da convivência.

Nesse cenário, a educação para as relações étnico-raciais não pode de jeito nenhum ser tratada como um “extra” ou um detalhe para cumprir tabela. Não dá pra deixar só pra novembro, como quem acende uma vela e esquece do fogo depois. Pelo contrário, ela precisa estar de mãos dadas com o cotidiano da sala: no livro escolhido para roda de leitura, na música que embala o momento da roda musical, na forma como a professora acolhe um comentário sobre a aparência de um aluno. Quando a diversidade se torna rotina, o respeito deixa de ser discurso bonito e passa a ser prática viva. É nesse dia a dia que as crianças aprendem que cada identidade tem valor e que todos tem um lugar importante no mundo.

Trabalhar as relações étnico-raciais na infância é também semear autoestima. É olhar nos olhos da criança e garantir que ela se reconheça nas histórias, que se veja bonita (o) do jeito que é, e que sinta orgulho de sua singularidade. É cortar o mal pela raiz, antes que falas cruéis criem cicatrizes invisíveis. Mais do que corrigir, trata-se de prevenir. É abrir a janela do coração para que cada criança cresça livre, inteira e dona de sua própria voz.

²⁶ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. mariana.202222644@unilasalle.edu.br

²⁷ Docente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: elson.weber@unilasalle.edu.br

Neste contexto, emerge a questão norteadora deste estudo que é: qual a importância de se trabalhar a educação para as relações étnico-raciais de forma contínua, na educação infantil?

Alinhada a questão problema, o objetivo central deste trabalho é analisar a importância de se trabalhar a educação para as relações étnico-raciais de forma contínua, na educação infantil. Esse objetivo não surge do acaso, ele se justifica, uma vez que, ele nasce da necessidade de garantir que a escola seja, desde cedo um espaço em que todas as crianças se reconheçam, sintam-se valorizadas e aprendam a conviver com as diferenças.

Em vez de tratar a temática racial apenas em datas específicas, este estudo busca reforçar que a diversidade deve ser parte constante do dia a dia escolar. Isso significa incluir histórias, músicas, brincadeiras e conversas que representam a pluralidade cultural brasileira. A continuidade, nesse sentido é essencial, enquanto ações isoladas podem ter impacto momentâneo, práticas permanentes são capazes de gerar mudanças profundas e duradouras.

2 METODOLOGIA

A metodologia deste artigo é um relato de experiência, justamente porque não quero apenas listar fatos, mas refletir sobre vivências, que de certa forma, mexeram comigo e com a escola onde trabalho. O ponto de partida deste relato, aconteceu logo que cheguei a instituição, em novembro de 2024. Na ocasião tive a oportunidade de participar da exposição anual do ERER. Foi uma daquelas ocasiões em que a escola inteira vibra, as crianças mostravam seus trabalhos, as turmas se revezavam nas apresentações, havia também oficina de turbantes que coloriu o espaço, e a diretora com uma fala firme e cheia de brilho nos olhos reforçava a importância do tema. este encontro repete-se anualmente, e este relato contemplará as vivências da autora ao longo das atividades do ERER 2025, trazendo a visão dos professores, alunos e demais integrantes da comunidade educativa.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na Educação Infantil constitui-se como um campo fundamental para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade, a equidade e a valorização das identidades.

Conforme aponta Kaercher (2007), é na escola que as crianças têm suas primeiras experiências coletivas fora do ambiente familiar, o que reforça a responsabilidade dos educadores em promover um espaço que reconheça e respeite as diferenças, prevenindo a reprodução de preconceitos e estereótipos raciais. Para Gomes (2012), é nessa fase que a criança constrói suas primeiras representações de si e do outro, sendo imprescindível que encontre no ambiente escolar referências positivas que valorizem a cultura negra e indígena.

Na perspectiva de Munanga (2005), a educação antirracista deve ir além da inclusão de datas comemorativas ou conteúdos pontuais, constituindo-se em um projeto pedagógico transversal e permanente. Essa concepção dialoga com as reflexões de Kaercher (2013), que enfatiza a necessidade de formar professores conscientes de seu papel político na desconstrução do racismo estrutural, capazes de trabalhar com materiais, linguagens e experiências que refletem a pluralidade cultural do Brasil.

No contexto gaúcho, as pesquisas e relatos de experiências têm evidenciado a urgência de inserir o EREER como parte da rotina pedagógica. Kaercher (2004), por exemplo, destaca que a escola não pode ser um espaço de reprodução de desigualdades, mas sim um ambiente em que as crianças negras e não negras construam relações baseadas no respeito, na solidariedade e na justiça social. Além disso, a autora ressalta a importância de trabalhar literatura infantil afro-brasileira, a música e a oralidade como recursos que aproximam as crianças das diversas matrizes culturais.

Dessa forma, o EREER na Educação Infantil deve ser compreendido como um processo que articula currículo, práticas pedagógicas e gestão escolar, favorecendo o reconhecimento das crianças como sujeitos históricos, culturais e sociais. Tal perspectiva é reforçada por Silva (2011), ao afirmar que a valorização da identidade negra é condição para efetivação de uma educação democrática, plural e antirracista.

Portanto, fundamentar a prática pedagógica no EREER é reconhecer que a infância é um tempo potente de construção de sentidos e significados, e que a escola tem a função ética e política de assegurar que todas as crianças, especialmente as negras, possam se ver representadas de forma positiva, desenvolvendo auto estima, pertencimento e respeito às diferenças.

3.1 Trajetória dos autores que fundamentam a EREER

A trajetória dos autores que embasam esta reflexão evidencia a relevância do debate sobre a EREER no Brasil. Gladis Kaercher, pesquisadora gaúcha, dedica-se ao estudo da

infância, das práticas pedagógicas e da formação docente, com forte atuação no campo da EREER e da literatura infantil. Suas pesquisas destacam a importância de se pensar uma pedagogia crítica, que reconheça as infâncias em suas pluralidades e valorize a diversidade como elemento estruturante da escola.

Já Nilma Lino Gomes, referência nacional na temática, foi a primeira mulher negra a ocupar o cargo de reitora em uma universidade federal brasileira e também ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Sua produção acadêmica discute identidade, movimento negro e educação, defendendo a valorização da cultura afro-brasileira e a centralidade da escola no combate ao racismo.

Por sua vez, Kabengele Munanga, antropólogo congolês, radicado no Brasil, tornou-se uma das maiores referências na discussão sobre identidade negra, racismo e educação antirracista, sendo professor titular da USP e autor de obras fundamentais sobre o tema. Sua contribuição foi decisiva para o reconhecimento da pluralidade cultural na educação brasileira.

Petrolina Gonçalves e Silva, igualmente relevante, foi relatora do parecer CNE que orientou a implementação da Lei 10.639/2003 e tem trajetória marcada pela defesa de políticas educacionais voltadas à valorização da identidade negra e ao combate às desigualdades raciais. Ao considerar a produção desses autores, percebe-se que o campo da EREER é constituído por vozes diversas que, cada uma a seu modo, têm contribuído para transformar a escola em um espaço de reconhecimento, pertencimento e respeito à diversidade.

O debate acerca do EREER está ancorado na Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis de ensino. Essa legislação está contemplada na seção a seguir.

3.2 Base legal e curricular da EREER

A implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil é respaldada por um conjunto de dispositivos legais e documentos curriculares que orientam as práticas pedagógicas. A principal referência é a Lei 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis de ensino.

Posteriormente, a Lei 11.645/2008 ampliou essa obrigatoriedade, incluindo a história e cultura indígena, reconhecendo a diversidade étnico-racial constitutiva da sociedade brasileira e afirmando a importância da escola como espaço de valorização dessas identidades.

Essas leis foram acompanhadas por documentos orientadores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (CNE/CP,2004), que apontam a necessidade de ações pedagógicas voltadas para a promoção da igualdade, o combate ao racismo e a construção de práticas educativas plurais. No âmbito da Educação Infantil, destaca-se também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que em seus campos de experiência, assegura a valorização da diversidade cultural, o respeito às diferenças e a formação de vínculos positivos com a própria identidade e com a identidade do outro.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao iniciar a análise dos resultados, é impossível deixar de mencionar as impressões vividas durante os momentos de culminância do projeto. Mas o que mais me tocou, confesso, foi ver o saguão da escola lotado de famílias no dia da exposição dos trabalhos em novembro de 2024. Cada canto tomado, cada olhar de carinho, cada gesto de orgulho parecia um abraço coletivo.

Desde 2023, a escola tem recebido certificações e prêmios pelo trabalho consistente em Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Isso não surgiu por acaso, está no Projeto Político Pedagógico (PPP) como diretriz e, mais que isso, faz parte da rotina de professores e crianças. O município também contribui mensalmente com encontros de formação voltados para o ERER, sempre lembrando que o aprendizado não termina na sala de aula, mas se renova em cada conversa, em cada partilha. Pois, levando-se em consideração cada detalhe, conseguimos de alguma forma alcançar o todo. Aos poucos, é possível observar que com as inúmeras experiências que participam desta construção, a prática coletiva torna-se forte.

Com o tempo, fui aprofundando meus estudos e percebi o quanto a Educação para as Relações Étnico- Raciais é sustentada não apenas pelo desejo, mas também pela lei. As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 evidenciam que: A história e a cultura afro-brasileira, africana e indígena devem estar no currículo escolar, tanto em escolas públicas quanto privadas. Isso significa que não dá para restringir o tema a uma data no calendário, ele precisa estar presente no dia a dia. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vai na mesma

direção, destacando a importância de valorizar a diversidade e promover a equidade desde cedo.

No primeiro semestre de 2025, tive a oportunidade de fazer parte do grupo de professoras responsáveis por organizar ações ligadas à ERER. Esse trabalho coletivo foi apresentado no dia do Congresso da Educação Infantil da Rede Municipal de Canoas, em agosto do ano supracitado. Pela manhã, tivemos uma palestra para os docentes, à tarde tivemos as oficinas com o trabalho que desenvolvemos na nossa escola onde apresentamos os trabalhos feitos pelos alunos como a atividade de culinária afetiva com o tema intitulado: Brincar, cozinhar e descobrir - Tecendo heranças indígenas e africanas na infância. Nesta atividade os alunos prepararam três receitas, beijuzinho de tapioca com frutas, cocada de colher e o mingau da vovó. Além disso, apresentamos a oficina de escalda-pés, grupo de dança africana composto por professoras da rede e exposição de demais trabalhos feitos ao longo do semestre.

Neste Congresso, aconteceu também uma dança coletiva com os demais professores que estavam presentes ao som da música "Olelê Molibá Makasi", e foi emocionante ver a disponibilidade dos colegas repetindo os passos simples que a coreografia carregava, na verdade um simbolismo imenso: diversidade, pertencimento e alegria compartilhada. Essa experiência me mostrou que o relato aqui não é só sobre mim. Ele relata um movimento maior, institucional, construído com o envolvimento de professores, famílias, crianças e das próprias políticas de formação da rede. É um processo vivo, que se fortalece a cada encontro e a cada prática pedagógica.

No fim das contas, percebo que a Educação para as Relações Étnico-Raciais não é apenas uma obrigação legal, é também uma escolha ética e afetiva. Quando se faz presente no cotidiano escolar, ela ajuda a tecer laços, resgatar memórias e abrir horizontes. A escola nesse contexto, deixa de ser apenas um prédio com salas e paredes, torna-se um espaço que respira diversidade, e eu no meio disso tudo sigo aprendendo e reafirmando a importância de não perder o compasso dessa dança coletiva, porque é nela que as crianças descobrem desde cedo que na diversidade não existe ameaça, existe a chance de nos enxergarmos no outro.

Na última reunião pedagógica, a diretora abriu um momento especial para que as colegas envolvidas nas ações do ERER compartilhassem suas vivências com o restante do grupo. O encontro, que parecia ser apenas mais uma reunião de rotina, acabou se transformando em um convite à escuta sensível e ao aprendizado com o coração aberto. As professoras contaram sobre a experiência do Percurso Negro de Porto Alegre, uma iniciativa do escritório Andrade Maia, criada pelo seu Grupo de Afinidade Raça. O projeto

nasceu com o propósito de iluminar a presença e a história negra na cidade, ampliando o olhar sobre o passado e reforçando o valor da diversidade como base de transformação social.

O trajeto atravessa o coração da capital e revela pontos de resistência, fé e pertencimento. O Tambor, erguido no antigo Largo da Força, hoje vibra em homenagem à força ancestral de Oxum. A Igreja das Dores, construída sobre o antigo Pelourinho, guarda nas suas pedras histórias de dor e de coragem como a de Josino, cuja voz ecoa como símbolo de justiça. A Pegada Africana, na Praça da Alfândega, lembra as quitandeiras negras que sustentavam famílias e tradições. A Esquina do Zaire revive a juventude e a luta dos movimentos negros da cidade. O Paineiro Afro-brasileiro, feito de fragmentos cerâmicos, forma um mosaico de memórias e reafirma a potência criadora de um povo que nunca deixou de se reinventar. E o Barão do Mercado Público, com sua força simbólica e sagrada, mostra que a espiritualidade afro-gaúcha pulsa no coração da cidade.

Enquanto relatavam, as professoras falavam com brilho nos olhos e não era apenas emoção, mas a consciência viva de que educar também é reencantar o olhar. O passeio foi mais do que uma formação, foi um chamado à sensibilidade e ao compromisso com uma escola que reconhece e valoriza todas as vozes que a constroem. Cada passo no percurso foi um mergulho no passado e, ao mesmo tempo, um gesto de esperança no futuro.

A partilha reforçou também que as vivências formativas e culturais estão abertas a todos os educadores. Ao olhar para o que foi feito entre 2024 e o primeiro semestre de 2025, percebe-se que o EREER gerou efeitos bem concretos no dia a dia da escola, mesmo sem dados estatísticos formais. Na prática, algumas mudanças ficaram evidentes: as famílias passaram a participar mais dos eventos de encerramento, as crianças tiveram contato com mais músicas e histórias de matrizes africanas e indígenas, e toda a equipe docente começou a lidar com mais naturalidade com temas ligados à identidade, diversidade e pertencimento. Isso tem muito a ver com o que dizem as Diretrizes Curriculares de EREER e a BNCC, que defendem uma prática integrada ao currículo e não restrita a datas comemorativas.

Ao longo desse processo, ficou claro também que atividades como culinária afetiva e danças de matriz africana fazem muito mais do que “divertir”, elas ajudam no desenvolvimento da linguagem, ampliam o vocabulário cultural e reforçam a autoestima, especialmente para crianças negras e indígenas, que se veem representadas nessas experiências. Isso fortalece o vínculo com a escola e constrói uma identidade positiva desde cedo, algo amplamente defendido pela literatura sobre EREER na infância.

Do ponto de vista institucional, incluir o tema no PPP (Projeto Político-Pedagógico) foi um passo importante. Assim, o trabalho não ficou dependente de ações isoladas ou da boa

vontade de uma ou outra pessoa. O apoio da rede municipal com formações constantes também ajudou muito, criando uma base comum entre equipe, gestão e famílias. O reconhecimento público, como prêmios e certificações, também contou bastante. Isso motivou a equipe e deu força para manter a prioridade do tema no meio de tantas outras demandas escolares.

Outro ponto marcante foi o Percurso Negro de Porto Alegre. Ele serviu para ampliar a visão das professoras sobre a cidade como espaço educativo vivo. A partir dessa experiência, surgiram atividades como mapas afetivos, narrativas orais e crônicas das crianças sobre os lugares, conectado à história, afeto e território.

A escassez e rotatividade de materiais específicos como livros infantis afro diaspóricos ou indígenas ainda é um problema. Existe também o risco de repetir sempre os mesmos conteúdos, sem garantir a diversidade que o tema exige. E como o tempo pedagógico é sempre apertado, é comum que discussões profundas acabam empurradas para momentos pontuais, como eventos, quando deveriam estar espalhadas pelo cotidiano. Desta forma, é possível identificar três pontos que impulsionam o que já foi alcançado: integrar o conteúdo no cotidiano, promover a participação de todos (docentes, crianças e famílias) e garantir formação constante. Juntos, esses elementos formam a base de uma educação infantil mais justa, criativa, democrática e antirracista. Afinal, o conhecimento, quando dividido, floresce. E é nesse florescimento coletivo que a escola se torna um espaço vivo de aprendizagem, onde o respeito e a diversidade deixam de ser apenas conceitos e passam a fazer parte do cotidiano.

A experiência mostra que ERER não é só conteúdo, ela se transforma em prática viva quando está bem amarrada ao currículo, às relações e ao cotidiano. Para seguir avançando, é essencial ampliar o acervo de livros e músicas que trazem referências positivas, registrar melhor as práticas para acompanhar a evolução e fortalecer os laços com espaços culturais do território.

Ainda há desafios, como garantir tempo para conversas difíceis e encontrar formas eficazes de envolver todas as famílias. Mas, assim como as crianças aprendem aos poucos, a própria escola também cresce com o processo. O fundamental é manter vivo o compromisso com uma educação que acolha, representa e dignifica sempre a partir de pequenas escolhas e gestos diários.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir este relato é, de certa forma, revisitar caminhos, pessoas e experiências que deixaram marcas profundas ao longo da trajetória. Ao refletir sobre a ERER na Educação

Infantil, percebo que esse trabalho ultrapassa o campo pedagógico: trata-se de uma forma de estar no mundo, de olhar com empatia, acolher com respeito e educar com o coração aberto.

Aprendi, nesse percurso, que o trabalho com a EREER vai muito além do cumprimento de uma exigência legal. Ele nasce do desejo genuíno de garantir que cada criança seja reconhecida, valorizada e respeitada em sua identidade. Quando a escola se dispõe a criar esse espaço de pertencimento, o ambiente se transforma ganha cor, significado e humanidade. As relações se tornam mais fortes e o processo de aprendizagem mais verdadeiro.

Em cada projeto, em cada roda de conversa e em cada partilha, percebo que a educação antirracista se constrói cotidianamente, nas pequenas atitudes. Está no modo como acolhemos uma fala, nas histórias que escolhemos contar, nas músicas que cantamos e nas imagens que circulam na sala. São gestos simples, mas profundamente simbólicos, que ensinam às crianças o valor da diversidade e do respeito mútuo.

Com o tempo, compreendi também a importância do trabalho coletivo. Nenhuma transformação acontece de forma isolada. O envolvimento da equipe escolar, das famílias, da gestão e das formações continuadas é o que torna possível sustentar práticas coerentes e transformadoras. Os efeitos aparecem no concreto: famílias se aproximam, professores buscam novas referências, as crianças se reconhecem nas histórias e nas propostas. Existem limites de tempo curto, acervo pequeno, muitas demandas, mas o que sustenta o processo é o compromisso afetivo e ético: garantir que toda criança se veja, seja respeitada e tenha sua história, seu corpo, sua cor e seu pertencimento acolhidos na escola. Quando todos participam, a escola deixa de apenas falar sobre diversidade e passa a vivê-la de forma concreta, tornando-se um espaço em que cada pessoa tem lugar, voz e reconhecimento.

Reconheço que ainda existe falta de recursos, tempo e, por vezes, compreensão. Contudo, o que não falta é vontade. E é essa vontade que move o trabalho e mantém viva a esperança de que cada gesto, por menor que pareça, tem poder de transformação.

Encerrar este relato é, ao mesmo tempo, iniciar um novo ciclo. Fica a certeza de que trabalhar as relações étnico-raciais é semear amor, justiça e pertencimento. É oferecer às crianças a possibilidade de crescerem livres de estereótipos e orgulhosas de sua história e identidade. Durante todo o processo de escrita, pude revisitar práticas e reflexões que fortaleceram meu compromisso com uma educação antirracista, pautada no respeito, na valorização da diversidade e na construção de identidades positivas.

Foi gratificante perceber o quanto essa experiência contribuiu para o meu crescimento acadêmico, pessoal e profissional me permitindo reconhecer o poder transformador da educação quando ela se fundamenta na equidade e na valorização das diferentes culturas.

Este relato reafirma a crença de que a escola pode ser um espaço em que a diferença não separa, mas aproxima, e onde o respeito é a base de toda convivência. Quando plantamos, na infância, respeito, equidade e reconhecimento, formamos sujeitos que entendem cedo que a diferença não ameaça fortalece. Que esta experiência sirva de impulso para novas práticas, mais professores envolvidos e mais crianças tocadas. Que a escola siga florescendo como território de memória, identidade e humanização. Cada gesto de hoje por menor que pareça cria raiz e transforma o amanhã.

Que possamos continuar plantando essas sementes todos os dias, com sensibilidade, paciência e esperança, acreditando que uma educação verdadeiramente humana floresce quando olhamos para o outro e reconhecemos nele um reflexo bonito de nós mesmos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE MAIA ADVOCACIA. **Percurso Negro em Porto Alegre**. Material institucional, [s.l.], [s.d.].

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificando os arts. 26-A e 79-B, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificando os arts. 26-A e 79-B, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 3/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 maio 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 14 out. 2025.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando a nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2011. p. 135-149.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

KAERCHER, Gladis Elisabeth H. **Infância e diferença: ensaios sobre diversidade cultural, gênero e práticas pedagógicas**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KAERCHER, Gladis Elisabeth H. **Infância e diversidade: práticas pedagógicas e relações étnico-raciais na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

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

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O Parecer CNE/CP nº 003/2004 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/165818>. Acesso em: 14 out. 2025.

GESTÃO ESCOLAR COM FOCO NA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: RESPEITO E LIMITES NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Anna Luíza Ribeiro Tristão²⁸

Elson Luciano Weber²⁹

1 INTRODUÇÃO

A gestão escolar desempenha um papel fundamental na criação de ambientes que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças. No contexto da primeira infância, a orientação educacional se apresenta como ferramenta estratégica para apoiar a equipe pedagógica e desenvolver práticas que promovam a convivência respeitosa e crescimento socioemocional.

Outro papel importante é a organização das práticas pedagógicas e administrativas da instituição de ensino. Atualmente esse papel se estende para além da administração, englobando o acompanhamento pedagógico, a mediação de conflitos, o acolhimento da comunidade escolar e a promoção do desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, pesquisas recentes apontam que uma gestão democrática e participativa é essencial para fortalecer a qualidade educacional e aproximar a escola da comunidade (Silva, 2024).

O estágio supervisionado em Gestão Escolar com foco na Orientação, me permitiu vivenciar de forma prática os desafios e possibilidades desse campo de atuação, uma vez que contempla um período de observação, de como a equipe gestora organiza, planeja e acompanha as práticas educativas no contexto da Educação Infantil.

Neste contexto emerge a seguinte questão problema: Qual a importância da gestão escolar na mediação pedagógica frente a questões que envolvem o respeito e os limites no cotidiano escolar?

Alinhada a esta questão norteadora deste estudo, o objetivo geral é analisar a importância da gestão escolar na mediação pedagógica frente a questões que envolvem o respeito e os limites no cotidiano escolar. Para atingir o objetivo geral, fragmentou-se ele nos seguintes objetivos específicos:

²⁸ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: anna.202222635@unilasalle.edu.br.

²⁹ Docente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: elson.weber@unilasalle.edu.br.

- a) Descrever estratégias de acolhimento emocional e escuta ativa;
- b) Identificar práticas de mediação de conflitos e convivência respeitosa;
- c) Refletir sobre a formação continuada e o apoio à equipe pedagógica;
- d) Avaliar impactos dessas estratégias no ambiente escolar.

Assim, serão abordadas estratégias de acolhimento emocional, escuta ativa, mediação de conflitos, formação continuada da equipe e práticas educativas. Além disso, analisou-se práticas de gestão escolar voltadas à orientação educacional na primeira infância, com foco em respeito e limites.

Esse artigo apresenta um relato de experiência vivida durante o estágio supervisionado em Gestão Escolar com foco na Orientação Educacional. Possui abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, realizada em uma escola de educação infantil na região metropolitana de Porto Alegre.

Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a observação, os registros de campo e a análise documental, possibilitando compreender de forma mais ampla as práticas de gestão escolar no cotidiano da instituição.

Os procedimentos adotados foram a observação e acompanhamento das atividades diárias, a identificação de estratégias de acolhimento e mediação de conflitos. Os registros de campo com anotações sobre interações, estratégias aplicadas e como as crianças reagiram. A análise documental dos materiais da instituição, como planejamentos pedagógicos e registros administrativos, a fim de compreender a organização da gestão escolar.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A gestão escolar tem sido amplamente debatida nos últimos anos, em razão das constantes mudanças sociais e educacionais que demandam das instituições de ensino uma atuação mais efetiva na formação integral dos estudantes. Nessa perspectiva, Luck (2011) destaca que a gestão escolar constitui um processo dinâmico que ultrapassa a mera administração, englobando ações pedagógicas e relacionais voltadas à promoção de uma aprendizagem significativa.

2.1 A PRIMEIRA INFÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

A primeira infância representa uma fase decisiva no desenvolvimento global da criança, sendo especialmente relevante para a formação das habilidades socioemocionais,

como empatia, autocontrole, cooperação e capacidade de resolver conflitos. É nesse período que se estabelecem as bases para a autorregulação emocional, o relacionamento interpessoal e a construção da identidade. De acordo com Goleman (2012), essas competências são fundamentais para o crescimento humano e devem ser estimuladas desde os primeiros anos de vida, pois favorecem a convivência social, o aprendizado e o bem-estar emocional. Nessa mesma linha, Bisquerra (2003) reforça que a educação emocional, quando iniciada na infância, promove atitudes de respeito mútuo, solidariedade e autonomia, aspectos indispensáveis para a formação de cidadãos conscientes e emocionalmente equilibrados.

Nesse contexto, a orientação educacional exerce papel central ao atuar como elo entre a criança, as famílias e a equipe pedagógica, favorecendo a criação de um ambiente escolar acolhedor e propício ao desenvolvimento integral. Vasconcellos (2015) destaca que a função do orientador educacional vai além da resolução de conflitos, envolvendo o acolhimento emocional, a escuta ativa, a mediação das relações e o apoio na elaboração de estratégias pedagógicas que considerem as necessidades individuais e coletivas dos alunos. Essa atuação contribui para que o processo educativo seja mais humanizado, sensível às emoções e potencialidades de cada criança.

A mediação de conflitos na primeira infância deve ter caráter essencialmente preventivo e educativo, orientando as crianças a reconhecerem e nomearem seus sentimentos, compreenderem as emoções dos outros e encontrarem formas adequadas de expressão e negociação. Wallon (2007) enfatiza que ensinar a criança a identificar e a expressar seus sentimentos desde cedo é parte essencial do desenvolvimento socioemocional, pois favorece o equilíbrio afetivo e fortalece as interações sociais. Assim, ao integrar o cuidado emocional ao processo educativo, a escola cumpre um papel formador que ultrapassa o ensino de conteúdos, contribuindo para a constituição de sujeitos mais empáticos, autônomos e capazes de conviver de forma ética e solidária.

2.2 GESTÃO ESCOLAR

De acordo com Luck (2011), a gestão escolar configura-se como um processo de mediação que abrange dimensões organizacionais, pedagógicas e humanas. Para a autora, administrar uma instituição de ensino implica exercer uma liderança participativa, que envolva professores, famílias, estudantes e a comunidade no processo educativo. Essa

perspectiva rompe com a visão tradicional da gestão restrita a tarefas burocráticas, ampliando seu alcance para uma abordagem democrática e colaborativa.

Na mesma direção, Libâneo (2012) ressalta que a gestão escolar deve estar alinhada ao projeto pedagógico da instituição, assegurando que todas as ações — administrativas, financeiras e pedagógicas — estejam orientadas para o desenvolvimento integral dos alunos. O autor também enfatiza que a gestão democrática, prevista na Constituição Federal de 1988 e reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), constitui o alicerce de uma escola comprometida com a participação e o diálogo.

No contexto da gestão, a orientação educacional ocupa um papel estratégico. Conforme Vasconcellos (2015), o orientador educacional atua como mediador nas relações entre estudantes, professores, famílias e equipe gestora, contribuindo para a criação de um ambiente escolar equilibrado e propício à aprendizagem. O autor destaca que essa função vai além da resolução de conflitos, englobando ações preventivas, de acompanhamento e de orientação de vida, com o objetivo de desenvolver a autonomia e a responsabilidade dos alunos.

Atualmente, o desenvolvimento socioemocional é reconhecido como uma dimensão essencial da formação educacional. Goleman (2012) define a inteligência emocional como um conjunto de habilidades que inclui autoconsciência, autocontrole, empatia e capacidade de gerir relacionamentos. Tais competências são fundamentais para que o indivíduo compreenda e administre suas emoções, reconheça os sentimentos dos outros e aja de forma ética e responsável em sociedade.

Para Bisquerra (2003), a educação emocional deve ser parte integrante do currículo escolar, e não um simples complemento. O autor argumenta que trabalhar essas competências desde a infância contribui para prevenir problemas de comportamento, fortalecer a autoestima e promover o bem-estar individual e coletivo.

A Educação Infantil, etapa inicial da Educação Básica, é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que reconhece a criança como sujeito histórico e de direitos, protagonista na construção de sua identidade por meio das interações e das brincadeiras.

Autores como Vygotsky (1998) evidenciam a relevância dessa fase, ao defender que o desenvolvimento infantil ocorre nas interações sociais, sendo a linguagem e a mediação cultural elementos fundamentais nesse processo. Assim, quando articuladas sob uma perspectiva democrática e inclusiva, a gestão escolar e a orientação educacional assumem um papel decisivo na promoção do desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir das observações e registros realizados durante o estágio em Gestão Escolar com foco na Orientação, foi possível identificar aspectos significativos da prática pedagógica, referente a gestão escolar e do papel do orientador no contexto da Escola de Educação Infantil. A análise aqui apresentada busca confrontar a realidade vivenciada com os referenciais teóricos acima, trazendo reflexões sobre os avanços, desafios e possibilidades de aprimoramento.

As observações também indicam que práticas de acolhimento com escuta ativa, ou seja, escutar com atenção e interesse o indivíduo e a mediação de conflitos, como desentendimentos corriqueiros do dia-a-dia (disputa por brinquedos, dificuldade em aceitar regras e etc), contribuem para ambientes mais harmoniosos. A participação da equipe pedagógica, quando apoiada por formação continuada, garante continuidade na aplicação dos limites e estimula o respeito.

3.1 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Iniciei a experiência em estágio em gestão, com foco na orientação, tendo uma conversa com a equipe diretiva e a psicopedagoga, onde foi possível compreender de forma mais ampla o funcionamento da gestão escolar e o papel articulador desses profissionais no cotidiano da instituição. O diálogo evidenciou a preocupação conjunta com o desenvolvimento integral dos estudantes, destacando a importância da escuta ativa, do acompanhamento pedagógico e das intervenções voltadas às necessidades individuais.

A psicopedagoga ressaltou a relevância do trabalho colaborativo entre professores e equipe técnica, especialmente na identificação precoce de dificuldades de aprendizagem e na elaboração de estratégias que promovam o avanço dos alunos. Essa experiência proporcionou

uma visão mais sensível e reflexiva sobre a prática educativa, reafirmando o valor da gestão participativa e do suporte psicopedagógico no processo de ensino e aprendizagem.

Por meio da observação, identifiquei que crianças com rotinas e limites claros mostram maior empatia e capacidade na resolução dos conflitos diários. Por outro lado, a falta de formação pedagógica com o intuito de elaborar um plano de estratégias e mediação, dificulta a convivência escolar e podem gerar comportamentos como desentendimentos e discussões.

Além disso, o apoio familiar é de extrema importância para o sucesso escolar, pois, vivemos em um mundo onde o professor não tem a mesma valorização e não é mais respeitado e apoiado pelos familiares como era antigamente. Sendo constantemente confrontado pelos pais e em alguns casos, até mesmo pelo próprio aluno, por impor limites e regras de convivência escolar.

O acolhimento emocional promove mais segurança e conforto, tanto para o professor, como para o aluno. Algumas práticas incluem a recepção das crianças na entrada da escola e apoio individual em situações de frustração ou conflito. O quadro 1 apresenta exemplos de acolhimento emocional.

Quadro 1 – Exemplos de Acolhimento Emocional

Situação	Estratégia	Resultado
Criança chega ansiosa	Recepção individual e conversa breve	Redução da ansiedade e integração à turma
Conflito entre colegas	Conversa mediadora	Compreensão do sentimento do outro e resolução pacífica
Frustração por não conseguir concluir uma atividade	Apoio emocional e incentivo	Desenvolvimento da resiliência e autoestima

Fonte: Elaborado pela autora.

Para fortalecer a convivência respeitosa, são necessárias algumas estratégias, como o planejamento de dinâmicas em grupo, que incentivem o cuidado com o outro, a construção de regras de convivência elaboradas coletivamente e o reconhecimento positivo de comportamentos apropriados.

A formação continuada fortalece a equipe pedagógica, incluindo capacitações sobre escuta ativa, mediação de conflitos e desenvolvimento socioemocional. Além disso, o acompanhamento das práticas em sala de aula e o planejamento coletivo de estratégias de

intervenção, essas ações auxiliam na criação de um ambiente educacional respeitoso. O quadro 2 apresenta estratégias de formação da equipe.

Quadro 2 – Estratégias de Formação da Equipe

Tema	Atividade	Benefício
Escuta ativa	Atividades com dinâmicas em grupo	Maior sensibilidade e compreensão das crianças
Mediação de conflitos	Treinamento prático	Redução de conflitos e intervenção adequada
Planejamento coletivo	Reuniões pedagógicas	Consistência das ações pedagógicas

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante o período de estágio na área de gestão, com foco na orientação, foi possível observar diferentes aspectos do cotidiano escolar, tanto no ambiente das salas de aula quanto nas relações entre as crianças e os professores. Após uma conversa com a equipe diretiva e diante das observações realizadas, identificamos a necessidade de uma intervenção voltada à mediação de conflitos, visto que situações de desentendimentos e disputas por brinquedos ocorriam com frequência entre os alunos.

Em um dos momentos observados, um aluno do Jardim 1, ao se desentender com um colega, reagiu de forma impulsiva, jogando uma cadeira no chão e tentando derrubar uma mesa. Quando foi chamado à atenção pela professora, saiu da sala batendo a porta. Em outro momento, um aluno da mesma turma, ao ir para o refeitório, apresentou dificuldade em respeitar a professora e os colegas. Quando a professora se abaixou para conversar com ele e orientá-lo, o aluno reagiu de forma impulsiva, gritando em seu rosto, o que a deixou sem reação naquele instante.

Esses episódios reforçaram a importância de criar estratégias que auxiliem as crianças no desenvolvimento do controle emocional e na compreensão das próprias emoções. Diante desse contexto, pensamos e elaboramos, juntamente com a equipe, a proposta de um projeto chamado “Cantinho da Calma”, a ser implementado nas salas de aula. O objetivo desse espaço é oferecer um ambiente acolhedor e tranquilo, onde as crianças possam se acalmar em momentos de conflito, frustração ou agitação. O cantinho é composto por elementos que promovem o bem-estar e a autorregulação, como livrinhos, ursinhos, garrafas sensoriais e outros objetos que convidam ao relaxamento.

Em uma das salas, o projeto ganhou um toque especial com a inclusão de uma caixa decorada como se fosse uma “nave espacial”, onde o aluno é convidado a embarcar em uma “viagem de calma”. A ideia é que esse momento simbólico ajude a criança a compreender que sentir raiva ou frustração faz parte, mas que existem maneiras mais positivas e seguras de lidar com essas emoções.

Essa experiência foi muito significativa, pois permitiu refletir sobre o papel da gestão e da orientação educacional na promoção de um ambiente escolar mais harmonioso e acolhedor. Através dessa ação, buscamos contribuir para o desenvolvimento socioemocional das crianças e fortalecer uma cultura de cuidado e empatia dentro da escola.

Na experiência vivenciada, constata-se que o orientador educacional exerce uma função mediadora essencial dentro da comunidade escolar, atuando como elo entre alunos, professores, famílias e equipe gestora. Em diversos momentos, ficou evidente que seu trabalho vai muito além do acompanhamento individual dos estudantes, abrangendo também o planejamento e a implementação de ações coletivas que visam promover o desenvolvimento integral da criança. Essa atuação envolve a escuta sensível, o apoio emocional e a mediação de conflitos, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, respeitoso e colaborativo. Além disso, o orientador desempenha um papel fundamental na promoção de práticas pedagógicas que favoreçam o equilíbrio entre os aspectos cognitivos, sociais e afetivos, fortalecendo as relações interpessoais e o sentimento de pertencimento no espaço escolar.

De acordo com Libâneo (2001), o orientador educacional tem que atuar como um elo articulador, de forma que contribua para a melhora da qualidade do ensino e para a construção de um ambiente escolar inclusivo. Essa perspectiva foi confirmada na prática observada, pois o orientador esteve envolvido em reuniões com famílias, mediação de conflitos e acompanhamento pedagógico dos docentes.

A análise deixou claro que a aproximação entre escola e família é um dos principais desafios na gestão escolar. Em diversas situações, foi necessário o envolvimento do orientador para estabelecer um canal de diálogo entre pais e professores, principalmente diante de situações de comportamento ou dificuldades de aprendizagem das crianças.

Foi possível observar que o orientador educacional também desempenha um papel importante no acompanhamento do desenvolvimento infantil. Ao estudar relatórios, conversar com professores e analisar as práticas em sala, percebi que o foco não se limita apenas ao desempenho cognitivo, mas também às questões socioemocionais.

Essa prática conversa com as ideias de Vygotsky (1998), que defende a relevância das interações sociais para a aprendizagem, reforçando que o orientador deve considerar a criança em sua totalidade, respeitando seu ritmo e individualidade.

Apesar dos avanços, alguns desafios se mostraram claros, como a dificuldade em manter uma comunicação constante com todas as famílias e apoio das mesmas, a necessidade de formações continuadas para professores, reunião de pais com o tema sobre a “importância de impor limites e respeito na primeira infância” e a limitação de tempo do orientador educacional diante das múltiplas demandas escolares.

Esses pontos reforçam que a atuação da orientação educacional deve estar integrada a um projeto coletivo de gestão, onde a corresponsabilidade entre equipe diretiva, professores e famílias seja efetivamente compartilhada.

Durante o estágio, ficou bem claro que o orientador educacional exerce múltiplas funções dentro da escola, indo além do acompanhamento pedagógico. Ele atua como mediador entre professores, alunos e famílias, contribui para a organização de projetos, espaços e atividades, além de promover práticas inclusivas que fortalecem o desenvolvimento integral da criança.

Segundo Libâneo (2001), o orientador deve ser um elo articulador, que atua para que as decisões escolares, considerando tanto aspectos pedagógicos quanto socioemocionais. Na prática, isso se traduz em ações que buscam o equilíbrio entre disciplina, aprendizagem e bem-estar das crianças.

As estratégias utilizadas incluíram rodas de conversa com histórias, onde cada criança podia, se quisesse, expressar seus sentimentos e ouvir os dos colegas. Atividades de escuta ativa, como jogos, dinâmicas que incentivam a empatia e o reconhecimento do ponto de vista do outro e ambientes acolhedores, como por exemplo, o “cantinho da calma”. Histórias com recursos para reforçar valores de cooperação e respeito mútuo. Essas práticas alinham-se às ideias de Vygotsky (1998), que destaca a importância das interações sociais para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio em Gestão Escolar com foco na Orientação realizado numa escola de educação infantil privada da região metropolitana de Porto Alegre, representou uma oportunidade significativa de aprendizagem, permitindo a vivência prática dos conteúdos estudados ao longo da formação em Pedagogia. A experiência me possibilitou compreender de forma mais ampla o papel do orientador educacional, que se revelou fundamental para a construção de um ambiente escolar democrático, acolhedor e comprometido com o desenvolvimento integral da criança. Além de evidenciar a importância da gestão escolar com foco na orientação educacional na primeira infância. Respeito e limites, quando aplicados com acolhimento emocional e escuta ativa, promovem o desenvolvimento integral das crianças.

A formação continuada da equipe pedagógica é de extrema importância para a eficácia das estratégias, fortalecendo vínculos e garantindo a consistência das práticas. Então, é recomendável a continuidade das ações observadas e implementação de novos projetos que fortaleçam a cultura do respeito, da empatia e da convivência democrática.

A análise das atividades desenvolvidas evidenciou que a atuação do orientador ultrapassa a dimensão pedagógica, abrangendo também a mediação de conflitos, o fortalecimento do vínculo entre escola e família, a promoção de práticas inclusivas e o acompanhamento socioemocional das crianças. Essas funções, observadas no cotidiano escolar, interagem com o referencial teórico, reafirmando a importância de uma gestão escolar que valorize a cooperação, a atenção e o trabalho coletivo.

Constatou-se ainda que a prática da orientação educacional enfrenta desafios, como a necessidade de maior tempo para acompanhamento individualizado e a ampliação da comunicação com as famílias. Apesar dessas limitações, foi possível reconhecer avanços e conquistas que contribuem para a qualidade do ensino e para a construção de um espaço educativo mais inclusivo.

Em termos de aprendizagem profissional, a experiência fortaleceu minha compreensão sobre o papel da orientação escolar como eixo articulador entre alunos, professores, gestão e famílias. Me senti desafiada a ir além da posição de quem aplica uma atividade. Precisei ouvir, interpretar comportamentos, comunicar com empatia e propor ações que pudessem realmente contribuir para o bem-estar coletivo. Aprendi que o trabalho na

gestão escolar, especialmente na orientação, exige sensibilidade, visão sistêmica do ambiente educacional e capacidade de mediação.

A prática me ajudou a compreender que o desenvolvimento socioemocional das crianças é um processo contínuo, que exige paciência e colaboração de toda comunidade escolar. Ao participar das decisões e refletir com a equipe sobre os resultados das ações, pude perceber o valor da escuta e da construção conjunta de soluções, princípios fundamentais para uma gestão escolar ética e comprometida com a formação integral dos alunos.

Dessa forma, este estágio me proporcionou não apenas o contato com a realidade da gestão escolar, mas também me fez refletir sobre a prática pedagógica e sobre o compromisso social do educador. Essa vivência fortaleceu a compreensão de que a orientação educacional é um instrumento fundamental para o desenvolvimento das crianças e para o fortalecimento de uma escola humanizada e participativa.

Concluo, portanto, que a experiência foi enriquecedora tanto no aspecto acadêmico quanto pessoal, reafirmando a relevância da formação prática no processo de construção da identidade profissional docente. Além disso, aponto para a necessidade de continuidade nos estudos e nas práticas de gestão e orientação, de modo a garantir uma educação cada vez mais humanizada e transformadora.

REFERÊNCIAS

BISQUERRA, Rafael. **Educação emocional e bem-estar**. São Paulo: Artmed, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Brasília, DF: MEC, 2017.
Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 10/11/2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB nº 9.394/96. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 10/11/2025.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, M. A. **Gestão democrática e participativa na escola contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2024.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 21. ed. São Paulo: Libertad, 2015.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

Disponível em:

<https://pt.scribd.com/document/632330149/A-evolucao-psicologica-da-crianca-by-Henri-Wallon-z-lib-org-pdf>). Acesso em: 13 jun. 2025.

RACISMO NA INFÂNCIA E AO LONGO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR: SEUS IMPACTOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Bárbara Almeida³⁰

Olga Borba³¹

Elson Luciano Weber³²

1 INTRODUÇÃO

O ambiente escolar, enquanto espaço de socialização e construção de saberes, reflete as contradições e desigualdades existentes na sociedade. Nesse contexto, as crianças negras enfrentam diversos desafios que transcendem a esfera pedagógica, envolvendo dimensões culturais, históricas e sociais que marcam suas trajetórias educacionais ao longo da vida. Sendo assim, o racismo em suas formas estruturais e institucionais interfere diretamente na experiência escolar, afetando o desempenho, a autoestima e o sentimento de pertencimento de estudantes negros. Assim, compreender as dificuldades enfrentadas por essas crianças é fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista.

Segundo a pesquisa do Instituto NeuroSaber (Brites, 2021) o racismo na infância pode impactar no desenvolvimento infantil, pois pode trazer diversas situações de constrangimento, estresse, angústia, medo, vergonha, baixa autoestima e outros. Neste contexto, se faz necessário compreender como o racismo estrutural acontece na educação e o quanto se faz necessário que haja ações educativas que combatam essas discriminações.

Diante das situações descritas, emerge a questão problema norteadora deste estudo que é: como a discriminação racial no espaço escolar pode influenciar na aprendizagem dos estudantes negros. Alinhado a esta questão problema, este artigo tem por objetivo analisar

³⁰ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail:barbara.202212843@unilasalle.edu.br

³¹ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail:olga.202213122@unilasalle.edu.br

³² Docente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail:elson.weber@unilasalle.edu.br

como a discriminação racial no espaço escolar pode influenciar na aprendizagem dos estudantes negros.

O racismo estrutural, conceito discutido por autores como Almeida (2019), se refere ao modo como o racismo está enraizado nas instituições, práticas e valores da sociedade. Na escola, essa estrutura se manifesta de forma sutil, por meio de expectativas reduzidas, ausência de representatividade e currículos eurocêntricos. Segundo Gomes (2012), a escola brasileira ainda tende a reproduzir padrões culturais que reforçam a invisibilidade da população negra, contribuindo para a perpetuação de desigualdades raciais. Na realidade brasileira, são diversos os obstáculos enfrentados pelos estudantes negros desde seu acesso à Educação Infantil e seguindo até o Ensino Superior.

Sabemos que muitas vezes o próprio professor acostumado com a evasão dos alunos negros acaba desenvolvendo, mesmo que de forma involuntária, uma relação com o aluno na perspectiva de desistência, dificultando e prejudicando ainda mais o seu processo de aprendizagem.

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de relato de experiência de caráter descritivo com abordagem qualitativa, com a finalidade de realizar uma análise de observações realizadas pelos autores/pesquisadores no ambiente escolar público da cidade de Canoas. Este relato irá dialogar com artigos que foram buscados no Portal de Periódicos da CAPES, conforme quadro 1.

Quadro 1 - Estudos analisados

ANO	AUTOR	TÍTULO
2021	Silva e Boakari	O corpo afro descendente e a escola: narrativas pessoais como possibilidades de superação do racismo.
2020	Primo e França	Efeitos do racismo na trajetória escolar de crianças: uma revisão sistemática.
2019	Araújo e Clemente	A escola de todas as cores: o papel do gestor escolar no combate ao racismo.
2017	Silva Filho, Araújo, Souza e Carneiro	As relações de racismo no âmbito escolar da Eja: sua construção histórica e estratégias de superação.

Fonte: elaborado pelos autores.

Os critérios para a inclusão dos artigos publicados nos últimos 10 anos que abordam temas relacionados ao racismo na infância, os impactos que provocam no desenvolvimento infantil e no processo de aprendizagem, o racismo dentro da escola e os impactos na infância, adolescência e na vida adulta.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente estudo busca compreender os impactos do racismo na aprendizagem de crianças negras, com base em uma análise bibliográfica de diferentes autores que investigam o racismo no ambiente escolar e suas consequências para o desenvolvimento educacional, emocional e identitário dos estudantes negros. Primo e França (2020) realizam uma revisão estruturada que evidencia os efeitos do racismo nas escolas, destacando o tratamento diferenciado dado às crianças negras. Segundo os autores, há menor afeto, menos elogios e expectativas mais baixas por parte dos professores, que tendem a privilegiar alunos brancos em aspectos como atenção, papéis atribuídos e reconhecimento.

Para os autores, a invisibilidade racial é uma marca presente nas instituições escolares, que muitas vezes negam ou silenciam o racismo, tanto nos currículos quanto nas interações cotidianas. Essa negação, conforme destacam, acarreta impactos negativos no rendimento escolar, na autoestima e no sentimento de pertencimento das crianças negras. Primo e França (2020) defendem, portanto, a necessidade urgente de intervenções institucionais que incluam formação docente, revisão curricular e políticas escolares voltadas à equidade racial. Em consonância com essas observações, Silva et al. (2017) também reconhecem a persistência de desigualdades raciais no contexto educacional, especialmente no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os autores ressaltam que a maioria dos estudantes dessa modalidade é composta por pessoas negras ou de classes sociais menos favorecidas, que tiveram sua trajetória escolar interrompida por fatores estruturais e discriminatórios. Assim como Primo e França (2020), eles denunciam a invisibilização e estereotipia presentes nos materiais didáticos e currículos escolares, que continuam a representar o negro de forma limitada. No entanto, Silva et al. (2017) acrescentam uma dimensão propositiva, destacando marcos legais e estratégias de superação, como a implementação da Lei 10.639/03, o uso de materiais didáticos diversos e a formação antirracista de professores, apontando caminhos práticos para a transformação das relações raciais na escola.

Em diálogo com esses autores, Silva e Boakari (2021) avançam na discussão ao abordar o corpo afrodescendente como um campo simbólico de resistência e opressão no ambiente escolar. Os autores concordam com Primo e França (2020) e Silva et al. (2017) ao afirmar que a escola ainda reproduz padrões eurocêntricos, mas enfatizam que o racismo se manifesta não apenas nas práticas pedagógicas, mas também nas normas estéticas e comportamentais. Elementos como cabelo, tom de pele e aparência física tornam-se alvo de julgamentos, reforçando exclusões sutis.

Contudo, Silva e Boakari (2021) divergem parcialmente dos demais autores ao não focar apenas nas opressões, mas também nas possibilidades de resignificação. Para eles, as narrativas pessoais e corporais de estudantes negros podem ser instrumentos de transformação e afirmação identitária, capazes de tornar a escola um espaço de acolhimento e mudança social. Assim, enquanto Primo e França (2020) enfatizam a denúncia e a necessidade de políticas institucionais, Silva e Boakari (2021) apostam nas experiências vividas e narradas como formas de resistência e reconstrução da autoestima negra. Já Araújo e Clemente (2019) ampliam a discussão ao focar o papel da gestão escolar na construção de práticas antirracistas. Em concordância com os demais autores, reconhecem a presença do racismo nas escolas, frequentemente de forma velada, e reforçam a importância do diálogo e da conscientização como ferramentas de enfrentamento.

Contudo, diferem dos demais ao enfatizar que as transformações dependem diretamente da ação concreta dos gestores e não apenas de professores ou currículos. Os autores apontam que, embora existam leis e normativas (como a Lei 10.639/03), muitas escolas ainda não as aplicam de modo sistemático, limitando-se a projetos pontuais e reações isoladas diante de episódios de discriminação. Para eles, é necessário que o combate ao racismo seja incorporado permanentemente no Projeto Político-Pedagógico (PPP), nas formações docentes e nas ações institucionais. Ao relacionar as contribuições desses autores, observa-se que há ampla concordância quanto à existência do racismo estrutural e institucional nas escolas e seus efeitos negativos sobre o processo de aprendizagem e a identidade das crianças negras.

Todos reconhecem a urgência de práticas antirracistas, embora proponham ênfases diferentes: Primo e França (2020) centram-se na crítica às práticas docentes e curriculares e na necessidade de mudanças estruturais; Silva et al. (2017) complementam com marcos legais e políticas públicas que apoiam essas transformações; Silva e Boakari (2021) deslocam o olhar para o corpo negro e as narrativas pessoais como caminhos de empoderamento e resistência; Araújo e Clemente (2019) enfatizam o papel estratégico da gestão escolar,

destacando a importância de ações contínuas e planejadas. Carneiro (2005), por exemplo, reforça a importância da autoestima e da consciência racial como bases para o empoderamento e o sucesso escolar.

Em síntese, os estudos convergem ao apontar que o racismo afeta profundamente o desenvolvimento e o aprendizado de estudantes negros, mas divergem quanto aos níveis de enfrentamento prioritários seja no campo das políticas públicas, das práticas pedagógicas, das experiências subjetivas ou da gestão institucional. Juntos, esses autores contribuem para uma compreensão ampla e integrada das múltiplas dimensões do racismo na educação e dos caminhos possíveis para sua superação.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Constatou-se nestes estudos que o racismo começa na infância e que traz muitos impactos negativos no desenvolvimento de uma criança negra, principalmente no seu processo de aprendizagem e que diversos fatores podem influenciar para o seu fracasso escolar e que, por muitas vezes, é na escola que surgem as primeiras manifestações de racismo contra crianças negras.

Pôde-se constatar também que a maior parte dos estudantes da modalidade EJA são negros ou por pessoas de classe baixa, que não tiveram acesso à escola na idade certa e que com uma nova oportunidade puderam de voltar a uma sala e aula e escrever uma nova história para sua vida.

A escola é um forte aliado de transformação e na desconstrução do preconceito e discriminação contra qualquer pessoa por sua cor da pele. Por estas situações que é preciso trabalhar com ações afirmativas que valorizem o corpo negro, seu estereótipo e sua cultura.

Vale destacar o que é de grande importância e valor o papel do gestor dentro da escola, pois ele tem o poder de ser um agente transformador dentro do âmbito escolar e que ele é capaz de fazer a diferença dentro da escola, não permitindo e não tolerando a propagação do racismo. Somente por meio do engajamento coletivo de todos os integrantes da comunidade escolar será possível combater o racismo e promover práticas efetivamente antirracistas.

Diversos estudos evidenciam que o racismo impacta diretamente o processo de aprendizagem das crianças, tendo suas origens muitas vezes na infância e podendo se intensificar ao longo da trajetória escolar. A escola deve estar preparada para acolher o corpo negro com respeito e igualdade, livre de qualquer forma de discriminação ou preconceito.

É fundamental que não se reproduzam visões estereotipadas que associam a pessoa negra à escravidão ou que a reduzem à lembrança de um passado de subjugação. Esses autores que compuseram a base teórica deste artigo, possuem em comum o fato de analisarem o racismo no contexto educacional, discutindo como ele impacta a aprendizagem, a autoestima e a trajetória escolar de crianças negras. Apesar de abordarem o tema sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, há pontos de convergência centrais entre eles: Reconhecimento do racismo como estrutura social. Todos os autores tratam o racismo não como casos isolados, mas como um sistema estruturante presente nas instituições, especialmente na escola. Eles entendem que o racismo reproduz desigualdades e afeta o desenvolvimento educacional de estudantes negros. A escola como espaço de reprodução e também de enfrentamento do racismo.

Há consenso de que a escola, embora devesse ser um espaço de inclusão, muitas vezes reproduz práticas discriminatórias por meio do currículo, das atitudes docentes e das relações cotidianas. Ao mesmo tempo, os autores afirmam que a escola pode e deve ser um espaço de resistência e transformação, desde que adote práticas pedagógicas antirracistas. Impactos do racismo na aprendizagem. Todos destacam que o racismo provoca baixa autoestima, evasão escolar, desinteresse pelos estudos e dificuldades de socialização. Primo e França (2020), por exemplo, evidenciam o tratamento diferenciado e a escassez de estímulos positivos a alunos negros. Importância da formação docente e da educação antirracista.

Os autores convergem na ideia de que a formação dos professores é fundamental para o enfrentamento do racismo. Defendem que a Lei 10.639/2003 deve ser efetivamente implementada, garantindo o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Valorização da identidade e representatividade negra.

Há um chamado comum à valorização da identidade negra, à revisão dos materiais didáticos e à criação de espaços de fala e reconhecimento dentro da escola. Os autores que compuseram o referencial teórico, apresentam em comum em seus artigos a análise crítica do racismo presente no ambiente escolar e seus impactos na aprendizagem de crianças negras. De modo geral, os autores reconhecem a presença do racismo estrutural e institucional na escola, evidenciando que ele se manifesta nas relações entre alunos, professores e na própria organização escolar.

Além disso, os estudos apontam que o racismo interfere diretamente no processo de ensino e aprendizagem, afetando a autoestima, o desempenho e a permanência das crianças negras na escola. Destacam a importância da formação docente e de práticas pedagógicas

antirracistas, para que a escola possa ser um espaço de valorização da diversidade e de combate à discriminação racial. Defendem a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, conforme determina a Lei 10.639/2003, como forma de promover reconhecimento e pertencimento das identidades negras.

Enfatizam a necessidade de ações coletivas dentro da escola, envolvendo gestores, professores, alunos e comunidade, para transformar o ambiente educacional em um espaço verdadeiramente igualitário.

O relato descrito a seguir tem por objetivo descrever a experiência de um projeto realizado em turma de séries iniciais na rede pública de Canoas e outra experiência do estágio na Eja, realizado na mesma rede de ensino.

3.1 Relato de experiência

Durante a realização do projeto objeto deste estudo, foi possível acompanhar como se dava a aprendizagem das crianças, como eram as dificuldades que as cercavam e como as influências do seu meio familiar impactaram na sua educação.

Durante a realização do projeto, observamos a ausência de materiais didáticos que falem sobre a diversidade. Ao longo dos meses, não foi visto nenhum movimento, atividades que pudessem trabalhar assuntos sobre as diferenças e o respeito com o outro.

Ao acompanhar a turma de séries iniciais, foi observado que as crianças negras na sala de aula, escondiam-se por de trás das suas dificuldades de aprendizagem, situações de abandono da família (ausência e omissão de responsabilidades), com traumas velados devido ao contexto de sua realidade, com família desestruturada, algumas vezes apresentando episódios de violência e outros.

Havia um menino negro na turma onde o projeto foi realizado que sempre estava indisposto, não fazia as atividades, nem tentava fazer e quando tentava, ou perguntava algo, já era tolhido pela professora. O que lhe restava em algumas situações era colocar o seu capuz, ficar ali com a sensação de rejeição, de que ninguém o percebesse, deitar sobre a classe e esperar até o sinal do recreio ou até o horário de ir embora, às vezes até adormecendo sobre a classe. Nas últimas idas ao projeto não encontrei mais o referido menino, não sei se o seu destino foi evadir, mas não é essa a resposta que desejava encontrar.

Agora vamos relatar sobre outra experiência, explicando e aprofundando sobre a reflexão da prática de estágio na modalidade Eja. Muitas vezes ao chegar na escola, não acreditava que estava no meio daqueles jovens e adultos, pois me sentia privilegiada em

viver aquela experiência, em ter a oportunidade de ajudá-los nas suas dificuldades de aprendizagem. Além disso, pude participar das conversas, ouvi-los, fazerem se sentir vistos, pois muitos de lá sentiam-se excluídos.

Nesta experiência, foi possível também orientá-los a não desistir dos estudos, e reforçava que aquele momento ali na escola a noite seria passageiro, e era uma oportunidade valiosa para alcançar seus objetivos, melhorar sua qualidade de vida, e, desta forma transformar suas histórias.

Ao lembrar dessa experiência na prática de estágio na EJA e na leitura dos artigos mencionados no quadro, é possível constatar diversas situações e momentos quando os autores falam e tratam sobre o racismo em diferentes fases da vida humana, mas neste caso específico na juventude, dentro do âmbito escolar na EJA.

A EJA, por muitas vezes, torna-se um espaço de escuta, visibilidade e resgate social. O público alvo que sofria rejeição nesta modalidade de ensino, segundo a observação, foi em sua maioria de estudantes jovens negros. Foi possível evidenciar que lhes faltava o olhar e a escuta do seu professor, para que não se sentissem inferiores, apenas que seu tratamento fosse igual aos demais colegas da turma.

3.2 Reflexões sobre a prática

Fazendo uma reflexão sobre o ambiente escolar, notou-se que ainda é delicado o aprender a ler e escrever, como a realidade, cotidiano de um estudante pode interferir de forma negativa o seu processo de aprendizagem, especialmente quando esse estudante é atravessado pelo racismo no ambiente escolar. O lugar onde deveria passar somente confiança e segurança, por muitas vezes, os estudantes negros não encontram nada disso e acabam encontrando somente sentimentos de insegurança e desrespeito. Além disso, por muitas vezes os traumas vividos na escola acabam por desencadear transtornos como: ansiedade, depressão e até mesmo pânico, conforme citado pelo pesquisa do Instituto NeuroSaber (Brites, 2021).

Pensando no futuro, diante do observado, verifica-se que deveria haver projetos e atividades que tratam desse tema com mais iniciativa e importância, pois a comunidade inserida é carente e com histórico de violência e crimes. Mesmo que pesquisas estatisticamente mostrem que jovens negros são desproporcionalmente mais afetados pela criminalidade, devido à realidade sistêmica de desigualdade e vulnerabilidade, devemos

combater a ideia de que todo jovem negro é criminoso, algo que evidencia o racismo estrutural em nosso país.

As crianças de hoje serão jovens e adultos de amanhã, por isso deve-se ter um olhar mais sensível para essas questões como o racismo, que começam na infância e acompanham até a vida adulta. Para melhorar esta situação, confiamos no papel da escola que tem uma função social e o poder de transformar e intervir na sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Queremos evidenciar neste relato as experiências vivenciadas no ambiente escolar, onde observou-se situações de racismo com os estudantes, tanto com crianças negras, quanto com jovens negros. Conforme exposto na situação de negligência observada durante a realização da prática das autoras.

O que fica mais evidente é a falta de interesse pela causa, a falta de comprometimento dos profissionais da educação por um tema tão importante e urgente para a construção da nossa sociedade, para a construção de um indivíduo enquanto estudante. É preciso falar e trabalhar sobre o tema ao longo do ano dentro da escola, pois a escola é o lugar que potencializa essas ações e manifestações, pois ela viabiliza qualquer oportunidade, basta ela querer e permitir esse movimento.

Os gestores precisam dar mais espaço, ferramentas, apoio e liberdade para que os professores e demais profissionais da educação consigam fazer um trabalho mais incisivo, que apresente resultados construtivos e positivos dentro da escola.

Para combater o racismo, não adianta apenas falar e escrever frases bonitas que são contra o racismo e que somos todos iguais. É preciso falar e trabalhar todos os dias em prol da diversidade, como afirma Angela Davis, “numa sociedade racista, não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”.

Os educadores têm responsabilidade social sobre a vida dos estudantes, tem capacidade de serem agentes transformadores no ambiente escolar e também profissionais revolucionários. Para tanto, é preciso buscar conhecimento, informação, se atualizar sempre sobre a causa e principalmente conhecer os estudantes, para então ensinar e colocar em ação práticas antirracistas dentro da escola, não somente em datas comemorativas como o dia da Consciência Negra.

Ao longo de sua trajetória profissional na Educação Infantil, a autora presenciou e vivenciou inúmeras situações marcadas por discursos e comportamentos preocupantes entre

profissionais da área. Em diversos momentos, questionava-se sobre a veracidade e a naturalização do que ouvia e observava: manifestações racistas explícitas, comentários impregnados de humor ácido e práticas que configuram o chamado racismo recreativo. Tais episódios, por vezes ocorrendo de maneira aberta e sem qualquer forma de moderação, e em outras de modo mais sutil e velado, revelavam a persistência de atitudes discriminatórias no cotidiano escolar.

É inegável que o letramento racial, adquirido por meio do conhecimento fundamentado e de estudos aprofundados sobre o tema, proporciona uma compreensão mais ampla e crítica acerca do racismo e de suas múltiplas manifestações. Aqueles que se dedicam a compreender como o racismo se estrutura e se perpetua desenvolvem maior propriedade para discutir o assunto e desmistificar a ideia equivocada de que se trata de uma invenção recente. Trata-se, na verdade, de um fenômeno histórico, originado no contexto da expansão colonial europeia, a partir do século XV, e que ainda se manifesta de diversas formas na contemporaneidade. Uma pessoa comprometida com a educação antirracista é capaz de identificar situações de racismo tanto em suas expressões mais explícitas quanto nas mais sutis e disfarçadas.

É alarmante constatar que comportamentos racistas ainda sejam reproduzidos por profissionais da educação, indivíduos que, tendo recebido formação especializada, deveriam atuar como exemplos de respeito, empatia e cidadania para seus estudantes. Não é mais admissível que crianças e jovens sejam expostos ao racismo no ambiente escolar. A escola deve constituir-se como um espaço de acolhimento, afeto, alegria e aprendizado significativo, livre de qualquer forma de discriminação. Somente quando cada integrante da comunidade escolar compreender o papel que desempenha nesse contexto e sua responsabilidade social, será possível construir uma educação verdadeiramente respeitosa, inclusiva, diversa, harmoniosa e antirracista.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R.; CLEMENTE, T. A escola de todas as cores: o papel do gestor escolar no combate ao racismo. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 31, n. 2, p. 77–91, 2021.

BRITES, Luciana. Racismo na infância: como afeta o desenvolvimento infantil. **Instituto NeuroSaber**, 2021. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/racismo-na-infancia-como-afeta-o-desenvolvimento-infantil/>.

DAVIS, Angela. Novembro Antirracista: Numa sociedade racista, não basta não ser racista, é necessário ser antirracista. **UFPel Núcleo de Gênero e Etnia – NuGen**, 21 nov. 2023. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/nugen/2023/11/21/novembro-antirracista-numa-sociedade-racista-nao-basta-nao-ser-racista-e-necessario-ser-antirracista-angela-davis/>. Acesso em: 11 nov. 2025.

PRIMO, J.; FRANÇA, L. Efeitos do racismo na trajetória escolar de crianças: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 4, p. 120–136, 2020.

SILVA FILHO, J.; ARAÚJO, D.; SOUZA, M.; CARNEIRO, P. As relações de racismo no âmbito escolar da EJA: sua construção histórica e estratégias de superação. **Educação e Diversidade**, v. 17, n. 1, p. 100–115, 2022.

SILVA, M.; BOAKARI, F. O corpo afrodescendente e a escola: narrativas pessoais como possibilidades de superação do racismo. **Revista Educação e Sociedade**, v. 41, n. 3, p. 45–58, 2020.

EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAIS : AS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA PARA A FORMAÇÃO DA AUTOESTIMA DE ALUNOS NEGROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Katiele Ribeiro³³

Michele Mello³⁴

Elson Luciano Weber³⁵

1 INTRODUÇÃO

Nosso país, o último a abolir a escravidão, vive desde então o que estudiosos como Abdias Nascimento chamam de mito da democracia racial. O sistema educacional não diferente da sociedade reproduz e fomenta preconceitos desde a mais tenra idade. Uma criança que está sendo inaugurada no mundo e não se reconhece em um lugar onde passa no mínimo seis horas por dia, está sofrendo os efeitos do que Foucault nomeia como microfísicas do poder. Uma rede de relações que tencionam nos mais diversos espaços as relações sociais de saber e poder.

A motivação para a pesquisa surge a partir das nossas vivências nas escolas. Ao circularmos pelos corredores da maioria das instituições educacionais responsáveis pela primeira etapa da educação básica brasileira, observamos que murais, brinquedos e imagens não demonstram a existências de múltiplas infâncias e identidades como é a formação do povo brasileiro. Neste contexto emerge a questão problema que indaga sobre quais são as contribuições da escola na formação da autoestima do aluno negro na Educação Infantil?

³³ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle.

³⁴ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle.

³⁵ Docente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle.

Com o objetivo de analisar as contribuições da escola na formação da autoestima do aluno negro na Educação Infantil, nasce a presente pesquisa. Apesar da lei 10.639/2003 que visa garantir a obrigatoriedade do ensino das culturas afro-brasileiras nos espaços educacionais e em todas as etapas da Educação Básica brasileira, sabemos que há muito a ser feito. E que o papel da educação infantil na constituição de cada sujeito é primordial para as bases de uma sociedade mais justa, igualitária e plural. Logo esta etapa deve fomentar o desenvolvimento integral de cada criança como já prevê a legislação, de forma ética e responsável.

Muitas são as áreas sociais e pessoais que ganham destaque na educação infantil, dentre elas, optamos por analisarmos as contribuições da escola na autoestima das crianças negras. A autoestima pode ser entendida como um conjunto de percepções que cada criança vai construindo de si mesma, incluindo suas capacidades e competências. Para além de ter as suas necessidades básicas atendidas, as relações sociais são determinantes para que cada criança desenvolva de maneira saudável a sua autoestima. Por isso, conforme explicaremos no decorrer da pesquisa, práticas silenciosas e que parecem por vezes “inocentes”, como a escolha de brinquedos ofertados podem reafirmar preconceitos já existentes.

A metodologia deste artigo é um relato de experiência, que aborda a vivência da prática, e a compara com o que cita a teoria. A partir de um estudo bibliográfico envolvendo periódicos da Capes e alguns livros, desenvolvemos o referencial teórico que encontra-se na seção a seguir. Organizando as informações encontradas e sintetizando os resultados obtidos à luz dos conhecimentos já produzidos cientificamente. Apresentando de maneira clara e objetiva as contribuições da escola na formação da autoestima do aluno negro na educação infantil. Visando contribuir e fomentar o desenvolvimento e o envolvimento de toda a comunidade escolar na educação das relações étnico raciais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Lei 11.645/2008, datada de 10 de março de 2008, tem como objetivo incluir no currículo oficial das escolas a obrigatoriedade do ensino sobre a “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Esta lei determina que o ensino da história e da cultura Afro-Brasileira e Indígena deve ser obrigatório em todas as escolas, tanto públicas quanto privadas, desde o ensino fundamental até o ensino médio. A implementação da lei enfrenta

obstáculos, como estereótipos, que são comuns na maneira como o tema é tratado nas instituições de ensino, tanto na educação básica quanto na educação infantil. Professores e historiadores destacam a importância de tratar esse tema em classe, com o objetivo de combater o racismo, incentivar o antirracismo e valorizar a cultura e a diversidade dos povos de origem negra e indígena.

Oliveira (2012) relata que há algumas características marcantes nas crianças com autoestima baixa, tais como: não participam ativamente das atividades escolares, andam de ombros caídos, evitam o contato social, não socializam nas atividades recreativas e costumam se manter isoladas dos demais colegas de escola.

Wallon (2007) identifica que a criança reproduz a imagem do professor, por isso que as ações dos mesmos devem ser observadas, pois ela influencia positivamente ou negativamente na formação da personalidade e identidade da criança negra.

Skalinski Junior e Pereira (2025) afirmam que a escola usa um discurso de igualdade racial, que vivemos em uma sociedade harmoniosa racialmente e que o racismo refere à classe social e não a questão da cor da pele ou raça, mas a discriminação. Porém a desvalorização racial ainda está muito presente no cotidiano das escolas de educação infantil.

Cavalleiro (2001; 2024) aprofunda a análise que demonstra como o racismo, o preconceito e a discriminação estão presentes nas relações cotidianas das crianças negras na Educação Infantil. Segundo a autora, a ausência de representatividade positiva, o silenciamento das vivências raciais e a reprodução de estereótipos dificultam o reconhecimento da identidade negra no ambiente escolar. Nesse sentido, romper com esse silêncio e implementar práticas pedagógicas antirracistas torna-se essencial para a construção de uma autoimagem positiva por parte das crianças negras.

Dessa forma, a construção da autoestima da criança negra na Educação Infantil exige a adoção de práticas pedagógicas intencionais e fundamentadas na equidade racial. Como observa Ribeiro et. al (2024), educadores precisam compreender as intersecções entre raça, gênero e classe, para que possam atuar de maneira crítica e comprometida com a justiça social. A representatividade nos materiais didáticos, a valorização da estética negra, o fortalecimento de vínculos afetivos e a escuta ativa são elementos centrais para que a criança negra se reconheça como pertencente, capaz e digna. Portanto, uma educação infantil antirracista deve ser pensada como compromisso ético, político e pedagógico. Ao assumir essa perspectiva, a escola contribui de forma decisiva para a construção de um país mais justo, plural e democrático, no qual todas as crianças tenham a oportunidade de se desenvolver integralmente e com dignidade.

É preciso reconhecer a educação infantil, principalmente a pública, como um espaço em que as crianças pequenas convivem com estas diferenças sociais e culturais, experienciando ações pedagógicas que podem tanto contribuir para sua formação integral e positiva, como podem reforçar padrões sociais que as excluem e contribuem para a formação de “uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem” (Cavalleiro, 2003, p. 10). Valorizar as relações étnico-raciais, de modo a romper com as barreiras que marginalizam e desqualificam as culturas afro-brasileira e africana, implica na necessidade de enxergar o outro e permitir que as crianças, desde pequenas, construam suas identidades por meio de relações de respeito e solidariedade.

Cavalleiro (2001) enfatizam que o racismo na educação infantil acontece de forma sutil, por meio de olhares, gestos, tom de voz e ausência de representatividade negra nos materiais pedagógicos, currículo e relações sociais. Destaca também a importância de ações concretas e cotidianas, como a inclusão de livros com personagens negros, o uso de materiais com diversidade de tons de pele, a valorização da estética negra, além da promoção de atividades que reconheçam e celebrem a cultura afro-brasileira.

Skalinski Junior e Pereira (2025) reflete, ao destacar que a construção da autoestima das crianças negras está diretamente relacionada ao modo como elas percebem socialmente e são vistas pelos outros. A escola, como espaço socializador, tem a responsabilidade de desconstruir estereótipos e promover experiências positivas de se identificar e se reconhecer.

Conforme apontam Oliveira (2012) e Kramer (2003), é na primeira infância que a criança estrutura as bases da personalidade, sendo, portanto, essencial que a escola promova experiências que reforcem positivamente sua autoimagem e identidade.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na escola que foi objeto deste relato de experiência, entre o final do mês de setembro e início do mês de outubro, trabalhamos o mês da criança. Organizamos atividades diferenciadas para nossos pequenos. Nesse período cada turma escolhe um tema para trabalhar. Na minha turma (pré escola I, crianças com faixa etária de 4 a 5 anos), em uma roda de conversa o tema escolhido foi o desenho “A Pequena Sereia”. Foi trabalhado desenvolver a imaginação, a expressão oral e corporal, a consciência sobre a preservação dos oceanos e dos seres marinhos, a valorização da amizade e cuidado com o meio ambiente.

Em determinado dia desta semana é realizado um desfile, onde as crianças são incentivadas a vir devidamente caracterizadas com o tema da turma. Em diálogo com as

minhas colegas, escolhemos uma criança negra para representar a protagonista do desenho, que se chama Sereia Ariel, que é uma princesa.

Ao anunciar à colega escolhida, outra criança também negra questionou sobre o fato de a sereia do desenho animado não ser negra, e acrescentou que a sereia tinha cabelos compridos e vermelhos. Neste momento, aproveitamos para abordar essa temática e questionamos a estudante do porquê de a colega não poderia ser a Ariel. E a criança respondeu que a colega era negra e a Ariel era branca.

Combinei com as crianças que eu iria trazer o desenho animado da pequena sereia para todos assistirem. No outro dia eu trouxe o filme novo da Pequena Sereia, na qual a protagonista é negra. Quando todos estavam assistindo o filme, e observaram que a sereia era negra, a criança que representou a sereia, ficou encantada, e seus olhos brilhavam ao ver que a sereia Ariel era negra como ela. A menina que havia questionado sobre a cor da pele anteriormente, disse que a colega vai ficar linda de pequena sereia. Desta forma, observa-se que houve uma construção de valores, visto que a estudante ficou muito feliz com o elogio da amiga. Conversamos após o término do filme sobre o respeito, a valorização racial e o orgulho da cor da sua pele e reconhecendo a sua cultura e tradição.

Para compreender os significados das convicções das crianças, reconhecendo-as como sujeitos e não como objetos de pesquisa procuramos interagir ativamente com as crianças. Por meio de observação do cotidiano escolar das crianças, estabelecendo um processo de socialização entre elas, pois é fundamental para o desenvolvimento da criança, tornando possível a compreensão do mundo. Para nossa surpresa, algumas crianças continuaram resistentes, não estabeleceram relações interpessoais com crianças negras.

Embora seja responsabilidade da gestão escolar construir e preservar valores que envolvam o respeito entre as pessoas, segundo Munanga (2005) e Gomes (2017), superar o preconceito e as práticas racistas, principalmente, o professor como agente do processo de socialização, constatamos que é ingenuidade achar a escola por si só vai dar conta, porque na realidade as crianças convivem com a discriminação racial fora do contexto educacional, no ambiente familiar e elas tendem a incorporar a discriminação que a família e relações afins impõem.

Atualmente, o desafio que a escola e os profissionais da educação enfrentam é atuar constantemente na desconstrução de padrões estéticos e culturais, realizando práticas pedagógicas antirracistas e valorizando as diferentes belezas, promovendo o diálogo sobre a igualdade racial e contribuindo para que as crianças negras se sintam respeitadas, bonitas e

capazes. O olhar sensível da professora pode transformar as experiências de traumas em oportunidades de fortalecimento, afetividade e acolhimento das crianças.

Projetos, músicas, contação de histórias, dança e brincadeiras como temáticas antirracistas são abordagens que não deveriam se restringir somente em datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra, mas fazer parte do cotidiano desde a educação infantil.

Uma escola com equidade racial é aquela que possibilita que a criança se reconheça digna de amor, respeito e pertencimento. Assim, a escola cumpre não só o papel educativo, mas um compromisso racial e ético, com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse sentido é imprescindível promover discussões sobre como conduzir a educação para Relações Étnico-raciais na Educação Infantil, buscando mostrar a relação entre o como somos e como são os outros, o que vemos nos outros e como somos vistos pelos outros.. É na infância que a criança vai descobrindo seu lugar no mundo.

Observando o cotidiano das escolas de educação infantil, observamos que as crianças têm preconceitos entre elas mesmas. Isso ficou evidente no momento da organização da fila para ida ao banheiro quando uma criança não quis segurar na roupa da outra ou no ombro do colega, fazendo careta, o que demonstrou que não gostam de tocar no colega negro. Tal ocorrência também foi identificada em uma criança negra que não quis tocar no colega branco. Diante disso, o olhar do professor deve ser atento, para discernir se está ocorrendo uma atitude de preconceito racial ou se a criança não gosta de ser tocada. O professor deve ser o mediador destas situações recorrentes nas escolas.

Nas instituições de educação infantil, observamos uma certa relutância entre os educadores em relação à implementação e ao ensino dos estudos sobre a diversidade e a cultura afro-brasileira para as crianças pequenas. Além de muitos educadores abordarem as culturas de outros povos apenas em datas comemorativas, também é fundamental considerar a identidade da criança em sala de aula. Ela deve se sentir parte integrante daquele ambiente escolar e, por extensão, da sociedade como um todo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores devem estar atentos às representações presentes no cotidiano escolar da criança, tais como: os materiais didáticos, nas músicas, brincadeiras, nas histórias

contadas, na socialização das crianças, nos brinquedos que devem estar ao seu alcance e não só fazer parte da decoração a sala, a cultura e saber sejam respeitadas e representadas no cotidiano das crianças.

A acolhida, o respeito e a escuta reforçam a confiança e segurança da criança negra, fortalecendo sua autoestima desde a infância. Desta forma, a escola contribui e cumpre o seu papel educativo em que a representatividade, o respeito e a valorização das diferenças sejam práticas pertinentes e não pontuais, formando sujeitos orgulhosos de sua origem, conscientes e capazes de enfrentar preconceitos, tornando-se agentes de transformação na sociedade.

A presença do olhar do professores, materiais inclusivos e projetos que evidenciem a beleza e a contribuição do povo negro, são caminhos fundamentais para que as crianças cresçam acreditando em seu potencial e reconhecendo o seu valor, formando assim, crianças mais seguras, felizes e conscientes de sua identidade, cumprindo o seu papel social de formar cidadãos que respeitem e celebrem as diferenças, construindo uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto, as ações do cotidiano que respeitam as diferenças e afirmam a cultura afro-brasileira, a escola ajuda a construir uma infância acolhedora, fortalecendo o desenvolvimento integral e o sentimento de pertencimento das crianças negras.

Portanto, o objetivo geral deste artigo que é analisar as contribuições da escola para a formação da autoestima de alunos negros na educação infantil envolve reconhecer que, esse ambiente deve funcionar como um facilitador de equidade e respeito. Por meio de práticas de ensino que acolhem a inclusão, do reconhecimento das diferenças e da aplicação de políticas educacionais que combatem o racismo. A instituição de ensino pode se tornar um ambiente que favorece a inclusão, a persistência e o reconhecimento da identidade. Desse modo, a educação infantil desempenha sua função social e humana ao ajudar na formação de indivíduos conscientes, independentes e orgulhosos de suas origens e etnias e estão ligados a sua capacidade de promover práticas antirracista, construindo ambientes acolhedores, valorizar a diversidade e fortalecer a identidade da criança negra.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União - Seção 1, p1.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. Rio de Janeiro: Editora Selo Negro, 2001. CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2003. Disponível em: <colar o link>. Acesso em: 09/11/2025.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

OLIVEIRA, Iris Verena. **“Isso é batom para vir à escola?” Disputas estético-metodológicas nos pátios do currículo.** [S.l.: s.n.], v. 17, n. 4, p. 1523, 2019. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1523-1544>. Acesso em: 19 nov. 2025.

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

RIBEIRO, Carla et al. **Inclusão e diversidade:** desafios e possibilidades da prática docente. São Paulo: Cortez, 2024.

SKALINSKI JUNIOR, Oriomar; PEREIRA ANDRUCHIW, Ana Claudia. Neusa Santos Souza (1948-2008), uma intelectual negra brasileira. Intellèctus, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 213–232, 2025. DOI: 10.12957/intellectus.2025.89438. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/intellectus/article/view/89438>. Acesso em: 19 nov. 2025.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/632330149/A-evolucao-psicologica-da-crianca-by-Henri-Wallon-z-lib-org-pdf>. Acesso em: 13 jun. 2025.

MÉTODOS DE ENSINO: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA SOBRE A EDUCAÇÃO SÓCIO EMOCIONAL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Yasmim de Oliveira Lima³⁶

Ana Carolina Quadros de Oliveira³⁷

Elson Luciano Weber³⁸

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, não só a educação, mas todo o processo de aprendizagem tem passado por transformações significativas impulsionadas pelas mudanças sociais, tecnológicas e novas demandas do século XXI. Nesse contexto, o modelo tradicional de educação se torna ultrapassado e obsoleto, visto que não leva em conta as individualidades e necessidades emocionais do aluno. Vemos que o modelo de “transmissão de conteúdo” não é mais suficiente, tornando-se clara a necessidade da formação integral do aluno, considerando suas especificidades e contexto social.

Socioemocional, na etimologia da palavra, é o resultado da junção do prefixo "sócio", palavra do latim que significa "companheiro", e da palavra "emocional", também derivada do latim, “emovere” que significa "mover para fora", referindo-se de forma simultânea aos aspectos sociais e emocionais da conduta humana. Este termo refere-se a tudo que é relativo às interações sociais, sentimentos, estados emocionais de uma pessoa, tanto de forma individual como de forma empática, sendo assim, a educação socioemocional pode ser compreendida como o conjunto de práticas que buscam o desenvolvimento relacionadas ao autoconhecimento do ser e estão diretamente ligadas às emoções, tomada de decisões, empatia e até mesmo resolução de conflitos.

Neste contexto emerge a questão problema norteadora desta pesquisa que é: como os contextos vivenciados pelos discentes na educação infantil afetam o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental?

³⁶ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle.

³⁷ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle.

³⁸ Docente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle.

Alinhado ao problema, o objetivo deste estudo é analisar como os contextos vivenciados pelos discentes na educação infantil podem afetar o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para colocar em prática, o presente trabalho consiste numa revisão bibliográfica sobre a educação sócio emocional no processo de aprendizagem de crianças até 11 anos. Para tanto, buscou-se artigos no Portal de Periódicos da Capes, entre os anos de 2014 a 2024, com as palavras chave “socioemocional, educação, aprendizagem”.

Nesse contexto, a pesquisa bibliográfica visa interligar a ação pedagógica atual, as metodologias empregadas em sala de aula e as contribuições da educação socioemocional para um processo de aprendizagem pleno, respeitoso e eficiente.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As competências socioemocionais vêm ganhando destaque em diversas áreas do conhecimento, como a educação, a psicologia e a administração, por representarem um conjunto de habilidades essenciais para o desenvolvimento humano e para a boa convivência em sociedade. Essas competências estão ligadas à capacidade do indivíduo de compreender e gerenciar suas emoções, interagir de forma saudável com os outros e adaptar-se a diferentes contextos da vida cotidiana, escolar e profissional (Teles et al. 2024).

Autores como Goleman (2001) apontam que as competências sociais e emocionais são essenciais para o desempenho das pessoas, no ato de se gerenciar e lidar com o outro. Nesse sentido, o desenvolvimento dessas habilidades contribui não apenas para o bem-estar emocional, mas também para o sucesso pessoal, acadêmico e profissional, já que o indivíduo se torna mais apto a lidar com desafios e a manter relações equilibradas.

Para Goleman (2001), a autoconsciência, a autogestão das emoções, a consciência social e a administração de relacionamentos são os quatro aspectos importantes para se atingir o bem-estar, os quais podem ser ensinados e aprendidos no ambiente escolar. Assim, a Educação Socioemocional surge como uma prática pedagógica que favorece o autoconhecimento, a autonomia e a autorregulação, aspectos diretamente ligados ao processo de aprendizagem.

Em síntese, trabalhar as competências socioemocionais no contexto educacional é reconhecer que o aprendizado vai além do cognitivo. Como afirma Bisquerra (2003), os fatores de risco podem se agrupar em cinco categorias: indivíduo, família, grupos sociais, escola e comunidade, o que evidencia que o desenvolvimento emocional depende de

múltiplas dimensões da vida humana. Dessa forma, a educação que integra razão e emoção contribui para formar sujeitos mais conscientes, empáticos e preparados para lidar com os desafios da sociedade contemporânea.

2.1 A relação entre o emocional e os processos de ensino-aprendizagem

A aprendizagem social e emocional no ambiente escolar é essencial para o desenvolvimento integral do aluno, pois envolve a capacidade de compreender, administrar e redimensionar as próprias emoções de forma positiva, fortalecendo as relações interpessoais e a empatia. Conforme Santos (2023), a escola reconhece a importância dessa abordagem, entendendo que o desenvolvimento dos alunos é multidimensional e que o aprendizado envolve o domínio de competências não cognitivas, de natureza afetiva e comportamental. Isso demonstra que o processo de aprendizagem vai além do aspecto cognitivo, abrangendo também habilidades como a criatividade, a imaginação e a capacidade de se relacionar de maneira saudável.

Nessa perspectiva, o ensino que valoriza as competências socioemocionais se apoia em bases construtivistas, considerando que o conhecimento é construído pela interação do indivíduo com o meio. As teorias de Piaget e Vygotsky reforçam que a aprendizagem ocorre na relação entre o sujeito e o contexto em que vive, e que as habilidades socioemocionais são parte fundamental desse processo. González e Wagenaar (2003) afirmam que num processo educativo centrado na aprendizagem e no sujeito aprendente (e nas suas capacidades para aprender), torna-se evidente uma abordagem por competências, o que evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que promovam uma aprendizagem ativa, crítica e significativa.

O papel do professor é central nesse processo. Segundo a Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, 2012, p. 10), “os professores podem ajudar os alunos a desenvolver competências sociais e emocionais, ensinando diretamente essas habilidades, por meio da implementação de práticas pedagógicas de gestão de sala de aula”. O docente, portanto, atua como mediador e facilitador, incentivando o autoconhecimento, a autogestão, a empatia e a tomada de decisões conscientes.

Como citado por Nascimento et al. (2024) Desta forma, percebeu-se que os professores que demonstram mais afeto marcam a vida de alunos, que ao chegarem ao ensino fundamental demonstram habilidades mais desenvolvidas, determinações, autonomia e

curiosidade ao novo ciclo escolar que se inicia. Confirmando a importância de professores afetuosos, acolhedores e sensíveis nesse processo de transição.

No entanto, para que esse trabalho seja efetivo, é necessário que o professor também desenvolva continuamente suas próprias competências socioemocionais, integrando-as à sua metodologia de ensino.

Carvalhaes (2017) complementa que “apenas os conteúdos escolares não parecem mais bastar para as sociedades atuais. O aprendizado não irá mais se limitar ao período da Educação Básica, mas deverá continuar durante toda a vida do indivíduo”. O autor destaca que, na escola, os alunos aprendem a se relacionar, a lidar com diferentes opiniões e costumes, a trabalhar em equipe e até a estabelecer alvos mais elevados para si mesmos, o que exige o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais que ultrapassam o domínio cognitivo.

Assim, fica explícito que a formação escolar não deve ser somente conteudista, mas sim integral, visando formar indivíduos de forma plena, preparados para exercer sua cidadania e boa convivência em diversas conjunturas, sociais e culturais. Sendo assim, os profissionais da educação devem estar em constante formação também, atualizado-se e buscando novas formas de exercer a docência, intencionado atender a discentes de todos os contextos.

A importância dessas competências também é reafirmada em documentos internacionais, como a Declaração de Incheon (2015), elaborada durante o Fórum Mundial de Educação na Coreia do Sul, que estabelece as diretrizes da Educação 2030. O documento propõe que todos os indivíduos desenvolvam pensamento crítico, criativo e habilidades colaborativas, bem como curiosidade, coragem e resiliência. Além disso, a meta 48 da Declaração reforça a necessidade de ampliar “o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes consideradas cruciais para o desenvolvimento humano, como a resolução de problemas, a criatividade, a empatia, o trabalho em equipe e a resolução de conflitos”.

Por fim, Dias (2010) considera que o saber, enquanto instrumento de aquisição de competências, elogia os conteúdos enquanto ferramentas que possibilitam o desenvolvimento de competências. O autor ressalta a importância de vencer a dicotomia entre teoria e prática, valorizando métodos pedagógicos que favoreçam a aprendizagem significativa. Como foi citado por Teles et al. (2024), o desenvolvimento das habilidades socioemocionais precisa ser algo de interessante tanto das administrações quando dos próprios educadores, a fim de que possa ser fortalecida a aprendizagem, demonstrando como o interesse pela valorização e

implantação da educação socio emocional nas instituições de educação infantil deve ser de interesse não somente dos educadores, mas sim incentivado pelas administrações e promovida pelas mesmas.

Nesse sentido, a pedagogia das competências coloca o aluno no centro do processo educativo, promovendo uma formação mais individualizada e integrada à realidade. Assim, as competências socioemocionais consolidam-se como eixo essencial da educação contemporânea, contribuindo para a construção de sujeitos mais conscientes, empáticos e preparados para os desafios da vida em sociedade.

2.1.1 A afetividade na escola e a relação entre família e escola.

De acordo com Rocha e Vieira (2021) a família tem papel indispensável na construção da base emocional da criança, já que a família é o primeiro núcleo social e de aprendizagem que temos ao nascer, porém cada dia mais esse papel tem sido repassado para a escola e por consequência pode comprometer a vivência escolar como um todo já que sem uma figura responsável como pais que mostre interesse por seus estudos o aluno tem de ficar desmotivado

É previsto na constituição federal brasileira de 1988 que a educação das crianças e dos adolescentes são de responsabilidade da escola e da família e a cooperação entre essas e duas esferas tão importantes no desenvolvimento educacional e emocional da criança. É de grande importância que a escola disponibilize mecanismos para construir essa relação família/escola da melhor forma possível conhecendo a realidade em que o aluno está inserido, para que esse processo faça sentido tanto para a família quanto para criança.

Quanto ao papel da família, como conhecedora dos costumes e comportamentos do seu filho deve usar destes aspectos para transmitir bons hábitos de estudo e valorização do saber. Segundo Tavares e Nogueira (2013) a relação entre escola e família nem sempre é pacífica mas é de interesse de ambas as partes o desenvolvimento integral da criança tanto no aspecto emocional quanto cognitivo.

Com base nos estudos de Wallon (1968) o aspecto afetivo é essencial pois as ações relacionadas ao emocional são sociais e biológicas. Como a sala de aula é um ambiente de convivência e troca a afetividade e a inteligência, devem ser vistas como algo indissociável sempre levando em conta que a escola é um ambiente variado contando com diferentes visões que precisam estar em harmonia para não gerar ansiedade e contribuir na autoestima e confiança do discente.

A afetividade está presente em todas as fases da vida mas muitas vezes negligenciamos por estarmos presos em modelos tradicionais de ensino, onde os professores somente transmitem o conhecimento. Porém, Freire (2002) defende que a troca de saberes, a interação entre professor e aluno favorecem o processo de aprendizagem ou seja com uma abordagem mais humana o educando tende a construir o seu saber de forma mais prazerosa. Com a afetividade presente nas relações entre educador e educando com base na pedagogia de Freire, facilitamos a apropriação crítica, retenção de conteúdo e uma aprendizagem não traumatizante.

2.1.2 Como o Bullying afeta o processo educacional.

Podemos caracterizar o bullying como comportamento agressivo intencional e que se repete sem uma motivação aparente que ocorre dentro de uma relação desigual de poder. Carpenter e Ferguson (2011) define o bullying como uma atitude que viola a integridade física e psicológica do indivíduo o bullying deve ser visto como um alerta, pois é um forte indicador de problemas de comportamento. Por muitas vezes, o agressor está externalizando esse comportamento opressor pois não consegue lidar com seus próprios sentimentos. Devemos lembrar que situações pontuais causadas por desentendimentos e atritos são normais entre os alunos, e cabe ao professor mediar quando necessário e atentar-se a frequência desse comportamento.

Bandeira e Huntz (2012) mostram que esses comportamentos podem se manifestar de diferentes formas como agressividade, timidez extrema, hiperatividade, afronta, agressividade ou apatia. Esses comportamentos podem afetar a vida escolar e as relações sociais do aluno de forma negativa. Já a criança que é alvo do bullying, tende a se isolar por medo ou vergonha da situação que se encontra, essa solidão auto imposta se agrava com o tempo podendo desencadear problemas psicológicos como ansiedade e depressão. Tudo isso afeta negativamente o emocional da criança, dificultando todo o processo de aprendizagem, pois o bullying está diretamente ligado à autoestima da criança, e se essa é abalada constantemente, o aluno cria um senso de inferioridade em relação aos outros, prejudicando seu processo educacional e social.

A família também tem um papel importante nessa pauta, pois Garner e Hilton (2010) reforçam que as crianças aprendem observando e imitando os adultos, principalmente os que vivem diretamente como os pais, mães e irmãos, ou seja, com um ambiente familiar saudável

aumenta, as chances que essa criança desenvolva interações sociais positivas aumentam exponencialmente.

Santos e Soares (2016) destacam que para aperfeiçoarmos o processo educacional é preciso desenvolver na consciência do socioemocional dos alunos, e que quando conseguimos construir um ambiente seguro e acolhedor, os alunos mostram cooperação e empatia entre eles. Já em ambientes hostis, colaboramos para o comportamento agressivo e de exclusão. Os autores afirmam também que, reforçar as habilidades sociais são de extrema importância para que o ambiente educativo seja saudável, e quando falhamos em proporcionar esse ambiente saudável, temos como resultado dificuldades emocionais e sociais que aumentam a incidência do bullying contribuindo para problemas de aprendizagem.

Santos (2023) mostra como historicamente as instituições de ensino priorizaram as habilidades cognitivas como leitura, escrita e matemática como os norteadores principais da aprendizagem. Com a chegada da lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB 9.394/1996), começa a ser difundida a ideia que a escola precisa ser um ambiente para a formação total do estudante, com suas características conteudistas, mas também contribuindo com os aspectos afetivos, sociais, éticos e morais da formação do ser humano.

Santos (2023) destaca também a importância da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que revoluciona a educação contemporânea por meio das competências gerais como: responsabilidade, empatia, pensamento crítico e cooperação. Essas mudanças impactam diretamente na forma de como o estudante se vê, compondo uma formação como sujeito integral, que possa permitir uma interação de forma crítica.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base em nossas pesquisas nos bancos de dados da CAPES periódicos, se faz necessário que as instituições de educação infantil preparem as crianças para a finalização de um ciclo e a entrada que é o ensino fundamental, utilizando meios como: acolhimento, incentivo a autonomia no processo de aprendizagem, orientar utilizando estímulos afetivos e trabalhar a autoconsciência das emoções, falas e atos auxiliando na auto expressão das crianças a essa nova fase da vida escolar. Percebemos que com as transformações educacionais, somente a educação tradicional não é mais o bastante para a formação do

indivíduo, necessitando de outras competências como empatia, autoconhecimento e pensamentos crítico.

Nas pesquisas de campo e entrevistas referenciadas no artigo “as emoções das crianças na transição da educação infantil para o ensino fundamental” fora evidenciado que alunos da educação infantil que se encontram nessa transição acabam por se deparar com uma rotina mais rígida e criteriosa, trazendo a necessidade de maior consciência emocional para auto regulação devido a esse mundo novo ao qual adentram. Nessa fase a cooperação entre família e escola é de suma importância pois auxiliam no processo de transição, comprovando que um trabalho sócio emocional na educação infantil formará alunos mais seguros, autônomos e confiantes para o ensino fundamental.

Em contrapartida, profissionais da educação infantil com uma visão tradicionalista da qual enquadram os alunos como “mini adultos” , esquecendo que essas crianças estão em processo de formação de autoconhecimento, necessitando de mediações até se sentirem confiantes e preparados para lidarem com as suas emoções de forma autônoma, desvalorizando o afeto e acolhimento como aliado na formação do indivíduo intelectual e emocional. Diferente de alunos que recebem acolhimento e incentivo e autonomia, estes acabam tendo mais dificuldades no processo de transição para o ensino fundamental.

Documentos atualizados como a Lei de Diretrizes e Bases e a Base Nacional Comum Curricular, confirmam que a formação do indivíduo de forma integral, incluindo aspectos sociais como autonomia, pensamento crítico, valores universais do ser humano, empatia e respeito são objetivos centrais da educação, visando o desenvolvimento completo do estudante em todas as suas dimensões: física, psicológica, intelectuais. Preparando os indivíduos para o mundo e para exercer a sua cidadania de modo consciente e autônoma

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa bibliográfica realizada, fica explícito que a educação socioemocional se constitui como um eixo indispensável para a formação integral das crianças, especialmente na educação infantil, demonstrando bons frutos durante os primeiros anos do ensino fundamental. As pesquisas analisadas expressam que o ambiente escolar, aliado às vivências e bagagens trazidas da educação infantil, exercem influências diretas no modo como o discente compreende, expressa e regula suas emoções, impactando tanto o resultado escolar de forma conteudista, quanto a qualidade das interações sociais.

Os estudos apresentados apontam que as práticas pedagógicas que valorizam o acolhimento, a autonomia e o desenvolvimento da consciência emocional favorecem o engajamento dos estudantes, assim, fortalecendo a autoestima e contribuindo para uma aprendizagem mais prazerosa e significativa. Dessa forma, quando a escola reconhece que o processo educativo ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, torna-se possível construir espaços mais humanos, participativos e sensíveis às necessidades dos discentes, assim auxiliando essa transição da educação infantil para o ensino fundamental.

Outro ponto essencial, é a parceria entre a família e a comunidade escolar. Os estudos demonstram que quando essa relação é fragilizada, a criança tende a apresentar maiores dificuldades emocionais e sociais, refletindo diretamente no seu desempenho e comportamento em sala de aula. Assim, se faz necessário compreender a criança como sujeito inserido em múltiplos contextos, sociais e culturais, sendo fundamental para promover intervenções pedagógicas mais completas e coerentes com sua realidade.

Além disso, a pesquisa evidenciou que situações como o bullying, a falta de acolhimento e práticas docentes rígidas comprometem o desenvolvimento emocional das crianças, gerando insegurança, afastamento ou comportamentos disruptivos. Por outro lado, experiências positivas na educação infantil, pautadas em vínculos afetivos e respeito às singularidades, tendem a facilitar a transição para o ensino fundamental, tornando esse processo mais leve e seguro.

Os documentos atuais que norteiam a educação brasileira, como a LDB e a BNCC, reforçam que a formação integral do estudante deve envolver tanto habilidades cognitivas quanto competências socioemocionais, sociais, éticas e culturais. Isso afirma que a escola tem o compromisso de preparar o aluno de maneira ampla e integral, promovendo a autonomia, o pensamento crítico e a capacidade de conviver de forma saudável em sociedade.

Diante disso, conclui-se que investir no desenvolvimento socioemocional das crianças desde a educação infantil não é apenas uma ação complementar, mas uma necessidade urgente dentro das práticas pedagógicas. Quando escola e família compreendem esse papel e atuam de forma conjunta, contribuem significativamente para o desenvolvimento pleno dos estudantes, formando sujeitos mais seguros, críticos, empáticos e preparados para os desafios da vida escolar e social.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, M. C.; HUTZ, C. S. Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, p. 35-44, 2012.

CARPENTER, D. E.; FERGUSON, C. **Cuidado! Proteja seus filhos dos bullies**. São Paulo: Butterfly Centers, 2011.

CARVALHAES, Esther. Por que ensinar habilidades socioemocionais? Entrevista concedida a Maggi Krause. **Gestão Escolar**, São Paulo, 7 nov. 2017. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1854/por-que-ensinar-habilidades-socioemocionais>. Acesso em: 18 nov. 2025.

CASEL – **Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning** (Estados Unidos da América) (Org.). CASEL guide: effective social and emotional learning programs – preschool and elementary school edition. Chicago: KSA-Plus Communications, Inc., 2013.

DIAS, Isabel Simões. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010: 73-78.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. IN Revista Construir Notícias, nº 64, maio/junho 2012

GARNER, P. W.; HINTON, T. S. Emotional display rules and emotion self-regulation: associations with bullying and victimization in community-based after school programs. **Journal of Community & Applied Social Psychology**, v. 20, n. 6, p. 480-496, 2010.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. (Eds.). **Tuning educational structures in Europe: informe final – fase uno**. Deusto, Espanha: Universidade de Deusto; Universidade de Groningen, 2003.

NASCIMENTO, Lenice Alves da Silva; SILVA, Lindaci Alves da; MÉLO, Davi Libânio de. As emoções da criança na transição da educação infantil para o ensino fundamental. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 12, p. 2379–2391, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i12.17485. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17485>. Acesso em: 4 nov. 2025.

ROCHA, Magna Maria da Conceição; VIEIRA, Maria Ranete de Almeida Peixoto. A importância da afetividade da família para o desenvolvimento sócio emocional da criança na escola. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 7, n.

10, p. 3465–3480, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i10.3368. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3368>. Acesso em: 18 nov. 2025.

SANTOS, Diana Leonhardt dos. Desenvolvimento socioemocional na Educação Básica: reflexões a partir do Estado do Conhecimento. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. e45151, 2023. DOI: 10.15448/2179-8435.2023.1.45151. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/45151>. Acesso em: 4 nov. 2025.

SANTOS, Zeimara de Almeida; SOARES, Adriana Benevides. **Habilidades sociais e bullying**: um estudo entre agressores e vítimas. *Psicologia Argumento*, [S. l.], v. 34, n. 84, 2017. DOI: 10.7213/psicol.argum.34.084.AO05. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/23307>. Acesso em: 4 nov. 2025.

TAVARES, C.; NOGUEIRA, M. Relação família-escola: possibilidades e desafios para a construção de uma parceria. **Formação@Docente**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 43-57, jan./jun. 2013.

TELES, L. V. de A.; SOUZA, J. A. de; FARIA, G. B.; BARBOSA, S. P.; GOULART, C. M. B.; BARBOSA JUNIOR, N. do C.; LOPES, E. da C. B.; SILVA, S. S. A. da; ANDRADE, M. A. A. de; MORAES, F. C. R. de. O papel das competências socioemocionais no processo de ensino e aprendizagem. *revista foco. Revista Foco*. v. 17, n. 6, p. e5353, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n6-041. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5353>. Acesso em: 4 nov. 2025.

UNESCO. **Declaração de Incheon**: Educação 2030 – Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137>. Acesso em: 18 nov. 2025.

WALLON, H. A **Evolução Psicopedagógica da Criança**. Trad. Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70, 1968. IN *Revista Construir Notícias*, nº 64, maio/junho 2012

A INTERVENÇÃO ASSISTIDA POR ANIMAIS SOB UM OLHAR PEDAGÓGICO E CONSOANTE COM AS VIVÊNCIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Carlos Teixeira³⁹

1 INTRODUÇÃO

As páginas que seguem remontam à minha vivência de estágio, no mês de outubro de 2025, em uma escola de Ensino Fundamental da rede pública de ensino, situada na região metropolitana de Porto Alegre. O grupo participante da minha proposta, composto por crianças de sete a oito anos, compunha uma turma do 2º ano na instituição em questão.

A partir desse contexto, o objetivo deste capítulo consiste em relatar a experiência vivenciada por mim em conjunto com as crianças da referida turma e a rata Mel. Foram utilizadas duas literaturas de base como ponto de partida para as propostas, as quais foram executadas com o suporte/participação de um animal como co-educador, no caso, uma rata, que foi batizada pelas crianças com o nome “Mel”.

Este relato de experiência parte de uma abordagem qualitativa, dentro de uma metodologia de pesquisa de campo, que incluiu a observação e registro por fotos e vídeos dos momentos de troca dentro da tríade: criança, animal e viés pedagógico. De acordo com Gil (2017), a pesquisa qualitativa é subjetiva ao objeto de estudo, busca descrever e decodificar de forma interpretativa os componentes de um sistema complexo e é fundamentada na dinâmica e abordagem do problema pesquisado

O capítulo está organizado de maneira que permita contextualizar a prática do estágio, expor a fundamentação teórica e elucidar o conceito de intervenção assistida por animais sob um olhar pedagógico. Dessa forma, após a presente introdução, apresento a fundamentação teórica, seguida pela análise e discussão dos resultados e considerações finais.

³⁹ Discente do curso de Pedagogia da Universidade La Salle. E-mail: carlos.200960398@unilasalle.edu.br

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As Intervenções Assistidas por Animais (IAA) vêm ganhando espaço como artifício em diversas áreas de desenvolvimento humano. Segundo Chelini (2016), mesmo de forma tímida, os estudos na área já acontecem e o assunto aos poucos está ganhando a atenção da Academia. Ainda conforme a autora, as IAA são divididas basicamente em três eixos:

A primeira abrange as intervenções terapêuticas conhecidas como terapias assistidas por animais (TAA). De acordo com a definição da organização Pet Partners(1), a TAA consiste na utilização da relação humano-animal como parte integrante do processo terapêutico. As intervenções de TAA são organizadas e supervisionadas por um profissional da área da saúde que tem objetivos precisos e registra e avalia os resultados das intervenções. Diferencia-se nisso das atividades assistidas por animais (AAA), que têm por objetivo melhorar a qualidade de vida dos assistidos e que não requerem a supervisão de um profissional da saúde. Os resultados das AAA não são necessariamente avaliados. Intervenções assistidas de cunho pedagógico são agrupadas sob o nome de educação assistida por animais (EAA).

Inspirado então nos preceitos das intervenções assistidas por animais (IAA), me apropriei do conceito de educação assistida por animais (EAA). Vi nessa proposta uma forma respeitosa de atrair a atenção das crianças para conteúdos curriculares, contando com uma rata de laboratório, a Mel, nome dado pelas crianças, como agente facilitador no processo de troca de saberes, um coeducador. Capote e da Costa (2011) trazem uma reflexão a respeito da terapia assistida por animais (TAA) e a forma sutil como ela se insere em um contexto educacional.

A TAA é provida de oportunidades, permitindo ao praticante aprender novas tarefas e comportamentos, o que pode levar ao aumento do potencial para a resposta adaptativa necessária na organização das tarefas cotidianas (saúde, lazer e educação). Além da relação de afeto, muitos conhecimentos são adquiridos nessa interação homem-animal. É notória a inversão de papéis nessa construção do relacionamento, quando o paciente passa a cuidar do animal, estimulando a autonomia e a responsabilidade.

A presença de um animal em sala de aula pode contribuir positivamente na relação adulto/criança e nas relações entre o grupo. Minimizando conflitos, unindo as crianças em torno de um mesmo foco de atenção e estimulando o sentimento de cuidado e respeito para com essa vida animal. Nesse ponto, posso ressaltar alguns dos benefícios da inserção de um animal no ambiente da sala de aula, como: motivação, estímulo do desenvolvimento cognitivo e afetivo, diminuição dos níveis de ansiedade, motivação para a aquisição da aprendizagem, contribuição para a expressão da linguagem, desenvolvimento psicomotor,

aumento da confiança e a autoestima, auxílio na interação. Conforme Kruger e Serpell (2010),

A mera presença do animal, seus comportamentos espontâneos e sua disponibilidade para interação podem fornecer oportunidades e conferir benefícios que seriam impossíveis, ou muito mais difíceis, de obter na sua ausência. As teorias sobre os mecanismos responsáveis pelos benefícios terapêuticos tendem a se concentrar na noção de que os animais possuem atributos únicos que podem facilitar e contribuir para a terapia, ou que o desenvolvimento de uma relação de trabalho com um animal pode levar a mudanças positivas na cognição e no comportamento através da aquisição de novas habilidades e a aceitação de gerência e responsabilidade pessoais. (tradução do autor).

Durante as práticas foi notória essa atmosfera de receptividade criada pela presença da Mel, onde os momentos de interação direta com ela, justificava a adesão das crianças a momentos menos prazerosos como o cumprimento de alguma regra ou uma cópia necessária. Nas palavras de Adinéia Parizotto e Luciane Belmonte Pereira (2018).

A Intervenção Assistida por Animais - IAA, é um termo guarda-chuva que se utiliza para o conjunto de práticas nas quais um animal exerce papel central. Atividades Assistidas por Animais – AAA é um recurso viável para a prática pedagógica, uma vez que os animais atuam como co-educadores facilitando os processos de ensino-aprendizagem e atuando como agentes catalisadores no desenvolvimento da autoconfiança nos alunos. A inserção de novas técnicas, como a AAA, incentiva o repensar e o agir de nossas práticas pedagógicas amparadas em modelos tradicionais de ensino-aprendizagem.

Assim, se justifica toda a construção, planejamento e prática das propostas que reuniram conteúdo curricular e a Mel em prol das práticas pedagógicas, em uma perspectiva não convencional e de notório retorno do ponto de vista avaliativo. Segundo Dotti (2005, p. 237),

A interação das crianças com os animais nas escolas representa um fator de motivação significativo para a aprendizagem, na qual o aluno através do conhecimento sobre os animais, seus hábitos, alimentação e comportamento estimulam a vontade de aprender e catalisam situações educativas onde a criança fortalece sua auto confiança, socializa e favorece principalmente a comunicação através da expressão e oportunidade aos estudantes relatarem suas vivências pessoais em conjunto com as experiências vividas no contato com os animais.

Levando em consideração todos aspectos mencionados anteriormente e os considerando como alicerce para as propostas, iniciei a minha prática.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Meu nome é Carlos Teixeira, sou aluno do curso de Pedagogia, e meu profundo interesse pelo desenvolvimento humano e sua intrínseca relação com a natureza me inspirou a buscar abordagens pedagógicas inovadoras. Nas linhas a seguir, dividirei meu relato de experiência de estágio com o 2º ano A.

Figura 01 - Rata Mel



Fonte: Acervo do autor

O trabalho realizado foi inspirado nos preceitos das terapias assistidas por animais (TAA/AAA), mas focado na ideia de Ensino Assistido por Animais (EAA). A proposta utilizou uma rata de laboratório, a qual foi dado, pelas crianças, o nome de Mel, como agente facilitador no processo de troca de saberes. Esta abordagem pensada para ser trabalhada de uma forma respeitosa para todos envolvidos, humanos ou não, visou atrair a atenção e a curiosidade das crianças para os conteúdos curriculares, mobilizando a afetividade e a motivação. Conforme pontua Dotti, o contato com animais pode funcionar como uma "ponte

de ligação" e auxiliar na promoção das "funções cognitivas" (Dotti, 2005), papel que a Mel cumpriu plenamente em nossa sala. Trabalhando Ciências, Matemática e Português de forma interdisciplinar. Na Figura 01, que segue, apresento a Rata Mel, em uma das performances junto à Turma.

Em Ciências, o foco foi a pesquisa sobre a biologia dos ratos e a descoberta ativa. As atividades seguiram com o condicionamento animal, utilizando um labirinto onde as crianças deveriam guiar a Mel até a saída desejada.

Este trabalho é um exemplo prático do Construtivismo de Piaget. As crianças não apenas receberam informações, mas ativamente construíram o conhecimento através da interação. O labirinto funcionou como uma "situação-problema" concreta. Segundo Jean Piaget, "O professor não ensina, mas arranja modos de a própria criança descobrir. Cria situações-problemas" (Piaget). Ao observar, testar e ajustar estratégias para guiar a Mel, as crianças desenvolveram habilidades de observação científica, raciocínio lógico e experimentação, assimilando e acomodando novos esquemas de ação.

Em Matemática, o foco foram as quatro operações. Trabalhei de forma lúdica, com jogos e brincadeiras que envolviam a Mel e o labirinto. Novamente, o caráter prático e de ação proposto por Piaget se destaca. As crianças em idade escolar (operacional concreta, segundo Piaget) necessitam de objetos e situações concretas para estruturar o raciocínio. A manipulação de variáveis no labirinto para obter um resultado (chegar à saída) tornou a Matemática (como contagem de passos, sequências lógicas e inferência sobre tempo/distância) uma "adaptação ou, melhor, de uma readaptação" cognitiva, alinhada com as bases do seu desenvolvimento (Piaget).

Por fim, as propostas de Português contaram com o suporte de dois livros: Dr. Alex, de Rita Lee: Utilizado para introduzir a ideia da Mel em sala, um "rato cientista" que normalizava a presença do animal como um colega de estudos. Dando continuidade com o livro, Rato, do grupo Palavra Cantada: Utilizado em um momento de contação de história musical.

Os dois livros, potencializados pela presença física da Mel, serviram como base e ferramenta para trabalharmos os conteúdos de leitura, interpretação, escrita, ortografia e pontuação. A presença da Mel aumentou o engajamento sócio afetivo, tornando o tema relevante. A utilização do animal como agente motivacional e facilitador da atenção ilustra a afirmação adaptada de Dotti de que a TAA/AAA se utiliza do animal para promover a saúde física, social, emocional e/ou funções cognitivas (Dotti, 2005), sendo a leitura e a escrita

(funções cognitivas) diretamente beneficiadas pela forte conexão emocional estabelecida com a rata Mel.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o princípio do curso encarei as propostas da graduação como uma oportunidade de experimentar, de testar ideias e formatos que fizessem sentido para mim, dentro das minhas vivências e pretensões profissionais. A insegurança de arriscar algo que nem sempre me pareceu condizer exatamente com o solicitado, foi compensada pela alegria do retorno positivo de profissionais que eu admiro e a sensação de alcançar expectativas pessoais. Meu estágio no ensino fundamental, objeto deste relato, não foi diferente. Ingressei no curso de pedagogia com a intenção de fazer uma pós-graduação em equoterapia, então ao longo da graduação eu estudei e aproveitei cada oportunidade que tive para engendrar situações e propostas que aliassem as intervenções assistidas por animais e os contextos pedagógicos.

Inspirado nesses princípios, formas de pensar a educação e práticas pedagógicas eu planejei meu estágio que, para além do cumprimento de componentes curriculares como as quatro operações ou leitura e interpretação, teve um foco muito maior na teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, mais especificamente sobre o estágio das operações concretas. Onde em um âmbito social, as crianças já dispõem de desenvolvimento maduro o suficiente para interagir socialmente e são precisamente suas novas estruturas lógicas que permitem a elas solucionar problemas sociais concretos. O egocentrismo da etapa anterior, transforma-se em um comportamento cada vez mais empático.

Levando tudo isso em consideração e usando como base para minhas propostas eu iniciei a minha prática. Refletindo hoje sobre todo tempo de estágio, eu consigo ver que o meu projeto teria sido muito mais proveitoso se aplicado em um espaço de tempo maior. A ideia de fazer um condicionamento da Mel, precisava de mais tempo para apresentar os resultados esperados. Logo após concluir as horas de observação a escola passou por um incêndio que comprometeu bastante a sua estrutura e sendo assim acabou atrasando o início da minha prática, fato esse que me fez optar pela flexibilização da minha carga horária de prática e em diversos momentos eu precisei rever e estudar a melhor forma de colocar em prática o que planejei. Isso foi, talvez, a parte mais desafiadora de todo processo.

Mas ao mesmo tempo todas as propostas foram bem aceitas pelo grupo e eu consegui ver toda teoria sobre as atividades assistidas por animais e o viés pedagógico se fundindo em uma só potência.

Se eu tiver que citar um só exemplo, me vem à memória um menino autista, muito agressivo e que não costumava participar de nenhuma atividade com a professora titular. Essa mesma criança demonstrou interesse em muitos momentos, participou ativamente das propostas e apresentou um cuidado e delicadeza de gestos com a Mel que, ao meu ver, significou todo o projeto. Grato por todo o processo de construção de saberes, concluí essa etapa da minha graduação com um sentimento de contentamento e empolgação para projetos futuros. Obrigado!

REFERÊNCIAS

CAPOTE, Patrícia Sidorenko de Oliveira; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Terapia Assistida por Animais (TAA):** aplicação no desenvolvimento psicomotor da criança com deficiência intelectual. São Paulo: Edufscar, 2011. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/8yg45/pdf/capote-9788576002949.pdf>

CHELINI, M. O. M. Apresentação. In: CHELINI, M. O. M.; OTTA, E. (Coords.). **Terapia assistida por animais. Barueri:** Manole, 2016a. p. XIII-XVIII. Disponível em: <https://www.revistamvez-crmvsp.com.br/index.php/recmvz/article/view/37778/42457>

DE OLIVEIRA CAPOTE, Patrícia Sidorenko; DA COSTA, Maria da Piedade Resende. **Terapia assistida por animais (TAA).** Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/pdf/10.7476/9788576002949.1.pdf>

DOTTI, J. **Terapia & Animais.** São Paulo: PC EDitorial, 2005

GIL, Antonio Carlos. **Pesquisa qualitativa básica.** São Paulo: Editora Vozes, 2017.

GRANDI, Juliana, et al. Zooterapia: O impacto dos animais na saúde e bem-estar das pessoas com tea. **Revista Conexão UEPG**, 2023, vol. 19, no 1, p. 8. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9294215>

KRUGER, KA, SERPELL, JA. Animal-assisted interventions in mental health: Definitions and theoretical foundations. In: Fine AH, editor. **Handbook on animal-assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice.** Academic Press, 2010.

PARIZOTTO, Adinéia. PEREIRA, Luciane Belmonte. **Atividades assistidas por animais:** contribuições para o estímulo da aprendizagem e da fluência leitora por crianças no ensino fundamental. 2018. Disponível em: <https://www.unilasalle.edu.br/uploads/files/408f99c818e361b3f499b15925408777.pdf>

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência.** Tradução de Egléa de Alencar. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1958.