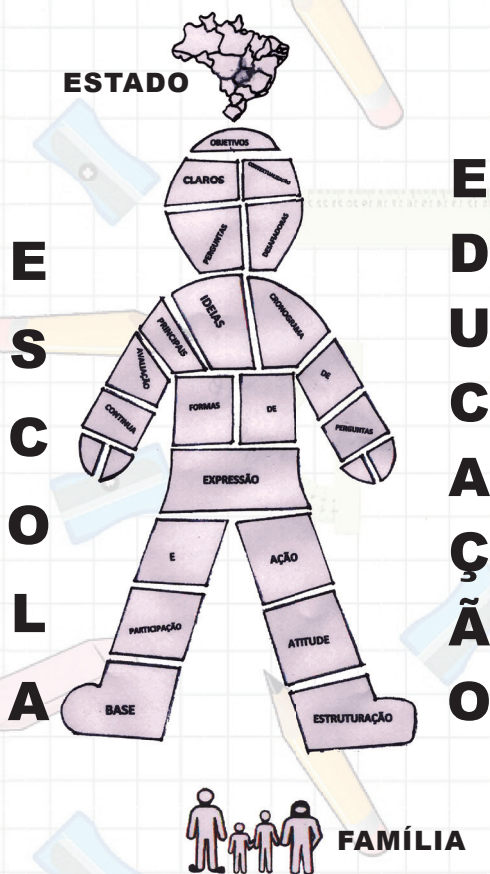


A Nova Sala de Aula:

Artigos Essenciais para uma
Educação Inovadora e Transformadora

Volume 1



A Nova Sala de Aula: Artigos Essenciais para uma Educação Inovadora e Transformadora

Volume 1

Daniele Fernanda da Silva
(organizadora)



2025

Copyright © 2025 – Todos os direitos reservados. Lei nº 9.610/1998 dos Direitos Autorais do Brasil. Conforme determinação legal, essa obra não pode ser plagiada, utilizada, reproduzida ou divulgada sem a autorização de seus autores. O conteúdo desse livro é de responsabilidade dos seus autores.

Ilustração e capa: Esleide de Cassia Rodrigues

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Si381s Silva, Daniele Fernanda (org.)

A Nova Sala de Aula: Artigos Essenciais para uma Educação Inovadora e Transformadora – Volume 1 / Daniele Fernanda da Silva (org.). São Carlos : Editora Scienza, 2025.

129 p.

ISBN – 978-65-5668-269-3

DOI: <http://dx.doi.org/10.26626/9786556682693.2025B001>

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Alfabetização. 4. Ensino.
I. Org. II. Título.

CDD 370

Elaborado por Editora Scienza
Índice para catálogo sistemático:
1. Educação. 370.



Rua Coronel Domingos Marino de Azevedo, 85 – Boa Vista – São Carlos, SP

(16) 9 9285-3689



www.editorascienza.com.br | gustavo@editorascienza.com

Sumário

Sobre os Autores.....	5
Educação Física no Contexto da Escola e suas Relações com a Saúde, o Esporte e o Lazer	9
<i>Iris Anacleta Takaessu Barbosa</i>	
A Construção da Inclusão: Reflexões sobre Diversidade no Contexto Escolar	14
<i>Mariana Cristina Migliati Corso</i>	
A Linguagem Visual: Expressão, Comunicação e Significação nas Imagens	17
<i>Elizabete Ulbrick Jorge</i>	
Formar-se no Encontro: A Identidade da Criança em Contexto Escolar.....	21
<i>Karina Bastos da Silva</i>	
A Valorização da Diversidade de Gênero, Etnia e Sexualidade no Espaço Escolar: Reflexões sobre a Prática Docente	25
<i>Luciana Marcondes Cesar</i>	
O Brincar como Espaço de Desenvolvimento da Identidade Infantil.....	28
<i>Priscila Marques Mangerona</i>	
A Oralidade como Alicerce da Alfabetização: Conexões entre Fala, Escuta e Escrita no Ciclo de Aprendizagem	32
<i>Adriana de Marco</i>	
Identidade Profissional e Gênero na Educação Infantil: Entre o Cuidado e o Ensino	37
<i>Beatriz Silveira Santos Zacarin</i>	
Infância e Aprendizagem: A Importância das Primeiras Experiências Educativas	40
<i>Carla Aparecida Conti</i>	
A importância da Educação Socioemocional na Formação de Alunos com Necessidades Especiais	45
<i>Wanessa de Souza Parente</i>	
Fundamentos e Práticas das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil	51
<i>Thamiris Cristina Chinalia Pomponio</i>	
Entre Saberes, Infâncias e Inclusão: A Formação Continuada no Contexto da Educação Infantil	53
<i>Gisela Oliveira da Silva</i>	
Educar para a Vida: Os Desafios e Potências da Educação Integral.....	59
<i>Janaína Aparecida da Silva Lopes</i>	

A Evolução da Educação Infantil: Entre o Cuidar, o Educar e o Desenvolvimento Integral da Criança	64
<i>Josiane da Silva Rodrigues</i>	
Didática na Educação Infantil: Em Defesa do Ensino Desenvolvente	67
<i>Karina Cristina Soad Cardoso</i>	
A Brincadeira na Educação Infantil: Uma Análise das Publicações Oficiais do Ministério da Educação Brasileiro	73
<i>Priscila Cristiani Lopes Vieira</i>	
A Educação Integral no Currículo Paulista: Caminho para a Formação Humana Plena	76
<i>Rita de Cassia Martins dos Santos Jordão</i>	
A Nutrição como Eixo Formativo a Primeira Infância: Papel da Escola e da Família	79
<i>Roberta Aparecida Nascimento Lira</i>	
A Importância da Educação Socioemocional desde a Educação Infantil nos Dias Atuais .	84
<i>Rosana Aparecida Motta Barcelli</i>	
Filosofia Para Crianças Um Ensaio Sobre Matthew Lipman.....	87
<i>Dirlene Isabel Sebin</i>	
Eu Avalio, Tu Avalias, Eles serão Avaliados: A Avaliação Externa no Sistema de Ensino ...	92
<i>Fernanda Aparecida Ferreira</i>	
As Crianças com Autismo na Educação Infantil: Desafios e Estratégias para uma Educação Inclusiva	99
<i>Juliana Carolina Barcelli</i>	
Educação Musical na Infância: Práticas que Promovem Criatividade, Concentração e Autonomia	103
<i>Tatiane Cristina Gomes de Lima</i>	
Música na Educação Infantil: Uma Arte Imprescindível.....	108
<i>Mayse Cristina Gava Monzani Sabatini</i>	
Educação Infantil: Demandas de Qualidade.....	112
<i>Marcia Marcela Takaessu Domingos</i>	
Mordidas na Primeira Infância: Compreendendo Emoções e Conflitos no Ambiente Escolar.....	117
<i>Fabiana Santos Souza Pinesso</i>	
A Arte como Direito e Linguagem: Expressividade e Aprendizagem na BNCC.....	121
<i>Cristiane Aparecida Tassinari da Silva</i>	
A Música como Linguagem Expressiva no Desenvolvimento Emocional Infantil: Uma Necessidade na Educação Infantil	127
<i>Dione de Castro Gadelha Vasconcellos</i>	

Sobre os Autores

Adriana de Marco – Formada pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Possui Licenciatura em Pedagogia e pós-graduação em Alfabetização com ênfase em: "Música – uma estratégia em busca da aprendizagem e desenvolvimento". Docente da rede municipal de São Carlos-SP – Educação Infantil.

Beatriz Silveira Santos Zacarin - Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP); pós-graduação Lato Sensu em Alfabetização e Letramento pela Faculdade ISEIB de Betim. pós-graduação Lato Sensu em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI; Pós-graduação Lato Sensu em Educação Especial, Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI. Professora de Educação Especial na rede municipal de São Carlos.

Carla Aparecida Conti – Formada em Magistério (CEFAM, 2002), graduada em Pedagogia pela UNINOVE, licenciada em Letras pela UNICASTELO e em Artes pela FAVENI. Especializada em Educação Infantil pela UFSCAR e em Gestão Escolar pela Faculdade Campos Elíseos. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Carlos desde 2006, atualmente atua com crianças na fase 5, com idade entre 4 e 5 anos.

Cristiane Aparecida Tassinari da Silva – Professora efetiva de educação infantil da Prefeitura Municipal de São Carlos/SP desde 2014; possui licenciatura plena em Pedagogia pelo Centro Universitário Central Paulista – Unicep; licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteim de São Paulo – Famosp; licenciatura plena em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário UNIFIEO; licenciatura pelo em História pelo Centro Universitário Cidade Verde – UniCv; pós-graduação lato sensu em nível de Especialização em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; pós-graduação lato sensu em Gestão Escolar pela Faculdade de Educação São Luís; pós-graduação lato sensu em nível de Especialização em Arte na Educação pela Faculdade Brasil - FAB.

Dione de Castro Gadelha Vasconcellos – Professora de Educação Infantil na rede municipal de São Carlos – SP, Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, 2012; Graduação em Letras-Português/Inglês, Faculdade UNAR, Graduação em História, Faculdades FCE. Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica – AVM Faculdade Integrada, 2014; Especialização Docência em Educação Infantil – UFSCAR, 2016; Especialização em Educação Especial e Inclusiva – Faculdade São Luís, 2018.

Dirlene Isabel Sebin – Licenciada em Letras (IPESU). Licenciada em Pedagogia (UNIFRAN). Especialização em Ética, Valores e Cidadania (USP). Especialista em Educação em Ciências (USP). Especialista em Metodologia de Ensino de Ciências (USP).

Elizabete Ulbrick Jorge – Formada em magistério (Cefam), graduada em pedagogia na Universidade Hermínio Ometto (Uniararas). Especialista em educação infantil pela Universidade Metropolitana De Santos (Unimes), especialista em história e cultura afro-brasileira pela Universidade Candido Mendes (Próminas). Atua na educação infantil há 10 anos na prefeitura municipal de São Carlos.

Fabiana Santos Souza Pinesso – Formada em Magistério pela Escola Estadual Conde do Pinhal – CEFAM, Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP Campus de Araraquara, e em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo – FAMOSP, especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade de Franca - UNIFRAN. Docente da Rede Municipal de São Carlos.

Fernanda Aparecida Ferreira Albertin – professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Carlos. Licenciatura Plena em Pedagogia – Unicep (2015); pós-graduação em Educação Inclusiva (2021) – São Luís e cursando Psicopedagogia Clínica – Unicep.

Gisela Oliveira da Silva – professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Carlos e de Ibaté. Conclui o magistério na escola Edésio Castanho em 1995. Tenho graduação em História – pelo Centro Universitário Unifio (2020); graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista Unip (2017) e graduação em Artes pela Faculdade Campos Elíseos (2023), Pós-Graduação, em Artes e Educação pela Faculdade Campos Elíseos (2020); em Ensino Lúdico pela Faculdade São Luiz (2017); em Educação Infantil pela Faculdade São Luiz (2017).

Iris Anacleto Takaessu Barbosa – Licenciada em Pedagogia (Unifran); Letras e Libras (UniCV); Educação Especial (UniCV) e, Educação Física (UniCV). Especialista em: Educação Infantil- Anos Iniciais e Psicopedagogia (FAVENI); Educação Especial (FAVENI); Ludopedagogia (CAMPOS ELÍSEOS); Alfabetização e Letramento (UniCV) Trastorno do Espectro Autista (TEA); Intervenção Precoce e Equipe Multidisciplinar (UniCV). Docente da rede municipal de São Carlos – SP, Educação Especial.

Janaína Aparecida da Silva Lopes – Licenciada em Pedagogia pela UNIARARAS. Licenciada em Educação Especial e Artes pela uniCV. Licenciada em História pela UNAR. Pós-Graduada em Educação Infantil: Desafios e Perspectivas pela Faculdade São Luís. Pós-Graduada em Educação Especial e Inclusiva e, Bullying na escola pela faculdade Campos Elíseos. Atuo como professora de Ensino Fundamental pela Prefeitura Municipal de São Carlos - SP.

Josiane da Silva Rodrigues – Licenciada em pedagogia pela Unifran, Letras e história pela Uninter, pós-graduação em AEE pela Faveni, pós-graduação em Autismo, Deficiência Intelectual, Libras pela Faceminas. Atuo como professora na educação infantil pela prefeitura de São Carlos - SP.

Juliana Carolina Barcelli – professora efetiva de educação infantil da Prefeitura Municipal de São Carlos/SP desde 2017; possui licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar; licenciatura em Ciências Biológicas pela Faculdade Campos Elíseos – FCE; licenciatura em História pela Faculdade Campos Elíseos – FCE; licenciatura em Educação Especial

pelo Centro Universitário Cidade Verde – UniCV; pós graduação “Lato Sensu” em nível de especialização nas áreas de Educação Especial em Deficiência Intelectual, Ludopedagogia e Educação Matemática pela Faculdade Campos Elíseos – FCE e Mestrado em Educação pela UFSCar na área de gestão escolar.

Karina Bastos da Silva – Magistério. Graduação licenciatura plena em Pedagogia. Pós-graduação: Educação Infantil, Educação Especial e Ensino Lúdico. Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Carlos. Professora municipal de Ibaté - SP.

Karina Cristina Soad Cardoso – Conclui o magistério em 1998 (CEFAM). Graduada em Ciências Biológicas (Licenciatura – UNICEP), Pedagogia (UNIFRAN). Pós-graduada em Psicopedagogia. Coordenação Pedagógica e Gestão Escola. Trabalha na área de Educação Infantil desde 1999, atuando na Rede Municipal de São Carlos – SP desde 2006.

Luciana Marcondes Cesar– Cursou Magistério, Licenciada em História (UNICEP), Pedagogia (UNOPAR) e Letras (UNIFIEO). Especialista em Educação Especial (Faculdade São Luís) e Educação Infantil (FCE). Trabalhou como docente na rede Estadual e atualmente é Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de São Carlos SP. Pós-graduada em Arte e Educação pela FCE.

Mariana Cristina Migliati Corso – Cursou Magistério CEFAM Miguel Petrilli, formada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná, Especialista em Educação Infantil: Desafios e perspectivas pela Faculdade São Luis, Especialista em Educação Especial Inclusiva pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci; Especialista em Gestão Educacional e Educação Infantil pela Universidade Candido Mendes. Atua na rede Municipal de Ensino de São Carlos na Educação Infantil e no Colégio Passatempo.

Marcia Marcela Takaessu Domingos – Licenciada em Pedagogia (UNICEP), Educação Especial (UniCV), Artes Visuais e História (UNIMES). Especialista em: Educação para as Relações Étnico-raciais (UFOP), Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNICEP), Educação Infantil (UNICID), Transtorno do Espectro Autista (TEA): intervenção precoce e equipe multidisciplinar (UniCV) e Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável – Faculdades de Educação São Luís. Formação inicial – Magistério. Docente da rede municipal de São Carlos – SP, Educação Infantil.

Mayse Cristina Gava Monzani Sabatini – formada em Pedagogia, Língua Portuguesa, Literatura, História e estudante de Educação Especial, possui especialização em Educação infantil, Alfabetização e Letramento, Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica, ABA, Educação Inclusiva, Gestão e Docência na educação básica e Coordenação Pedagógica, atuando no magistério há 6 anos.

Priscila Cristiani Lopes Vieira – Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de São Carlos desde 2017. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP - 2003), em Artes visuais pela Universidade metropolitana de Santos (2016), em História pela UNIFIEO (2018) e em Ciências Biológicas pela UNIFIEO (2019), Especialista em Educação infantil pela Faculdade de educação São Luís (2011), em Educação para as relações étnico-raciais pela UFSCar (2013) e em Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Elíseos (2020).

Priscila Marques Mangerona – Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Carlos. Formada no Magistério em 1995 pelo CEFAM. Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná em 2009, Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos em 2014, e História em 2017 também na Universidade Metropolitana de Santos. Pós graduação em Educação Infantil: Desafios e Perspectivas, Didática e Tendências Pedagógicas, e Educação Escolar: Os desafios do cotidiano em Sala de aula, sendo todas cursadas na Faculdade de Educação São Luís.

Rita de Cássia Martins dos Santos Jordão – Formação: Magistério, História, Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia, Arte e Educação e Ludopedagogia. Atuação de 1987 a 1998 como Professora de Educação Básica de 1998 a 2015. Atuou como Diretora Escolar e de 2016 a 2017 como Supervisora Escolar na Rede Municipal de São Carlos. Atualmente trabalha como professora de Educação Infantil da Rede Municipal de São Carlos.

Roberta Aparecida Nascimento Lira – Licenciatura em pedagogia, normal superior e matemática, pós-graduada em gestão escolar, educação infantil, educação especial.

Rosana Aparecida Motta Barcella – Professora dos anos iniciais do ensino fundamental da Prefeitura Municipal de São Carlos Formação: Magistério pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) Licenciatura em Pedagogia pela UNOPAR Licenciatura em Letras pela UNIMES Licenciatura em História pela UNIMES Especialização em Alfabetização e Letramento pela Faculdade São Luís Especialização em Psicopedagogia Institucional pela São Luís Especialização em Gestão Escolar pelo Instituto Cotemar. Mestre em educação pela universidade federal de São Carlos UFSCAR.

Tatiane Cristina Gomes de Lima – Formada em magistério (Cefam), graduada em pedagogia na Universidade Hermínio Ometto (Uniararas). Especialista em educação infantil pela Universidade Metropolitana de Santos (Unimes), especialista em história e cultura afro-brasileira pela Universidade Candido Mendes (Próminas). Atua na educação infantil há 10 anos na prefeitura municipal de São Carlos.

Thamiris Cristina Chinalia Pomponio – Formada em Engenharia de Produção, Unicep. Licenciatura em Pedagogia, Unicep. MBA em Gestão da Produção e Logística, Unicep. MBA em Gestão de Negócios e Pessoas, Unicep. Pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial, Faculdade São Luís. Pós-graduação Lato Sensu em Educação Especial com Ênfase em Transtornos Globais de Desenvolvimento TGD e Altas Habilidades, Faculdade São Luís. Especialização Lato Sensu em Educação: Ciência, Tecnologia e Sociedade, IFSP. Licenciatura em Educação Especial, Unicv. Mestranda em Educação: Processos de Ensino, Gestão e Inovação, Uniara.

Wanessa de Souza Parente – Pedagoga e Licenciada em Letras e História, especialista em Educação Infantil, Educação para as Relações Étnico-raciais e em Artes. Atua como professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de São Carlos – SP.

Educação Física no Contexto da Escola e suas Relações com a Saúde, o Esporte e o Lazer

Iris Anacleto Takaessu Barbosa

A Educação Física desempenha um importante papel no contexto escolar na vida dos alunos, trabalhando não somente na parte física, mas também age na promoção dos valores que são relacionados ao esporte, ao lazer e à saúde. Ao realizar a integração de atividades corporais por meios das aulas de Educação Física no currículo escolar, objetiva-se proporcionar aos alunos possibilidades que vão além do condicionamento físico, estimulando conscientização acerca de uma vida mais saudável e prazerosa.

A presença da Educação Física no contexto escolar é fundamental não apenas para promover o desenvolvimento físico dos estudantes, mas também para cultivar valores e hábitos que contribuam para uma vida saudável e equilibrada. Esta disciplina transcende a simples prática de atividades físicas, estendendo-se para diversos aspectos da saúde, do esporte e do lazer, que se entrelaçam de maneira significativa na formação integral dos indivíduos (Farias, Buccheri e Franco, 2019).

Assim,

A Educação Física na escola deve ser compreendida como um espaço privilegiado para a formação global dos indivíduos, onde os alunos não apenas aprimoram suas habilidades motoras, mas também são incentivados a refletir sobre o valor das atividades físicas em sua vida cotidiana. A prática de esportes, danças e exercícios não é apenas uma forma de promover a saúde, mas também um meio de instigar o desenvolvimento de competências sociais, como a cooperação e o respeito mútuo (Farias, Buccheri e Franco, 2019, p. 88).

Segundo Vieira, Nascimento, Maranhão e Cavalcante (2018), a Educação Física desempenha um papel crucial na promoção da saúde dos alunos, fornecendo-lhes conhecimentos sobre a importância da prática regular de exercícios físicos e hábitos saudáveis. Através de atividades variadas, como jogos, esportes, danças e exercícios aeróbicos,

os estudantes podem desenvolver habilidades motoras, coordenação e resistência física, ao mesmo tempo em que aprendem sobre a importância da alimentação balanceada e da prevenção de doenças relacionadas ao sedentarismo.

A disciplina também desempenha um papel fundamental na promoção do lazer ativo e saudável, incentivando os alunos a utilizarem seu tempo livre de maneira produtiva e prazerosa. Ao proporcionar acesso a diferentes modalidades esportivas e atividades recreativas, a Educação Física estimula a descoberta de novos interesses e talentos, ao mesmo tempo em que combate o sedentarismo e promove o bem-estar físico e mental dos estudantes (Gonçalves e Fernandes, 2017).

Logo,

A inclusão da Educação Física no currículo escolar vai muito além do simples treinamento físico ou da execução de atividades recreativas; ela se insere de forma transversal no desenvolvimento integral dos estudantes, sendo um vetor de promoção de saúde, socialização e autoconhecimento. Através da participação ativa em atividades físicas, os alunos se conscientizam da importância de adotar hábitos saudáveis, como a alimentação equilibrada e o combate ao sedentarismo, fatores essenciais para o desenvolvimento de um estilo de vida saudável e equilibrado (Vieira, Nascimento, Maranhão e Cavalcante, 2018, p. 103).

Dessa forma, a Educação Física tornou-se uma disciplina fundamental no currículo escolar, pois visa não apenas o desenvolvimento físico, mas também o intelectual, emocional e social dos alunos. Sua importância transcende a simples

prática de atividades físicas, estendendo-se para a formação integral dos indivíduos e para a promoção de um estilo de vida saudável (Brasil, 1998).

É importante citar que a Educação Física desempenha um papel fundamental no desenvolvimento motor e físico dos alunos, onde por meio de atividades como jogos, esportes, danças e exercícios aeróbicos, os estudantes têm a oportunidade de aprimorar habilidades motoras, coordenação, equilíbrio e resistência física (Farias, Buccheri e Franco, 2019).

Logo, além do aspecto físico, a Educação Física também desempenha um papel importante na formação do caráter e na educação moral dos alunos, onde também através do esporte e das atividades em

grupo, os estudantes aprendem valores como respeito, ética, cooperação, liderança, disciplina e superação de desafios. Esses valores não apenas influenciam o comportamento dos alunos dentro da escola, mas também os preparam para enfrentar os desafios da vida em sociedade.

Outro aspecto relevante da Educação Física é a promoção da inclusão e da diversidade, uma vez que por meio de adaptações e modificações nas atividades, é possível garantir a participação de todos os alunos, independentemente de suas habilidades físicas ou condições específicas. Isso contribui para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e para o desenvolvimento da empatia e do respeito pela diversidade (Vieira, Nascimento, Maranhão e Cavalcante, 2018).

Além disso, a Educação Física desempenha um papel importante na promoção do lazer ativo e saudável. Ao proporcionar acesso a diferentes modalidades esportivas e atividades recreativas, a disciplina estimula os alunos a utilizarem seu tempo livre de maneira produtiva e prazerosa, combatendo o sedentarismo e promovendo o bem-estar físico e mental.

Assim,

A prática de atividades físicas no ambiente escolar, organizada dentro da Educação Física, não se limita ao desenvolvimento motor, mas está intimamente ligada à promoção do lazer saudável, que desempenha um papel decisivo na formação do caráter e na construção de uma sociedade mais justa e colaborativa. Por meio de jogos, esportes e danças, os estudantes desenvolvem, além de habilidades físicas, a capacidade de trabalhar em equipe, respeitar normas, lidar com a frustração e compreender a importância da convivência harmoniosa. (Gonçalves e Fernandes, 2017, p. 120).

Desse modo, a Educação Física faz parte do currículo escolar, que contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo a saúde, o bem-estar, a formação do caráter e a inclusão social. Seu papel vai além da simples prática de exercícios físicos, abrangendo aspectos físicos, emocionais, sociais e morais, e preparando os alunos para uma vida ativa, saudável e responsável (Vieira, Nascimento, Maranhão e Cavalcante, 2018).

Logo, a relação entre Educação Física e saúde, esporte e lazer é intrínseca e essencial para o desenvolvimento integral dos indivíduos, refletindo-se em benefícios físicos, emocionais e sociais significativos. Através da prática regular de exercícios físicos e da adoção de hábitos

saudáveis, os alunos desenvolvem a resistência cardiovascular, fortalecem os músculos e ossos, melhoram a coordenação motora e reduzem os riscos de doenças crônicas, como obesidade, diabetes e doenças cardiovasculares.

Portanto, a relação entre Educação Física, saúde, esporte e lazer é essencial para o desenvolvimento integral dos indivíduos, promovendo a saúde física, emocional e social, e capacitando os alunos a adotarem um estilo de vida ativo, saudável e equilibrado, onde por meio da prática regular de exercícios físicos, da participação em atividades esportivas e recreativas, e da adoção de hábitos saudáveis, os alunos podem desfrutar de uma vida mais plena, feliz e satisfatória.

Diante das leituras e análises realizadas, conclui-se que a Educação Física no contexto escolar da Educação Básica brasileira desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos, de modo a abranger não apenas o condicionamento motor, mas também valoriza e promove valores sociais, éticos e emocionais, os quais são fundamentais para a formação dos indivíduos.

O texto mostra que através das aulas compostas de jogos, esportes, exercícios e danças, proporcionam aos alunos não apenas o aprimoramento de habilidades motoras, mas também aprendem a importância de ter uma vida mais saudável, por meio da prática de esportes regulares, prevenindo possíveis doenças. Ainda de acordo com as análises é possível reconhecer que a Educação Física também contribui com a formação do caráter e competências socioemocionais, que englobam o respeito, ética, liderança, socialização e cooperação, uma vez que a junção de todas influencia diretamente no comportamento dos alunos dentro da sala de aula.

As aulas de Educação Física ainda promovem a inclusão e a prática da diversidade, de modo que as aulas conseguem atender a todos os alunos e suas capacidades e limitações. Dessa maneira, contribui de forma efetiva para que o ambiente escolar seja mais prazeroso, havendo a colaboração de todos e com valores compartilhados.

O texto também retrata o incentivo da disciplina ao lazer saudável, sendo que ao oportunizar diferentes atividades esportivas e recreativas, a mesma proporciona aos alunos estímulos para utilizarem seu tempo livre de forma mais reprodutiva, promovendo atividades prazerosas sendo engajadas a suas rotinas contínuas. Portanto, a Educação Física possui

grande importância na formação dos alunos, sendo fundamental no currículo escolar, não se limitando apenas a parte física do ser humano, mas também nos aspectos emocionais e sociais, preparando-o para uma vida mais saudável.

Referências

BRASIL, Ministério da educação e Cultura. **Base Nacional Curricular Nacional**. 2018.

FARIAS, C.; REIS, D.; BUCCHERI, V.; FRANCO, S. **A relação entre a prática de atividade física e a saúde**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, 04(04), 33-48, 2019.

VIEIRA, C.A.R.; NASCIMENTO, A.C.; MARANHÃO, M.F.G.; CAVALCANTE, A.R. **A importância do esporte na educação física escolar**. Revista Eletrônica do Colégio Santo Agostinho, 02(01), 34-43, 2018.

GONÇALVES, A. C.; FERNANDES, A. C. **O lazer como ferramenta para promoção da saúde e qualidade de vida**. Revista Eletrônica da Faculdade de Imperatriz, 01(01), 78-90, 2017.

A Construção da Inclusão: Reflexões sobre Diversidade no Contexto Escolar

Mariana Cristina Migliati Corso

A diversidade no ambiente escolar é um tema que tem ganhado destaque nas últimas décadas, impulsionado por mudanças sociais, políticas públicas e avanços na legislação educacional. No entanto, mais do que um conceito teórico, a diversidade se materializa nas múltiplas identidades, culturas, crenças, formas de ser e de aprender que os alunos trazem consigo para a sala de aula. Isso impõe à escola o desafio de repensar suas práticas pedagógicas, currículos e formas de convivência, promovendo o reconhecimento e a valorização de cada sujeito. **“A inclusão escolar implica uma transformação profunda nas práticas pedagógicas, visando atender às necessidades educacionais especiais de todos os alunos, independentemente de suas características individuais” (Brasil, 2008, p. 17).** Compreender a diversidade vai além de aceitá-la ou reconhecê-la de maneira superficial. É necessário integrá-la ao cotidiano escolar de forma concreta, o que implica a formação de professores preparados para lidar com as diferenças e para promover uma educação que respeite e dialogue com as realidades dos alunos. Infelizmente, ainda é comum que o discurso sobre diversidade esteja presente apenas em planos e documentos, sem se refletir efetivamente na prática pedagógica. **Nesse sentido, Candau (2008, p. 49) argumenta que “a didática intercultural busca articular igualdade e diferença, reconhecendo os direitos à igualdade e, ao mesmo tempo, valorizando as diversas identidades socioculturais”.**

A presença de sujeitos historicamente marginalizados – como negros, indígenas, pessoas com deficiência, ribeirinhos, povos do campo, entre outros – traz à tona questões urgentes sobre equidade e justiça social. Esses grupos, ao reivindicarem seus direitos dentro do sistema educacional, contribuem para ampliar o debate sobre o papel da escola na construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática. **De acordo com Arroyo (2014, p. 25), “as identidades silenciadas clamam por reconhecimento e por um lugar na história da educação”.**

Nesse cenário, a escola precisa se posicionar como um espaço de transformação, onde cada aluno seja reconhecido como um sujeito portador de saberes, histórias e culturas. A educação, portanto, deve se comprometer com a escuta, com o acolhimento das diferenças e com a construção de práticas que promovam o pertencimento e a participação de todos.

Assim, refletir sobre a diversidade na escola é reconhecer que ensinar e aprender envolve muito mais do que transmitir conteúdos: trata-se de formar cidadãos críticos, conscientes e respeitosos das múltiplas formas de existência que compõem o tecido social. E isso exige compromisso, sensibilidade e preparo por parte dos educadores, bem como o fortalecimento de políticas públicas que garantam uma educação verdadeiramente inclusiva.

Nos dias atuais, a diversidade conquistou um importante lugar nos debates acadêmicos, nos programas governamentais e em projetos sociais, fruto de lutas dos coletivos diversos que ocorreram por décadas em nosso país. Entretanto, do ponto de vista educacional, ainda há muito para ser estudado e descoberto sobre a temática.

Fleuri (2006, p. 497) nos lembra que as discussões sobre a diversidade vêm “se constituindo um campo complexo e polissêmico de perspectivas de debate entre teorias e propostas relativas à interação entre identidades e culturas diferentes”. Essa complexidade evidencia a necessidade de olharmos para a diversidade não apenas como uma questão identitária, mas também como um desafio pedagógico que demanda ações concretas e contínuas.

Segundo Candau (2008), a escola precisa ser pensada como um espaço de convivência intercultural, no qual as diferenças não sejam toleradas de forma passiva, mas reconhecidas ativamente como fontes de aprendizagem e de enriquecimento coletivo. A autora reforça que uma educação intercultural crítica deve promover o diálogo entre culturas e combater todas as formas de discriminação, seja por raça, gênero, classe, religião ou orientação sexual.

Ainda que avanços legais e institucionais tenham sido alcançados – como a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Lei 11.645/2008) –, muitos educadores ainda enfrentam dificuldades para transformar essas diretrizes em práticas pedagógicas efetivas. Isso ocorre, muitas vezes, por falta de formação adequada, de materiais didáticos apropriados e de apoio institucional.

Para além do currículo formal, é fundamental criar uma cultura escolar que valorize a escuta, o respeito e a empatia. Como destaca Boaventura de Sousa Santos (2007), é preciso “descolonizar o saber e democratizar o conhecimento”, reconhecendo os saberes produzidos fora dos espaços tradicionais da academia. Ao trazer para a escola as vozes de comunidades marginalizadas, suas experiências e perspectivas, contribuímos para a construção de uma educação mais justa e plural.

Nesse sentido, algumas estratégias podem ser adotadas para fortalecer o trabalho com a diversidade na escola: a inclusão de projetos pedagógicos que contemplem diferentes culturas e identidades; o incentivo à participação da comunidade escolar na construção do currículo; a formação continuada dos professores com foco em temas como equidade, direitos humanos e educação antirracista; e o desenvolvimento de atividades que estimulem o pensamento crítico e o protagonismo dos alunos.

Por fim, compreender e trabalhar com a diversidade na escola exige mais do que boa vontade. É preciso compromisso político, sensibilidade cultural e ação pedagógica fundamentada. Somente assim será possível transformar a escola em um verdadeiro espaço de inclusão, onde todos os sujeitos possam se sentir representados, respeitados e estimulados a aprender.

Referências

- ARROYO, M. G. (2014). *Currículo, território em disputa*. Vozes
- BRASIL. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/ SEESP.
- BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 49, p. 1, 11 mar. 2008.
- BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.
- CANDAU, Vera Maria. *Educação intercultural: mediações necessárias*. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática e diversidade cultural: novos olhares*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-32.
- CANDAU, V. M. (2008). Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, 29(103), 235-250.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- FLEURI, Reinaldo Lindolfo. *Educação intercultural: mediações pedagógicas em contextos multiculturais*. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática e diversidade cultural: novos olhares*. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 497-510.
- MANTOAN, M. T. E. (2006). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* Moderna.

A Linguagem Visual: Expressão, Comunicação e Significação nas Imagens

Elizabete Ulbrick Jorge

A linguagem visual, enquanto meio de expressão e comunicação, transcende a contemporaneidade e se inscreve na própria trajetória da humanidade. Desde as inscrições rupestres até os complexos projetos gráficos da atualidade, as imagens têm servido como instrumentos para narrar histórias, transmitir conhecimentos e expressar emoções. Como nos lembra Castanha (2008), a utilização da imagem como recurso de linguagem não é invenção moderna — civilizações antigas, como a egípcia, a chinesa e outras culturas que utilizaram escritas ideográficas, já empregavam imagens para comunicar ideias.

O termo “linguagem visual” foi cunhado por John Debes na década de 1960, mas seu significado permanece em constante debate. Para Kate Raney (1998 *apud* SALISBURY; STYLES, 2013), a linguagem visual envolve o pensamento sobre os significados das imagens, como elas são organizadas, interpretadas e como funcionam como modos de pensamento nas sociedades que as produzem.

A linguagem visual, portanto, não se resume a uma decodificação técnica. Trata-se de uma linguagem simbólica, expressiva, repleta de intencionalidade e sensibilidade. Castanha (2008) ressalta que ela é acessível a todos, independentemente da época ou do lugar em que a obra foi concebida. Cada elemento visual — como linha, cor, luz, volume e superfície — carrega uma função significativa e orienta o olhar do espectador, revelando ou ocultando mensagens de acordo com a intenção do artista.

Nesse contexto, o papel do autor/ilustrador se torna fundamental, pois é na composição visual que se determina o tom e o ritmo da narrativa imagética. A escolha por cores quentes ou frias, por traços mais esquemáticos ou mais realistas, por formas abstratas ou figurativas, tudo influencia na construção de sentido. Como afirma Ramos (2020), não é a quantidade de imagens que define a qualidade de um livro, mas a função

que elas exercem na narrativa. A imagem, nesse caso, não é mero adorno, mas parte estrutural do texto visual.

Além das ilustrações, o projeto gráfico contribui significativamente para a comunicação visual. A identidade de uma obra pode ser percebida já na capa, por meio de inovações formais, recortes ou tipos de acabamento. Elementos como a disposição do texto, o uso de margens, a escolha tipográfica e a maneira como a imagem ocupa o espaço da página são componentes da chamada enunciação gráfica. Eles potencializam a experiência leitora e provocam diferentes interpretações a cada virada de página (RAMOS, 2020).

Corsino (2014) enfatiza que a imagem deve aflorar sentidos por meio de sua estrutura visual, provocando o leitor a construir narrativas próprias. A imagem, nesse processo, deixa de ser apenas descritiva e assume um papel ativo na formação de significados, funcionando como uma linguagem sensível, subjetiva e simbólica.

Portanto, compreender a linguagem visual é compreender um universo rico de signos, formas e emoções. É reconhecer que a imagem comunica, provoca, ensina e emociona. E mais do que isso: é entender que, em um mundo cada vez mais visual, saber “ler imagens” é tão fundamental quanto ler palavras.

A Potência da Imagem como Forma de Leitura de Mundo

No cenário contemporâneo, marcado por uma intensa presença de imagens nos meios de comunicação e nas redes sociais, torna-se ainda mais relevante discutir a linguagem visual como uma forma legítima de leitura de mundo. As crianças, desde muito cedo, são imersas em um universo imagético, seja por meio de livros ilustrados, aplicativos, jogos digitais ou produções audiovisuais. Nesse contexto, a alfabetização visual torna-se uma competência indispensável para a formação de leitores críticos e sensíveis.

A linguagem visual, por ser uma forma de comunicação simbólica, demanda do leitor não apenas a observação, mas a interpretação. Cada cor, cada traço, cada escolha compositiva carrega sentidos múltiplos, que variam conforme o repertório do observador. A leitura da imagem, portanto, não é passiva; ao contrário, ela exige envolvimento, inferência e sensibilidade. Como afirma Dondis (2007, p. 13), “a linguagem visual é o veículo mais universal de comunicação. Mesmo antes da palavra falada,

o homem já usava imagens para expressar ideias, sentimentos e fatos da vida cotidiana”.

Nesse sentido, a imagem exerce um papel importante na educação estética e no desenvolvimento do pensamento simbólico, abrindo caminhos para diferentes formas de compreensão da realidade. A formação de um olhar atento e questionador frente às imagens é, assim, um dos objetivos fundamentais da educação visual.

É essencial reconhecer que as imagens carregam valores culturais, sociais e ideológicos. Elas não são neutras, e sim construídas a partir de um ponto de vista. Por isso, analisar criticamente uma imagem envolve também compreender os contextos de sua produção e circulação. A linguagem visual, nesse aspecto, contribui não apenas para o desenvolvimento da sensibilidade artística, mas também para a formação cidadã.

A linguagem visual é uma forma de comunicação tão antiga quanto a própria humanidade. Desde as primeiras manifestações rupestres até as mais sofisticadas produções gráficas da atualidade, as imagens sempre serviram como meio de expressão, comunicação e pensamento. Ler imagens é, portanto, interpretar o mundo a partir de seus signos visuais, de suas cores, formas, volumes e intenções.

A educação contemporânea deve, portanto, valorizar e incorporar a linguagem visual como um saber legítimo, capaz de ampliar as formas de leitura e de compreensão do mundo. A imagem, longe de ser apenas ilustrativa, é linguagem com potência própria, que educa o olhar, estimula o pensamento e desperta emoções.

Como lembra Castanha (2008, p. 147), “a linguagem visual é uma linguagem da arte acessível a todos os indivíduos, qualquer que seja a época em que ela tenha sido produzida, e isso porque os elementos visuais estruturantes da obra são universais e reconhecíveis”. Reconhecer essa universalidade é dar à imagem o lugar que lhe cabe: o de linguagem viva, sensível e significativa.

Referências

CASTANHA, A. *Imagem e linguagem: a ilustração no livro infantil*. In: MACHADO, A. M.; COELHO, Nelly Novaes. *Ilustração e narrativa visual no livro infantil*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2008. p. 141–149.

CORSINO, P. ***O livro de imagem como obra de arte e lugar de leitura do mundo***. In: ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Eliane Debus (org.). *Leitura e formação do leitor: perspectivas contemporâneas*. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 83–97.

DONDIS, D. A. ***A sintaxe da linguagem visual***. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

RAMOS, J. ***O livro para a infância: materialidade, linguagem e formação do leitor***. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SALISBURY, M; STYLES, M. ***O que é um bom livro infantil ilustrado?*** São Paulo: Cosac Naify, 2013.

Formar-se no Encontro: A Identidade da Criança em Contexto Escolar

Karina Bastos da Silva

A Educação Infantil, enquanto etapa primordial do processo educativo, carrega consigo a responsabilidade de acolher, cuidar e educar crianças em sua fase inicial de desenvolvimento. No entanto, muitas instituições iniciaram suas trajetórias estruturando propostas pedagógicas baseadas em modelos padronizados, muitas vezes distantes da realidade das crianças, das famílias e dos educadores que compõem esses espaços. Ao adotar manuais, rotinas e práticas engessadas, corre-se o risco de desconsiderar as múltiplas infâncias que coexistem em um mesmo tempo e lugar, cada uma marcada por contextos sociais, culturais e afetivos distintos.

Ainda que o avanço de marcos legais e documentos normativos como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010) e o Manual de Orientação Pedagógica (2012) tenham buscado orientar o trabalho pedagógico nas instituições, é necessário ir além das prescrições. É preciso compreender que a infância não pode ser reduzida a um modelo universal, pois ela é vivida de forma singular por cada sujeito, sendo atravessada por experiências que contribuem diretamente para a formação da identidade.

Neste cenário, faremos aqui uma reflexão sobre a construção da identidade na Educação Infantil, entendendo-a como um processo dinâmico, relacional e essencial para o desenvolvimento integral da criança. Ao valorizar as experiências pessoais, os vínculos afetivos e as interações cotidianas, a escola se torna um espaço potente de formação do sujeito, onde a identidade é construída e reconstruída a partir do reconhecimento da singularidade de cada criança.

A construção da identidade de uma criança ocorre de forma gradual e é fortemente influenciada pelas interações que a mesma estabelece com o ambiente, com os colegas, com os adultos e com os elementos culturais aos quais está exposta. Nesse processo, o papel do

educador é essencial: ele atua como mediador entre o universo interno da criança e o mundo ao seu redor, oferecendo experiências significativas que despertam a curiosidade, o autoconhecimento e o sentimento de pertencimento.

As propostas pedagógicas que promovem o reconhecimento da própria história, da família e das raízes culturais favorecem uma autoimagem positiva e fortalecem a autoestima. Através de atividades lúdicas, como rodas de conversa, contação de histórias, brincadeiras simbólicas, desenhos e músicas, a criança é incentivada a expressar seus sentimentos, suas ideias e percepções sobre si e sobre o outro. Isso contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais como empatia, respeito, solidariedade e autonomia.

É preciso destacar a importância de um ambiente educativo que valorize a diversidade, acolhendo as múltiplas formas de ser e viver a infância. Quando a criança se vê representada nos espaços da escola – seja através de imagens, músicas, histórias ou objetos que remetem à sua cultura e vivência – ela sente que pertence àquele lugar. Isso reforça sua identidade e sua segurança emocional, condições fundamentais para aprender e se desenvolver.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) reforçam que a identidade e a autonomia são eixos estruturantes dessa etapa da educação, e, portanto, devem ser trabalhadas de forma integrada às demais experiências escolares. Isso significa que o cotidiano na Educação Infantil deve ser pensado como um tempo e espaço de relações significativas, onde cada criança é vista como sujeito ativo, capaz de participar, questionar, imaginar e criar.

Nesse contexto, as famílias também desempenham um papel fundamental, pois são as primeiras referências na formação da identidade da criança. A parceria entre escola e família permite que o processo educativo seja mais coerente e respeitoso com as particularidades de cada aluno. Quando há diálogo, escuta e colaboração entre esses dois espaços formadores, cria-se uma rede de apoio que fortalece ainda mais o desenvolvimento integral da criança.

Esse é um processo contínuo de diferenciação e reconhecimento de si mesmo em relação ao outro. Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a identidade envolve aspectos como o nome, as características físicas, os modos de agir e pensar, bem como a

história pessoal de cada indivíduo. Esse processo, longe de ser algo inato ou fixo, acontece gradualmente e é profundamente influenciado pelas experiências sociais vividas pela criança desde seus primeiros anos de vida.

O primeiro universo social que a criança habita é a família, espaço fundamental para a formação inicial de sua identidade e, nesse núcleo afetivo e relacional que ela começa a perceber-se como sujeito único, com um nome, uma posição e um papel que a distingue dos demais. A convivência familiar oferece à criança um repertório inicial de valores, crenças, formas de comunicação e modos de se relacionar com o mundo. Esses elementos são internalizados de forma inconsciente e se tornam parte constitutiva de sua personalidade e de sua maneira de ver e estar no mundo.

No entanto, à medida que a criança passa a frequentar a escola, um novo universo social se abre diante dela, com novas linguagens, interações e culturas. A Educação Infantil, nesse contexto, desempenha um papel essencial ao ampliar e enriquecer o repertório simbólico e cultural da criança. A escola se torna, então, um espaço privilegiado onde a identidade continua a se formar por meio da convivência com outras crianças e adultos, de diferentes origens e modos de vida. Essa diversidade de interações é extremamente rica, pois permite à criança descobrir semelhanças e diferenças, reconhecer sua individualidade e, ao mesmo tempo, compreender-se como parte de um coletivo.

É importante destacar que essa experiência de socialização só será positiva se a escola se posicionar como um espaço de acolhimento e valorização da diversidade. Quando as práticas pedagógicas e os ambientes educativos reconhecem e respeitam os traços culturais, étnicos e individuais das crianças e de suas famílias, contribuem significativamente para o fortalecimento de uma identidade segura e positiva. Por outro lado, quando a escola ignora ou desvaloriza essas diferenças, pode reproduzir preconceitos e comprometer o sentimento de pertencimento e autoestima da criança.

Dessa forma, o trabalho do educador é central nesse processo. Cabe a ele mediar as relações, promover o diálogo entre os diferentes saberes e histórias que circulam na escola, e propor experiências que respeitem e celebrem as singularidades. Projetos pedagógicos que exploram a história de vida de cada criança, o reconhecimento do próprio

corpo, a origem do nome ou a cultura familiar são formas eficazes de integrar os diferentes universos sociais e favorecer o fortalecimento da identidade individual e coletiva.

Conclusão

A construção da identidade na Educação Infantil revela-se como um processo dinâmico, contínuo e essencial para o desenvolvimento integral da criança. Ao reconhecer que a identidade se forma nas relações que o sujeito estabelece desde os primeiros anos de vida, torna-se evidente a importância de considerar os múltiplos universos sociais nos quais a criança está inserida, especialmente a família e a escola. Esses contextos fornecem experiências que, entrelaçadas, contribuem para que a criança se reconheça como única, com uma história própria, mas também como parte de um coletivo.

A escola, nesse sentido, deve assumir seu papel como espaço acolhedor e plural, promovendo práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade. É através de interações significativas, de experiências lúdicas e do reconhecimento das singularidades de cada criança que se constrói um ambiente propício para o desenvolvimento de uma autoimagem positiva, da autonomia e das competências socioemocionais. Quando há intenção pedagógica no fortalecimento da identidade, cria-se um caminho para formar sujeitos mais conscientes de si, mais empáticos e preparados para a vida em sociedade.

Que esta reflexão possa inspirar práticas mais sensíveis, humanas e comprometidas com uma educação que reconhece e valoriza cada criança como um ser em formação, pleno de potencialidades e digno de escuta, respeito e valorização desde o início de sua trajetória escolar.

Referências

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 29 fev. 2024. _____. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. volume 2: formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n.º 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.
- _____. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

A Valorização da Diversidade de Gênero, Etnia e Sexualidade no Espaço Escolar: Reflexões sobre a Prática Docente

Luciana Marcondes Cesar

A escola é, historicamente, um dos principais espaços de formação social e humana. Nesse ambiente, meninos e meninas, pré-adolescentes e adolescentes de diferentes origens sociais, étnicas e culturais convivem, aprendem e constroem sua identidade. No entanto, apesar do discurso de inclusão e respeito à diversidade ser cada vez mais recorrente, ainda há uma lacuna significativa entre o que é proposto pelas diretrizes curriculares e o que se realiza na prática pedagógica. Este artigo propõe refletir sobre como a diversidade de gênero, etnia e sexualidade é tratada nas escolas públicas, evidenciando a necessidade de um fazer docente mais sensível, crítico e comprometido com a equidade.

A escola, como espaço social dinâmico, reflete as formas de pensar, agir e se relacionar da sociedade, ao mesmo tempo em que também exerce influência sobre ela, contribuindo para mudanças significativas. Nesse contexto, sua função ultrapassa a simples transmissão de conteúdos curriculares, assumindo um papel fundamental na desconstrução de preconceitos e práticas discriminatórias. Por reunir uma diversidade significativa de sujeitos, com distintas origens, identidades de gênero, etnias e culturas, a escola se torna um dos principais agentes na construção de uma convivência mais respeitosa e igualitária. De acordo com Moreira e Candau “A diversidade na escola não é apenas uma questão de representatividade, mas também de reconhecimento e valorização das múltiplas identidades que enriquecem o ambiente de aprendizagem” (Moreira & Candau, 2003, p. 156).

É preciso reconhecer que a valorização da diversidade não é uma responsabilidade exclusiva dos profissionais da educação. Trata-se de um compromisso compartilhado entre escola, família, Estado e sociedade. Entretanto, por sua natureza formadora, é no ambiente escolar que os estudantes têm a possibilidade concreta de desenvolver não apenas

competências cognitivas, mas também éticas e sociais. É nesse espaço que se constroem identidades individuais e coletivas, onde se exercitam o respeito e o reconhecimento das diferenças como valores essenciais à vida democrática. Segundo Freire “A escola tem o potencial de ser um espaço de encontro e diálogo entre diferentes culturas, promovendo a compreensão mútua e o respeito pelas diferenças” (Freire, 1996, p. 121).

Políticas públicas de caráter inclusivo, bem como práticas pedagógicas voltadas à equidade, vêm se mostrando fundamentais para assegurar a permanência e a aprendizagem de qualidade de estudantes que historicamente enfrentaram exclusões. O reconhecimento das diferentes orientações sexuais, identidades de gênero e pertencimentos étnico-raciais não apenas contribui para a redução da evasão escolar, como fortalece o sentimento de pertencimento e dignidade desses sujeitos. Tais ações educativas, quando bem articuladas, têm um potencial transformador que ultrapassa os muros da escola, influenciando positivamente a cultura social e ampliando os horizontes da democracia. Para Braga, “A escola, ao abordar as questões de gênero e sexualidade de forma transversal e respeitosa, contribui para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes de seus direitos e dos direitos dos outros” (BRAGA, 2010, p. 45).

Apesar dos avanços no acesso à educação no Brasil, persistem desafios importantes, tanto do ponto de vista estrutural quanto simbólico. Ampliar o acesso é fundamental, mas garantir que esse acesso seja efetivamente inclusivo e acolhedor é um desafio ainda maior. O respeito às diferenças, a escuta ativa e a construção de práticas pedagógicas mais horizontais são passos essenciais para a consolidação de uma escola que acolhe e educa em sua plenitude.

Considerando os desafios enfrentados pelas escolas públicas brasileiras no que diz respeito à valorização da diversidade, é fundamental promover uma prática docente que articule teoria e prática de maneira crítica e reflexiva. O respeito às diferenças de gênero, etnia e sexualidade não deve ser um ideal distante, mas um princípio orientador da ação pedagógica. Investir em formação continuada, em materiais didáticos inclusivos e em uma gestão escolar democrática são caminhos possíveis para garantir que todos os sujeitos sejam reconhecidos e respeitados em sua pluralidade. Assim, constrói-se uma educação mais justa, significativa e libertadora.

Referências

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

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

LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. *Currículo, diferença e diálogo*. São Paulo: Cortez, 2003.

O Brincar como Espaço de Desenvolvimento da Identidade Infantil

Priscila Marques Mangerona

O brincar constitui-se como uma das principais formas de expressão da criança e um espaço privilegiado para a construção da identidade infantil. Por meio das brincadeiras, as crianças se colocam no mundo, experimentam papéis sociais, reelaboram experiências e constroem significados sobre si e sobre o outro. Ao brincar, a criança se apropria do real e o transforma, explorando seu universo emocional, social e cognitivo.

Segundo Jean Piaget (1975), o brincar é uma atividade espontânea da criança, ligada ao processo de assimilação. Por meio do jogo simbólico, especialmente evidente no período pré-operatório, a criança representa e reorganiza o mundo conforme sua lógica interna. “A criança imita para compreender, transforma a realidade para se apropriar dela e, assim, constrói sua própria subjetividade”, pontua o autor. Essa forma de agir contribui para a formação da identidade, pois a criança recria o mundo a partir daquilo que já vivenciou, conferindo sentido às experiências por meio da ação.

Por sua vez, Vigotski (1998) amplia essa compreensão ao defender que o brincar é também um espaço de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a atenção, a memória e o pensamento. Para ele, o faz de conta permite que a criança atue além do seu comportamento habitual, avançando para além de seu nível atual de desenvolvimento. “No brinquedo, a criança está sempre acima de sua idade média, acima de seu comportamento diário; no brinquedo, ela é, por assim dizer, uma cabeça mais alta do que ela mesma” (VIGOTSKI, 1998, p. 117). Essa atuação potencializa a formação da identidade, pois proporciona a experimentação de diferentes papéis sociais e modos de ser.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) reconhece que “a brincadeira contribui para a interiorização de determinadas realidades e modelos de ser e pensar, no âmbito de grupos socioculturais diversos”. Por isso, o brincar é compreendido

como um eixo estruturante da prática pedagógica na educação infantil. A proposta é oferecer às crianças experiências lúdicas que favoreçam o desenvolvimento da identidade, respeitando suas individualidades e contextos culturais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reforça esse entendimento ao afirmar que “a brincadeira é fundamental para a expressão das emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades das crianças, contribuindo para a construção da identidade e da autonomia” (BRASIL, 2017, p. 38). Ao assumir diferentes papéis no jogo simbólico, as crianças exploram possibilidades de existência, desenvolvem a empatia e aprendem a lidar com a diversidade.

Nesse sentido, é essencial que o ambiente escolar proporcione oportunidades de brincadeiras que estimulem a imaginação, a criatividade e a livre expressão. O brincar deve ser entendido não como uma atividade secundária, mas como um espaço legítimo de aprendizagem e desenvolvimento, no qual a criança experimenta, constrói e afirma sua identidade pessoal e social.

O papel do educador é, portanto, o de mediador dessas experiências, promovendo um ambiente acolhedor, seguro e desafiador. É por meio da escuta atenta e da valorização das manifestações lúdicas que o professor contribui para o fortalecimento da identidade infantil. Planejar e organizar intencionalmente o tempo e os espaços do brincar é reconhecer a criança como sujeito de direitos, capaz de produzir cultura e de se construir como pessoa em interação com os outros.

Assim, brincar não é apenas um passatempo na infância, mas uma necessidade vital para que a criança se reconheça, compreenda o mundo e se relacione com ele. Como enfatiza Vigotski (1998), no brincar a criança vive uma realidade que ela mesma cria, e nessa criação, se transforma. É, portanto, por meio da ludicidade que a identidade se forma e se fortalece.

Ainda tratando do brincar como espaço de construção da identidade, é essencial destacar o papel dos profissionais da educação infantil como agentes ativos na promoção de experiências significativas. Não basta oferecer brinquedos ou espaços físicos; é necessário que o educador esteja implicado emocional e pedagogicamente nas interações lúdicas. Nesse sentido, o documento “*Brinquedos e brincadeiras de creches*” (BRASIL, 2012a) afirma que:

“[...] é fundamental a mobilização e o desenvolvimento da dimensão brincante e brinçalhona das professoras para garantir o direito ao brincar e à brincadeira. Esse é o papel dos cursos de formação inicial e continuada de professores. Mas é também o compromisso de cada profissional que já atua com as crianças. Sem interações e brincadeiras de qualidade, os materiais e os brinquedos perdem o significado” (BRASIL, 2012a, p. 155).

O valor da brincadeira reside na qualidade das interações que ela promove. Assim, a formação docente torna-se um eixo fundamental para que o educador compreenda o valor pedagógico do brincar e se coloque como parceiro das crianças nesse processo. Quando o professor se envolve de forma autêntica, brincando junto, escutando e observando as crianças, ele contribui de maneira significativa para a construção da identidade de cada uma delas.

A dimensão “brincante” do educador envolve não apenas o domínio de técnicas e teorias, mas também uma abertura afetiva, sensível e responsiva às manifestações das crianças. Brincar com as crianças requer disposição para sair do lugar de controle e assumir o papel de coautor nas experiências infantis. Essa atitude favorece a autonomia, a criatividade, a expressão emocional e o fortalecimento da autoestima das crianças – elementos essenciais na construção da identidade.

Além disso, reconhecer a brincadeira como um direito, conforme garantido pela BNCC e demais documentos orientadores, é reconhecer a infância em sua integralidade. Crianças que têm a oportunidade de brincar livremente, em ambientes ricos de estímulos e com adultos que participam de forma significativa, desenvolvem uma percepção mais positiva de si, compreendendo melhor seu lugar no mundo e sua relação com o outro.

Assim, o compromisso ético e pedagógico dos profissionais da educação infantil passa por ressignificar o próprio olhar sobre o brincar: não como um momento de “tempo livre” ou “recreação”, mas como espaço potente de constituição do sujeito. Essa ressignificação exige formação continuada, reflexão crítica e, sobretudo, sensibilidade para perceber o brincar como linguagem da infância.

Referências

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

_____. **Brinquedos e brincadeiras de creche: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1998

FROEBEL, Friedrich. **A educação do homem**. São Paulo: Liber Juris, 2001.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

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

VIGOTSKI, Lev S. **A imaginação e a criação na infância: ensaio psicológico**. São Paulo: Ática, 2009.

A Oralidade como Alicerce da Alfabetização: Conexões entre Fala, Escuta e Escrita no Ciclo de Aprendizagem

Adriana de Marco

A alfabetização, compreendida como um processo de construção de sentidos e de inserção na cultura letrada, ultrapassa a simples aquisição do código escrito. Trata-se de um percurso no qual a linguagem, em suas múltiplas manifestações, desempenha papel central. Nesse contexto, a oralidade não é apenas uma etapa anterior à escrita, mas sim uma dimensão constitutiva do letramento, atuando como suporte para o desenvolvimento da consciência fonológica, da escuta ativa e da organização do pensamento. Ao chegar à escola, a criança já possui vivências orais significativas, fruto das interações sociais no ambiente familiar e comunitário, que precisam ser reconhecidas e valorizadas no processo pedagógico.

Segundo Vygotsky (1987), “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (p. 101). Essa afirmação reforça a ideia de que as interações verbais na sala de aula não apenas acompanham o processo de alfabetização, mas são essenciais para que ele ocorra de forma significativa. Assim, é fundamental que o trabalho docente promova práticas que articulem fala, escuta e escrita, contribuindo para o desenvolvimento integral da linguagem e para a formação de sujeitos capazes de se expressar, compreender e interagir no mundo letrado.

Vygotsky e a linguagem como mediação

Lev Vygotsky, psicólogo soviético, trouxe importantes contribuições para a compreensão do desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem. Em sua perspectiva histórico-cultural, a linguagem é vista como instrumento de mediação entre o sujeito e o mundo,

desempenhando papel decisivo no desenvolvimento cognitivo e social da criança. A fala, nesse contexto, é mais do que um meio de comunicação: ela é uma ferramenta de pensamento e um elo entre o aprendizado e o desenvolvimento.

A alfabetização, segundo essa abordagem, deve se apoiar na interação social e na linguagem oral como ponto de partida para a apropriação da escrita. Como afirma Vygotsky (1987), “o aprendizado desperta uma série de processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança está em interação com pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus companheiros” (p. 101). Essa afirmação revela que o desenvolvimento da linguagem ocorre de forma dialógica, sendo a oralidade um elemento estruturante do pensamento e da aprendizagem.

A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é essencial para compreender a importância da mediação do adulto ou de pares mais experientes no processo de alfabetização. A ZDP representa a distância entre aquilo que a criança já consegue fazer sozinha e aquilo que ela pode realizar com o auxílio de outra pessoa. Nesse sentido, práticas pedagógicas que promovem a interação oral — como rodas de conversa, contação de histórias e discussões coletivas — são fundamentais para criar contextos em que o aluno possa avançar em suas capacidades linguísticas com apoio e orientação.

Vygotsky (1991) também destaca que “a linguagem não só reflete o pensamento, mas também o transforma”. Isso significa que, ao se expressar oralmente, a criança organiza suas ideias, exercita a argumentação e constrói sentidos, habilidades que serão posteriormente transpostas para o domínio da escrita. Assim, a valorização da oralidade em sala de aula não é apenas preparatória para a alfabetização, mas parte integrante e contínua do processo de letramento.

Autores contemporâneos também dialogam com essa concepção. Para Oliveira (1999), a linguagem é a principal ferramenta de construção do conhecimento e deve ser trabalhada desde os primeiros anos escolares em suas múltiplas dimensões. “A fala da criança precisa ser escutada, problematizada e ressignificada no contexto escolar para que ela reconheça seu papel como sujeito da linguagem” (OLIVEIRA, 1999, p. 55).

Portanto, integrar a oralidade ao processo de alfabetização à luz das contribuições vygotskianas significa promover um ensino que reconhece a criança como sujeito ativo da linguagem, em constante construção de sentidos por meio da interação e da mediação social.

Mikhail Bakhtin, filósofo e teórico da linguagem, oferece uma base teórica potente para compreender a relação entre oralidade e alfabetização por meio do conceito de dialogicidade. Para Bakhtin, toda linguagem é essencialmente dialógica, pois surge da interação entre sujeitos sociais em contextos reais de comunicação. A fala, portanto, não é isolada ou neutra, mas carrega intenções, valores e posições sociais. Essa concepção rompe com visões monológicas da linguagem, frequentemente presentes em práticas escolares tradicionais, que tratam o aluno como receptor passivo do saber.

No processo de alfabetização, reconhecer a natureza dialógica da linguagem significa entender que a criança já participa de práticas discursivas desde muito antes de aprender a ler e escrever. Ela observa, escuta, responde, questiona e interage com os outros em sua realidade social. Essas experiências orais são fundamentais para sua inserção futura na cultura escrita. Como afirma Bakhtin (1997):

“A palavra está sempre carregada de intenções e tons valorativos. Não existe enunciado neutro. Todo discurso é um elo na cadeia de comunicação verbal. Cada enunciado responde a enunciados anteriores e antecipa respostas. A compreensão é ativa e, ao mesmo tempo em que entende, o ouvinte responde, ainda que seja com um silêncio ou um gesto. O sentido nasce na interação, no entrelaçamento das vozes” (BAKHTIN, 1997, p. 113).

Essa perspectiva revela que o trabalho com a oralidade não deve ser reduzido a práticas mecânicas de fala correta ou repetição de frases, mas precisa envolver o aluno como sujeito ativo na construção de sentidos, capaz de produzir enunciados significativos dentro de um contexto social. A escuta, nesse sentido, é tão importante quanto a fala, pois permite o exercício do diálogo real, onde múltiplas vozes são acolhidas, confrontadas e ressignificadas.

Na alfabetização, essa abordagem dialogada implica em metodologias que favoreçam o protagonismo infantil, como rodas de conversa, entrevistas, dramatizações e relatos orais, nas quais as crianças possam expressar suas vivências, opiniões e sentimentos. Segundo Rojo (2009), a escola precisa tornar-se um espaço de circulação de gêneros

orais e escritos que tenham sentido para o aluno e que respeitem a heterogeneidade linguística e cultural dos sujeitos.

Dessa forma, trabalhar com a oralidade sob a ótica da dialogicidade significa abrir espaço para a multiplicidade de vozes e reconhecer o sujeito como produtor de linguagem desde muito cedo. Esse reconhecimento favorece não apenas o acesso à escrita, mas também a formação de sujeitos críticos, conscientes e participantes de sua realidade.

Oralidade e Alfabetização: Uma Relação Complementar

A relação entre oralidade e alfabetização é indissociável quando se compreende que ambas fazem parte de um mesmo processo de construção da linguagem e da inserção na cultura letrada. A oralidade não é uma fase anterior e superada pela escrita, como historicamente foi tratada por abordagens mais tradicionais, mas sim uma prática linguística complexa, viva e constitutiva do sujeito. A criança chega à escola já envolvida em práticas orais cotidianas: ela escuta, narra, pergunta, responde e interpreta o mundo por meio da fala. Reconhecer e valorizar essas práticas significa respeitar os saberes prévios dos alunos e potencializar sua aprendizagem da escrita.

Ao integrar oralidade e alfabetização, o professor promove um ambiente de linguagem que favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais fundamentais. A escuta ativa, a organização do discurso, a capacidade de argumentação e a expressão de ideias e sentimentos são competências que se constroem inicialmente por meio da oralidade e se refletem diretamente na produção escrita. Como aponta Dolz e Schneuwly (2004):

“Não se trata de ensinar a oralidade em si mesma, mas de favorecer a apropriação de formas mais elaboradas de expressão oral que são características de determinados gêneros discursivos. O domínio dessas formas permite à criança participar de práticas sociais mais complexas e se preparar para atividades de leitura e escrita que requerem organização textual, argumentação e domínio do vocabulário” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 29).

Essa citação reforça a importância de trabalhar com a oralidade de maneira planejada e intencional, considerando os gêneros orais como parte do currículo e como suporte para a aprendizagem da leitura e da escrita. É na interação com esses gêneros, como o reconto, a entrevista, a

exposição oral, os relatos e as dramatizações, que o aluno se apropria de estruturas discursivas, amplia seu vocabulário e desenvolve consciência metalinguística.

Práticas que priorizam o diálogo e a escuta contribuem para a construção de uma escola mais democrática e inclusiva. Quando o professor cria espaços para que os alunos expressem suas ideias oralmente, ele também está promovendo o respeito às diferenças, o reconhecimento das múltiplas formas de falar e a valorização das identidades linguísticas e culturais. Segundo Marcuschi (2001), “a oralidade não é inferior à escrita; ambas têm estruturas e funções próprias, e a alfabetização deve levar isso em conta se pretende formar sujeitos críticos e atuantes”.

Portanto, trabalhar com a oralidade de forma articulada à alfabetização não é apenas uma estratégia metodológica, mas uma postura pedagógica comprometida com uma educação dialógica, significativa e contextualizada. É na fala que o sujeito organiza o pensamento, interage com o outro e prepara-se para compreender e produzir textos escritos com mais profundidade e autonomia.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 7. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1999.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Identidade Profissional e Gênero na Educação Infantil: Entre o Cuidado e o Ensino

Beatriz Silveira Santos Zacarin

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem sido marcada pela atuação quase exclusiva de mulheres. A presença feminina nesse campo é frequentemente romantizada, sendo associada ao cuidado e à afetividade, o que pode levar à desvalorização da dimensão pedagógica do trabalho docente. Em muitos contextos, essas profissionais ainda são chamadas de “tias”, termo que, embora revele um certo vínculo afetivo, também reduz a complexidade e o caráter profissional de sua atuação.

Este artigo propõe uma reflexão sobre a construção da identidade profissional das mulheres que atuam na educação infantil, considerando a influência dos papéis de gênero historicamente atribuídos às mulheres. Questiona-se como a linguagem e as representações sociais contribuem para reforçar ou desafiar essas concepções, e de que forma é possível promover o reconhecimento do trabalho docente como uma prática qualificada e essencial.

O conceito de gênero, conforme desenvolvido por Louro (2004), permite compreender que as atribuições e expectativas sociais sobre homens e mulheres são construções históricas e culturais. Não se trata de características naturais, mas de papéis socialmente aprendidos e reproduzidos. “O gênero é, pois, uma categoria social, construída historicamente e culturalmente, que atribui significados diferentes aos corpos sexuados de homens e mulheres” (LOURO, 2004, p. 14). Essa perspectiva possibilita entender por que o cuidado com crianças pequenas foi, historicamente, associado às mulheres, sendo visto como uma extensão do papel materno. Na educação infantil, essa associação ainda é muito presente, o que se reflete na linguagem utilizada para se referir às profissionais. O uso do termo “tia”, por exemplo, carrega uma carga afetiva, mas também sugere uma informalidade que pode

comprometer o reconhecimento do conhecimento técnico, pedagógico e científico que essas profissionais detêm.

A inserção das mulheres na educação, especialmente nos anos iniciais da escolarização, é resultado de um processo histórico de transformação das instituições escolares. Louro (2004) destaca que a feminização do magistério é uma das mudanças mais visíveis no campo educacional, mas que não se deu sem contradições. “A massiva presença de mulheres no magistério, especialmente nos níveis iniciais, contrasta com a persistente desvalorização salarial e social da profissão” (LOURO, 2004, p. 57). Se por um lado essa presença é massiva, por outro, ela ainda carrega resquícios da desvalorização do feminino, materializada na baixa remuneração, nas condições precárias de trabalho e na visão de que o ensino das crianças pequenas é menos exigente intelectualmente. Ainda hoje, há uma visão de que qualquer pessoa pode educar crianças, desde que tenha “jeito” ou sensibilidade, o que desconsidera a necessidade de formação específica, atualização constante e conhecimento aprofundado sobre o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, Kramer (2006, p. 29) argumenta que “a educação infantil é um campo de saber específico, com suas próprias teorias, metodologias e práticas, que exige profissionais qualificados e com formação consistente”. A atuação na educação infantil exige muito mais do que afeto: demanda competência técnica, planejamento pedagógico e compromisso ético com a formação integral do sujeito.

De acordo com o Dicionário Aurélio (Ferreira, 2010), o termo “professor” refere-se àquele que transmite conhecimentos científicos, técnicos e artísticos, enquanto “educador” está mais ligado ao desenvolvimento moral e intelectual. Essa distinção reforça a necessidade de refletir sobre o uso consciente desses termos no cotidiano escolar. Ser educador é fundamental, mas ser professor exige, além disso, formação acadêmica e didática.

Paulo Freire (2019) aprofunda essa discussão ao afirmar que a prática docente deve ser autêntica, ética e estética, integrando ensino, pesquisa e reflexão crítica. Para o autor, não há ensino verdadeiro sem pesquisa, e não há pesquisa significativa sem compromisso com a transformação da realidade. A atuação docente, especialmente na infância, precisa ser pautada por princípios que superem o simples repasse de conteúdos e promovam o desenvolvimento integral da criança.

O uso de termos como “tia” no contexto da educação infantil revela muito mais do que uma escolha vocabular: expressa visões de mundo, valores culturais e representações sociais sobre o papel da mulher e do professor. Reconhecer a complexidade da prática docente na infância é fundamental para garantir a valorização da profissão e a qualidade da educação ofertada às crianças.

É necessário superar os estereótipos que vinculam o cuidado infantil exclusivamente ao feminino e fortalecer a imagem da professora como uma profissional qualificada, capaz de articular afetividade e saber pedagógico. Somente assim será possível consolidar uma identidade docente coerente com os desafios contemporâneos da educação infantil.

Referências

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. ***Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa***. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa***. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

KRAMER, Sonia. ***A política do pré-escolar no Brasil: da ditadura militar à Nova República***. Cortez, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. ***Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista***. Petrópolis: Vozes, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. ***Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer***. Autêntica Editora, 2004.

Infância e Aprendizagem: A Importância das Primeiras Experiências Educativas

Carla Aparecida Conti

A infância constitui uma etapa decisiva e estruturante no processo de desenvolvimento humano, caracterizando-se como o período em que se estabelecem os alicerces para a formação cognitiva, emocional, social e física do indivíduo. As experiências vivenciadas pelas crianças nos primeiros anos de vida influenciam profundamente sua relação com o conhecimento, com o outro e consigo mesmas. Nesse contexto, as primeiras experiências educativas assumem papel central, uma vez que não apenas introduzem a criança ao universo escolar, mas também contribuem de forma significativa para o desenvolvimento integral, conforme preconizado por documentos orientadores como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Mais do que um espaço de transição entre a família e o ensino formal, a Educação Infantil deve ser compreendida como um ambiente intencional de aprendizagem, cuidado e convivência, onde as práticas pedagógicas são planejadas com base nas necessidades, interesses e direitos de aprendizagem das crianças. Sob a luz das contribuições teóricas de pensadores como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Loris Malaguzzi, este artigo propõe uma reflexão sobre a importância das primeiras experiências educativas, abordando como o brincar, as interações sociais e os vínculos afetivos podem potencializar o desenvolvimento infantil em suas múltiplas dimensões.

A relevância desta discussão se ancora na necessidade de qualificar as práticas educacionais desde os primeiros anos, reconhecendo a criança como sujeito ativo, potente e capaz de construir conhecimentos significativos a partir de experiências que respeitem sua singularidade e promovam sua autonomia. Assim, a proposta deste estudo é evidenciar como o investimento na Educação Infantil, fundamentado em uma

perspectiva integradora e humanizada, pode impactar positivamente não apenas o percurso escolar, mas toda a trajetória de vida da criança.

O conceito de desenvolvimento integral da criança remete à compreensão de que o ser humano se constitui em múltiplas dimensões – cognitiva, emocional, física, social, moral e estética – que se inter-relacionam de maneira dinâmica e contínua ao longo da vida. Na infância, tais dimensões encontram-se em plena efervescência, demandando estímulos e experiências educativas que respeitem e potencializem essa complexidade. O desenvolvimento integral, portanto, não pode ser dissociado de um olhar atento às necessidades, interesses e direitos da criança, os quais devem ser assegurados por práticas pedagógicas intencionais, éticas e afetivas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) afirma que a Educação Infantil deve garantir condições para que as crianças desenvolvam suas capacidades de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, compondo uma base sólida para aprendizagens futuras e para a formação de sujeitos plenos. Essa perspectiva está em consonância com teorias contemporâneas da infância que reconhecem a criança como protagonista de seu processo educativo e como sujeito histórico, social e cultural em constante interação com o meio.

O desenvolvimento integral também pressupõe o reconhecimento das diferenças individuais, das múltiplas formas de expressão e aprendizagem, e da importância das interações sociais no processo de construção de conhecimento. Portanto, a ação docente na Educação Infantil deve ser mediadora, cuidadosa e promotora de contextos ricos em significados, nos quais o brincar, a escuta, a investigação e a afetividade sejam elementos estruturantes da prática educativa.

A psicologia do desenvolvimento oferece importantes subsídios para a compreensão da infância como um período de intensas transformações e aprendizagens. Dentre os principais teóricos que contribuíram para essa compreensão, destacam-se Jean Piaget e Lev Vygotsky, cujas abordagens, embora distintas, são complementares no que se refere à valorização das experiências infantis no processo de aprendizagem.

Jean Piaget (1971) entende a criança como um sujeito ativo na construção do conhecimento, sendo o desenvolvimento cognitivo

resultado da interação entre o indivíduo e o meio. Por meio das noções de assimilação e acomodação, o autor explica como a criança organiza suas estruturas mentais a partir da vivência concreta e da manipulação do mundo físico. Assim, a aprendizagem, para Piaget, é um processo que ocorre em estágios, cada qual com características próprias de raciocínio e compreensão da realidade.

Por outro lado, Lev Vygotsky (1991) atribui papel central às interações sociais e culturais na formação das funções psicológicas superiores. Ao introduzir o conceito de zona de desenvolvimento proximal, o autor evidencia a importância do outro — seja o adulto ou o par mais experiente — como mediador das aprendizagens. Vygotsky destaca ainda a linguagem como instrumento fundamental no processo de interiorização e desenvolvimento do pensamento, defendendo práticas educativas que promovam o diálogo, a cooperação e a construção coletiva do saber.

Ambas as perspectivas convergem ao reconhecer que a aprendizagem não é um processo isolado ou passivo, mas sim um fenômeno complexo, que requer a criação de contextos educativos ricos em estímulos e significados. A partir dessas contribuições, compreende-se que a atuação do educador na infância deve ser pautada por uma escuta sensível, pela valorização das experiências da criança e pela mediação intencional de situações que favoreçam seu desenvolvimento em todas as dimensões.

A Educação Infantil deve ser compreendida como o primeiro espaço institucional de socialização sistemática da criança, no qual se articulam cuidado, educação e formação humana. Mais do que uma preparação para o ensino fundamental, essa etapa representa um tempo próprio de vivência, aprendizado e construção de identidade, devendo ser pautada pela valorização da infância em sua especificidade e potencial.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Educação Infantil tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, Art. 29). Dessa forma, a escola torna-se corresponsável pela garantia de experiências que respeitem os direitos e as necessidades infantis, promovendo um ambiente seguro, acolhedor e estimulante.

Loris Malaguzzi, criador da abordagem de Reggio Emilia, afirma que “a criança tem cem linguagens, cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar” (MALAGUZZI, 2016, p. 2), defendendo uma pedagogia que reconhece a multiplicidade de formas de expressão e a riqueza das experiências infantis. Inspirada por essa visão, a prática educativa deve garantir que a criança possa experimentar, investigar, dialogar, brincar e participar ativamente da construção do conhecimento.

O espaço escolar deve favorecer a construção de vínculos afetivos sólidos e significativos, fundamentais para o bem-estar e para a aprendizagem das crianças. Como destacam Oliveira e Duarte (2005), “o professor da Educação Infantil precisa ser um cuidador sensível e um mediador competente do processo educativo”, capaz de acolher, escutar e dialogar com as crianças em sua diversidade e complexidade.

Dessa maneira, o compromisso ético e político com a infância exige que a Educação Infantil seja concebida como um espaço privilegiado para a formação integral do sujeito, onde o aprender e o cuidar caminham juntos, sustentados por práticas pedagógicas intencionais, reflexivas e humanizadoras.

Considerações Finais

O presente artigo procurou evidenciar a importância das primeiras experiências educativas para o desenvolvimento integral da criança, considerando as contribuições das teorias do desenvolvimento humano e os princípios que orientam a Educação Infantil contemporânea. Ao reconhecer a infância como uma fase rica e complexa, compreende-se que é nesse período que se estruturam habilidades, atitudes e valores que influenciarão toda a trajetória do indivíduo.

As práticas pedagógicas voltadas à infância devem valorizar o brincar, as interações sociais, os vínculos afetivos e a escuta atenta como elementos centrais do processo educativo. Inspiradas por teóricos como Piaget, Vygotsky e Malaguzzi, tais práticas devem respeitar a criança em sua singularidade, promovendo o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões.

Assim, reafirma-se a necessidade de um olhar sensível, ético e comprometido com os direitos da criança, reconhecendo a Educação Infantil como um tempo e espaço fundamentais para o florescimento

de sujeitos críticos, autônomos e criativos. Investir na qualidade das primeiras experiências educativas é, portanto, investir no presente e no futuro da sociedade.

Referências

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

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

MALAGUZZI, L. **As cem linguagens da criança**. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 1-10.

OLIVEIRA, Z. M. R.; DUARTE, N. R. F. **A formação do educador infantil: afetividade, linguagem e desenvolvimento**. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 49-62.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A importância da Educação Socioemocional na Formação de Alunos com Necessidades Especiais

Wanessa de Souza Parente

Nas últimas décadas, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) nas escolas regulares tem sido uma das principais pautas das políticas educacionais no Brasil e no mundo. Esse movimento, impulsionado por documentos como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), reflete uma mudança de paradigma: da exclusão e segregação para a valorização da diversidade e da equidade no processo educativo. No entanto, incluir não se resume apenas a garantir o acesso físico à escola, mas exige ações concretas que assegurem o desenvolvimento integral desses estudantes, considerando suas dimensões cognitivas, sociais e emocionais.

É nesse contexto que a educação socioemocional emerge como uma abordagem pedagógica essencial. Ela propõe o desenvolvimento de competências que permitem ao sujeito reconhecer, compreender e regular suas emoções, estabelecer relações interpessoais saudáveis e tomar decisões responsáveis. No caso dos alunos com NEE, essas competências tornam-se ainda mais fundamentais, visto que muitos enfrentam desafios não apenas relacionados à aprendizagem, mas também à socialização, autoestima e construção de identidade.

A literatura especializada (DAMÁSIO, 2013; FUENTES et al., 2010; GOLEMAN, 2001) tem evidenciado que as emoções exercem influência direta sobre os processos de aprendizagem e sobre o comportamento dos indivíduos. Antonio Damásio (2013), por exemplo, ao introduzir o conceito de Estímulo Emocional Competente (EEC), destaca que uma emoção só é desencadeada quando um acontecimento é percebido pelo indivíduo como relevante, o que implica uma interpretação subjetiva do mundo. Assim, compreender quais estímulos provocam respostas emocionais em alunos com NEE pode oferecer subsídios valiosos para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis e eficazes.

É importante reconhecer que esses estudantes, muitas vezes, convivem com sentimentos de exclusão, incompreensão e frustração dentro do ambiente escolar. Mantoan (2008) observa que a forma como os professores e colegas percebem o potencial de alunos com deficiência pode impactar diretamente sua autoimagem. Quando essa percepção é limitada, surgem barreiras emocionais que comprometem o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, um ambiente afetivo positivo, pautado no respeito e no acolhimento, pode estimular a autonomia, a participação ativa e a construção de vínculos saudáveis.

A escola, portanto, precisa ir além do ensino tradicional baseado exclusivamente na dimensão cognitiva. Como enfatiza Casassus (2009), muitos dos problemas enfrentados por crianças e adolescentes na atualidade têm origem emocional, o que demanda uma educação que desenvolva, simultaneamente, competências técnicas e afetivas. O desenvolvimento socioemocional não é apenas um diferencial pedagógico, mas uma necessidade para a formação de sujeitos mais equilibrados, conscientes e preparados para conviver em sociedade.

A aprendizagem humana é um fenômeno complexo que não se limita à assimilação de conteúdos intelectuais. Emoções, motivações e estados afetivos exercem influência direta sobre o modo como os indivíduos processam informações, se engajam nas atividades escolares e interagem socialmente. Nesse sentido, Damásio (2013) afirma que as emoções são componentes indispensáveis do raciocínio e da tomada de decisões, refutando a antiga dicotomia entre razão e emoção. Para esse autor, os chamados Estímulos Emocionais Competentes (EEC) ativam respostas no organismo conforme a relevância atribuída à situação pelo sujeito, o que indica que a aprendizagem ocorre com mais eficácia quando há envolvimento emocional.

Quando se trata de alunos com necessidades especiais, a consideração de tais estímulos torna-se ainda mais relevante. Esses estudantes podem apresentar uma percepção diferenciada dos contextos escolares, reagindo de forma intensa ou peculiar a situações cotidianas que, para outros, não despertariam emoções significativas. Nesse aspecto, a sensibilidade dos educadores para identificar os EECs é uma ferramenta poderosa para construir vínculos pedagógicos mais eficazes.

Martins (2004) corrobora essa visão ao destacar que, com o tempo, as emoções deixam de ser provocadas apenas por situações

concretas, incorporando elementos simbólicos e sociais. Isso implica que, no espaço escolar, os fatores emocionais não dependem exclusivamente de experiências diretas, mas também de representações, expectativas e relações interpessoais, o que exige dos professores uma postura atenta e reflexiva.

A família é o primeiro núcleo de socialização e desenvolvimento emocional da criança. Desde os primeiros anos de vida, é nesse espaço que os sujeitos experimentam sentimentos como afeto, segurança, frustração e pertencimento. No caso de crianças com deficiência, o diagnóstico costuma provocar um abalo nas estruturas emocionais da família. Luterman (1987) descreve esse momento como um processo semelhante ao luto, em que os pais precisam lidar com o rompimento de expectativas e sonhos idealizados.

Esse processo pode desencadear reações de negação, culpa, angústia e, em casos mais extremos, rejeição. Se não houver um acompanhamento adequado ou uma rede de apoio sólida, esses sentimentos podem prejudicar o vínculo afetivo entre pais e filhos, comprometendo o desenvolvimento da criança. Dantas (2021) alerta que a forma como a família lida com o diagnóstico influencia diretamente a construção da identidade emocional do aluno, especialmente no que diz respeito à autoaceitação e à percepção de si no mundo.

A escola, nesse cenário, não deve se limitar à função de ensino, mas também atuar como um espaço de escuta, acolhimento e orientação para os familiares. A promoção de práticas de educação emocional que envolvam pais, professores e alunos contribui para a criação de uma rede de apoio que fortalece o desenvolvimento integral da criança.

A trajetória histórica de exclusão vivida por pessoas com deficiência impacta profundamente sua autoestima e sua inserção no meio escolar. Durante décadas, esses sujeitos foram mantidos à margem do sistema educacional, restritos ao ambiente doméstico ou a instituições especializadas, o que os tornou invisíveis socialmente (UNESCO, 1994). Apesar dos avanços normativos e legais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ainda existem práticas e atitudes excludentes que dificultam a plena participação dos alunos com NEE.

Mantoan (2008) chama atenção para o fato de que muitas vezes são as expectativas dos educadores que limitam as possibilidades

de desenvolvimento dos estudantes com deficiência. Quando o olhar do professor está marcado por estigmas ou subestimações, isso interfere negativamente na construção da autoestima do aluno, gerando sentimentos de inadequação e desvalia.

Nesse ponto, a educação socioemocional aparece como uma estratégia indispensável para a superação desses obstáculos. Ao desenvolver competências como empatia, respeito às diferenças e autoconhecimento, o ambiente escolar se torna mais propício à inclusão verdadeira, onde todos se sintam pertencentes e valorizados.

A educação socioemocional visa não apenas ao reconhecimento e à regulação das próprias emoções, mas também ao desenvolvimento de habilidades interpessoais, como empatia, cooperação, escuta ativa e respeito. Coelho (2016) destaca que esse tipo de formação vai além do ensino disciplinar, promovendo uma escola mais formativa, onde o aluno é visto como um ser integral.

Essa abordagem é especialmente benéfica para os alunos com necessidades especiais, pois contribui para sua autonomia, fortalece sua autoimagem e facilita a convivência com os pares. Além disso, pesquisas neurocientíficas demonstram que o desenvolvimento emocional está intimamente relacionado a estruturas cerebrais como a amígdala, o hipotálamo e o sistema límbico, responsáveis pela mediação de respostas emocionais e sociais (FUENTES et al., 2010).

Goleman (2001) reforça a ideia de que a educação emocional deve começar na infância e ser desenvolvida ao longo da vida, sendo fundamental para a formação de indivíduos emocionalmente equilibrados e socialmente responsáveis. Nesse sentido, a escola que promove a inteligência emocional de seus alunos prepara-os não apenas para enfrentar os desafios acadêmicos, mas para viver em sociedade com mais qualidade de vida e bem-estar.

Considerações Finais

A análise realizada ao longo deste artigo evidencia que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais não se concretiza apenas por meio de acessos físicos ou adaptações curriculares. Trata-se de um processo que exige a consideração profunda da dimensão emocional desses sujeitos, bem como o reconhecimento de que o

desenvolvimento de competências socioemocionais é parte essencial de sua formação integral.

Com base em autores como Damásio (2013), Goleman (2001) e Mantoan (2008), compreende-se que o sucesso do processo educativo depende, em grande medida, da capacidade de identificar os estímulos emocionais que impactam o comportamento e a aprendizagem. Essa identificação permite aos educadores elaborar práticas pedagógicas mais sensíveis, respeitosas e eficazes, que considerem a singularidade de cada estudante.

O papel da família, abordado por Luterman (1987) e Dantas (2021), revela-se como fator determinante para a construção emocional do aluno, especialmente diante da experiência de receber um diagnóstico de deficiência. A colaboração entre escola e família, mediada por uma abordagem emocionalmente qualificada, pode fortalecer o vínculo entre os sujeitos e proporcionar um ambiente mais saudável e acolhedor para o desenvolvimento infantil.

No campo educacional, a implementação da educação socioemocional deve ser entendida como uma política pedagógica contínua, integrada ao currículo escolar. Isso requer a formação inicial e continuada dos professores, a reorganização das práticas pedagógicas e a construção de uma cultura escolar pautada no respeito, na empatia e na valorização da diversidade.

Ao incluir a dimensão emocional como componente curricular, a escola cumpre seu papel social de formar cidadãos mais conscientes, afetivamente equilibrados e preparados para interagir em um mundo marcado por desafios sociais e interpessoais complexos. Para os alunos com necessidades especiais, isso representa não apenas a oportunidade de aprender conteúdos escolares, mas de construir uma identidade positiva, fortalecer sua autoestima e alcançar maior autonomia e qualidade de vida.

Portanto, investir na educação socioemocional não é um luxo pedagógico, mas uma necessidade urgente frente aos desafios da inclusão. Cabe às instituições educacionais e aos profissionais da educação assumirem o compromisso de transformar a escola em um espaço verdadeiramente inclusivo, onde todas as dimensões humanas — cognitiva, social e emocional — sejam igualmente valorizadas e desenvolvidas.

Referências

- CASASSUS, Juan. *A qualidade da educação: uma perspectiva multidimensional*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- COELHO, Fátima. *Educação socioemocional: aprendendo a conviver*. São Paulo: Vozes, 2016.
- DAMÁSIO, Antonio R. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- DANTAS, Renata. *Educação e afetividade: dimensões do desenvolvimento humano*. João Pessoa: EDUEPB, 2021.
- FUENTES, Luis J. et al. *Neuropsicologia das emoções*. Madrid: Alianza Editorial, 2010.
- GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional*. 32. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LUTERMAN, David. *Quando o diagnóstico é deficiência: como lidar com os sentimentos dos pais*. Porto Alegre: Artmed, 1987.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2008.
- MARTINS, Marcos A. *Psicologia da emoção: teoria e pesquisa*. Belo Horizonte: UFMG, 2004.
- POSSEBON, Aline. *Emoções na educação: entre a neurociência e a pedagogia*. Curitiba: Appris, 2017.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO/MEC, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 20 maio 2025.

Fundamentos e Práticas das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil

Thamiris Cristina Chinalia Pomponio

O documento oficial que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é a Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo Ministério da Educação (MEC). Este documento, é válido em todo o Brasil, para orientar a elaboração dos currículos e das práticas pedagógicas em todas as instituições escolares infantis, de forma a garantir os direitos das crianças de zero a cinco anos, a uma educação de qualidade, baseada no respeito, brincadeira, interação e cuidado. Reconhece a criança como um ser histórico, social e de direitos, com suas especificidades e potencialidades próprias, onde devemos respeitar sua individualidade, assim como seu ritmo e formas de aprender. Traz ainda, que o currículo deve estar baseado nas brincadeiras e interações, para proporcionar uma aprendizagem significativa, dentro de um ambiente acolhedor e seguro. Enfatiza a formação continuada dos professores, e a importância da parceria com as famílias. (BRASIL, 2009)

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). O Referencial é dividido em três volumes, o primeiro, denominado introdução, conta com informações gerais e amplas para que se compreenda a Educação Infantil como um todo e os fundamentos, o segundo contempla a formação pessoal e social e conhecimento de mundo, e o terceiro é direcionado aos âmbitos dos campos de experiência, eles apoiam e direcionam o trabalho de todo e qualquer profissional atuante na Educação Infantil. (BRASIL, 1998)

O RCNEI tem como propósito, auxiliar os profissionais da educação, como um guia sobre conteúdos e reflexões pedagógicas, apoiando a construção de práticas educativas que superem a visão assistencialista

tradicional das creches, promovendo uma abordagem mais intencional e educativa.

Embora muitas pessoas ainda acreditem que a Educação Infantil, principalmente as creches, são espaços reservados apenas para o Cuidar, sem relação com o Educar, pudemos verificar que as legislações atuais, nos trazem outra visão, unificando o Cuidar e o Educar. Na Educação Infantil, educar e cuidar são ações complementares e voltadas ao desenvolvimento integral da criança, respeitando suas peculiaridades, assim como seus direitos, oportunizando situações de aprendizagem significativas, com afetividade, proporcionando exploração de diferentes ambientes, brincadeiras, entre outros.

Conforme estabelece o artigo 62 da LDBEN (BRASIL, 1996), os professores que desejam atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, devem possuir formação superior. Porém, sabemos que o professor deve sempre se manter atualizado, buscando novos conhecimentos, melhorando suas práticas.

A relação família/escola é extremamente necessária, para juntas buscar o sucesso educacional da criança, considerando suas realidades e limitações, e o papel do professor na Educação Infantil é essencial para o desenvolvimento integral da criança, vai além da transmissão de conhecimento, engloba cuidado, interação, afeto, o professor é responsável por criar um ambiente seguro e estimulante, onde a brincadeira, a exploração e a curiosidade são elementos fundamentais.

A Educação Infantil é base fundamental para proporcionar a criança, a construção da sua identidade, sua autonomia e suas habilidades, através de experiências significativas, promovendo o bem-estar e o desenvolvimento pleno da criança.

Referências

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 11/05/2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3 v. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em 11/05/2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 11/05/2025

Entre Saberes, Infâncias e Inclusão: A Formação Continuada no Contexto da Educação Infantil

Gisela Oliveira da Silva

Vivemos em um tempo marcado por transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam diretamente as instituições educativas e, em especial, a educação infantil. Diante de tantos desafios e inquietações que emergem do cotidiano escolar, torna-se necessário refletir criticamente sobre os processos que constituem a prática pedagógica, não apenas para transformá-la, mas para compreendê-la em sua complexidade e em suas múltiplas determinações. Nesse sentido, “a reflexão sobre a prática é um elemento crucial para o desenvolvimento profissional dos professores, permitindo-lhes analisar suas ações, identificar desafios e buscar novas estratégias” (NÓVOA, 2017, p. 15). A formação continuada dos professores da educação infantil, nesse sentido, emerge como um campo essencial de investigação e intervenção, pois envolve tanto a valorização profissional quanto o fortalecimento de uma prática pedagógica mais ética, crítica e inclusiva. A escolha por investigar a formação docente e sua relação com o atendimento educacional especializado (AEE) parte do entendimento de que é no cotidiano das instituições de educação infantil que se constroem as relações de ensino e aprendizagem, marcadas por disputas, tensões, saberes e poderes.

A formação, nesse contexto, não pode ser compreendida como um processo meramente técnico ou administrativo, mas como uma prática social que envolve a subjetividade, a história de vida e as experiências dos professores, especialmente das professoras, que são maioria nessa etapa da educação básica. Trata-se, portanto, de reconhecer a docência na educação infantil como um trabalho intelectual, sensível e político, que exige condições institucionais, reconhecimento social e investimentos permanentes em formação. Como Freire (1996, p. 39) nos lembra, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Este estudo parte da

concepção de que a escola infantil deve ser um espaço que assegure dignidade tanto para quem educa quanto para quem é educado. Para isso, é necessário considerar as condições oferecidas para que o professor possa exercer sua função com autonomia e consciência crítica. Investigar a formação continuada em articulação com o AEE permite compreender como os profissionais lidam com a diversidade presente nas salas de aula e de que forma constroem práticas que favoreçam a inclusão e a aprendizagem de todas as crianças, especialmente aquelas com necessidades educacionais específicas. É também fundamental reconhecer que o cotidiano das instituições de educação infantil é atravessado por múltiplas infâncias e culturas, cada uma com suas formas de ser, viver e se relacionar com o mundo. Assim, ao adentrar esse cotidiano por meio da pesquisa, ampliam-se as possibilidades de refletir sobre os modos como os professores produzem os tempos e espaços escolares, ressignificam suas práticas e constroem sentidos para a sua ação pedagógica. É nesse cenário que a formação continuada e o atendimento educacional especializado se mostram caminhos potentes para a construção de uma educação infantil mais justa, inclusiva e sensível à diversidade.

Dessa forma, discutir a formação continuada articulada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação infantil implica reconhecer as especificidades dessa etapa e os desafios enfrentados pelos profissionais que nela atuam. Como aponta Kramer (2005), a educação infantil não deve ser vista apenas como preparação para as etapas seguintes, mas como um espaço educativo pleno de sentido, onde as crianças vivenciam experiências significativas e constroem suas primeiras relações sociais, culturais e afetivas fora do ambiente familiar. Nesse processo, a presença de crianças com necessidades educacionais específicas exige dos professores não apenas sensibilidade e compromisso ético, mas também conhecimentos específicos e competências que muitas vezes não são contempladas na formação inicial.

É nesse contexto que a formação continuada se apresenta como um processo permanente de diálogo, reflexão e ressignificação da prática docente. Mais do que cursos pontuais ou ações isoladas, a formação continuada precisa estar integrada ao cotidiano das instituições, considerando as demandas reais dos professores e favorecendo

espaços coletivos de estudo, troca de experiências e elaboração de propostas pedagógicas inclusivas. Segundo Oliveira (2010), a formação de professores para a inclusão deve ser entendida como um movimento coletivo e institucional, que ultrapassa a dimensão técnica e envolve a construção de uma cultura escolar democrática e acolhedora.

É importante destacar que o AEE, enquanto serviço de apoio previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), não substitui o ensino comum, mas complementa e suplementa a escolarização, oferecendo recursos e estratégias que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças público-alvo da educação especial. Por isso, a articulação entre os professores regentes e os profissionais do AEE é fundamental para a construção de práticas pedagógicas coerentes e efetivas.

Nesse sentido, investigar como os professores da educação infantil compreendem e articulam suas práticas com o AEE permite identificar não apenas os avanços, mas também as lacunas e desafios presentes no cotidiano escolar. Compreender as concepções docentes sobre inclusão, diversidade e infância possibilita lançar luz sobre os sentidos atribuídos ao trabalho educativo e às formas como as crianças com necessidades educacionais específicas são percebidas e acolhidas no ambiente escolar. Como destaca Barbosa (2014), a prática pedagógica na educação infantil é atravessada por tensões entre discursos normativos e as práticas possíveis, entre o prescrito e o vivido, e é nesse espaço de tensão que se constroem os significados da inclusão.

Portanto, refletir sobre a formação continuada dos professores e a sua relação com o AEE é também refletir sobre o projeto de sociedade que se deseja construir, sobre os valores que orientam a educação infantil e sobre as possibilidades de garantir a todas as crianças o direito à aprendizagem, ao cuidado e à participação. A formação para a inclusão deve, assim, constituir-se como um compromisso ético, político e social, que reconheça a infância em sua diversidade e assegure às crianças experiências educativas significativas, respeitando suas singularidades e promovendo o convívio coletivo.

Contudo, embora as políticas públicas brasileiras tenham avançado nas últimas décadas no sentido de garantir o direito à educação inclusiva, ainda se observam obstáculos significativos para a efetivação dessas diretrizes no cotidiano das instituições de educação infantil. Dentre esses

desafios, destacam-se a carência de formação específica para o trabalho com crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a insuficiência de recursos pedagógicos acessíveis e a escassez de profissionais especializados atuando de forma articulada com os professores regentes.

De acordo com Mantoan (2006), a inclusão não se resume à inserção física das crianças nas instituições, mas envolve a transformação das práticas pedagógicas, dos projetos político-pedagógicos e das concepções de infância e aprendizagem que orientam a atuação dos educadores. Para tanto, é imprescindível que a formação continuada proporcione aos professores oportunidades de problematizar suas concepções e de experimentar novas formas de organizar os tempos, espaços e materiais pedagógicos, de modo a assegurar a participação ativa de todas as crianças nas atividades propostas.

Nesse aspecto, é relevante considerar que as concepções de infância e deficiência presentes no imaginário social e, muitas vezes, nos discursos pedagógicos, influenciam diretamente as práticas docentes. Como afirma Kuhlmann Júnior (2010), as representações sociais sobre a criança e a pessoa com deficiência são historicamente construídas e carregadas de sentidos que podem contribuir para a inclusão ou para a exclusão desses sujeitos. Assim, a formação continuada deve promover momentos de reflexão crítica sobre essas concepções e favorecer a construção de um olhar sensível, ético e emancipador em relação às diferenças.

Outro ponto fundamental a ser considerado é a importância do trabalho colaborativo entre os professores da educação infantil e os profissionais responsáveis pelo AEE. Essa parceria, quando efetiva, possibilita a construção de estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades das crianças e fortalece o compromisso coletivo com a inclusão. Segundo Stainback e Stainback (1999), a inclusão bem-sucedida depende de uma cultura escolar que valorize a colaboração, a troca de saberes e o respeito às singularidades de cada criança. Para isso, é necessário investir não apenas na formação dos indivíduos, mas também na construção de ambientes institucionais democráticos e participativos.

Ademais, cabe destacar que o atendimento educacional especializado na educação infantil apresenta especificidades que o diferenciam das etapas posteriores. Por se tratar de um período em

que as crianças estão em processo intenso de desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social, as intervenções pedagógicas devem ser planejadas considerando as características dessa faixa etária e priorizando atividades lúdicas, interativas e significativas. Como ressalta Kishimoto (2011), o brincar é a principal linguagem da criança pequena e deve ser respeitado como eixo estruturante das práticas pedagógicas, inclusive no contexto do AEE.

Dessa forma, a formação continuada dos professores da educação infantil precisa contemplar conteúdos e metodologias que dialoguem com as especificidades dessa etapa e com os princípios da educação inclusiva. É necessário, por exemplo, que os cursos e momentos formativos abordem temas como o desenvolvimento infantil em suas múltiplas dimensões, as barreiras atitudinais e pedagógicas que dificultam a inclusão, a adaptação de materiais e espaços, o planejamento de atividades acessíveis e a importância do trabalho interprofissional no atendimento às crianças público-alvo da educação especial.

Diante dos desafios contemporâneos que atravessam as instituições de educação infantil, este artigo buscou refletir sobre a importância da formação continuada dos professores em articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), reconhecendo a complexidade que envolve a prática pedagógica em contextos de diversidade. Evidenciou-se que, para além da implementação de políticas inclusivas, é fundamental investir na formação crítica, ética e sensível dos profissionais que atuam com as infâncias, a fim de garantir o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade.

A análise permitiu compreender que a formação continuada precisa ir além da dimensão técnica ou instrumental e se constituir como um processo permanente de reflexão sobre a prática, de diálogo entre saberes e de ressignificação das concepções de infância, inclusão e aprendizagem. Nesse sentido, a formação deve promover espaços coletivos e democráticos de estudo e discussão, que considerem as demandas reais dos professores e favoreçam a construção de práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas.

Destacou-se a relevância da parceria entre os professores da educação infantil e os profissionais do AEE, fundamental para o planejamento de estratégias pedagógicas que respeitem as singularidades das crianças e assegurem sua participação nas atividades

escolares. Para tanto, é necessário enfrentar as barreiras estruturais, atitudinais e pedagógicas ainda presentes nas instituições e construir uma cultura escolar pautada no respeito à diversidade e na valorização do brincar como linguagem privilegiada da infância.

Por fim, reafirma-se que refletir sobre a formação continuada e o AEE na educação infantil é também refletir sobre os valores que orientam o projeto educativo e social que se deseja construir. Como educadores, cabe-nos o compromisso de lutar por uma escola mais justa, democrática e inclusiva, que reconheça e celebre as diferenças como parte constitutiva da experiência humana e assegure a todas as crianças o direito de viver plenamente a infância em sua pluralidade.

Referências

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Educação infantil: para além dos discursos*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O brincar e suas teorias*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KRAMER, Sonia. *A infância e sua singularidade cultural*. In: KRAMER, Sonia (org.). *Por entre as práticas da educação infantil*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005. p. 19-43.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moyses. *A criança e a inclusão escolar: algumas questões para reflexão*. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: WAK, 2010. p. 49-66.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Educa, 2017.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação inclusiva: desafios e possibilidades para a formação docente*. In: BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa (org.). *Profissão docente e profissionalização do professor: entre a tradição e a inovação*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 187-206.
- STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Educar para a Vida: Os Desafios e Potências da Educação Integral

Janaína Aparecida da Silva Lopes

A educação tem passado por transformações significativas nas últimas décadas, impulsionadas pelas mudanças sociais, culturais e tecnológicas do mundo contemporâneo. Nesse contexto, cresce a necessidade de um modelo educacional que vá além da transmissão de conteúdos acadêmicos, contemplando o desenvolvimento global do indivíduo. A **Educação Integral** surge como uma resposta a esse desafio, propondo uma formação que abranja as dimensões cognitivas, emocionais, físicas, sociais e éticas dos alunos. Este artigo tem como objetivo discutir o conceito de educação integral, seus fundamentos e contribuições para a formação plena do sujeito, especialmente no contexto da educação básica.

A Educação Integral transcende a visão reducionista da escola como um espaço exclusivo de ensino de conteúdos disciplinares. Trata-se de uma proposta pedagógica e filosófica que reconhece o aluno como um ser complexo, dotado de múltiplas dimensões — intelectual, física, emocional, social, cultural e ética —, todas igualmente importantes para sua formação. Esse modelo educativo visa à formação plena do ser humano, respeitando sua individualidade, promovendo sua autonomia e fortalecendo sua capacidade de interagir de forma crítica e transformadora com o mundo.

Segundo o educador e filósofo Paulo Freire (1996), “educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Essa frase sintetiza a essência da Educação Integral: ao promover uma formação ampla e significativa, a escola não apenas transmite conhecimentos, mas contribui para o florescimento humano e para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

A concepção de Educação Integral está diretamente alinhada aos princípios da Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 205, estabelece que a educação visa “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o

trabalho”. Nesse sentido, a escola deve ser compreendida como um espaço de vida, de construção de sentido, onde o conhecimento dialoga com valores, experiências, afetos e contextos sociais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça essa perspectiva ao afirmar que “a educação deve assegurar aos estudantes o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais, físicas e culturais, fundamentais para o exercício pleno da cidadania e para a realização pessoal e coletiva”. Essa diretriz representa um marco importante na valorização da Educação Integral como política educacional.

Segundo Jaqueline Moll (2012), uma das principais pesquisadoras do tema no Brasil e coordenadora do Programa Mais Educação, “educar integralmente é reconhecer que os sujeitos são multidimensionais e que o processo educativo deve ampliar as oportunidades de desenvolvimento dessas dimensões, articulando os saberes escolares e os saberes da vida”. A autora destaca ainda que a Educação Integral é inseparável de uma concepção de equidade, pois considera os contextos de origem dos estudantes e busca proporcionar condições mais justas para todos.

Outro ponto relevante é a valorização das múltiplas linguagens e expressões. Para Nilda Alves (2002), é preciso entender que a escola deve ser “um lugar em que se produza cultura, em que se viva e se aprenda com a diferença e a diversidade de formas de ser e de estar no mundo”. A Educação Integral, portanto, promove práticas pedagógicas que reconhecem as potencialidades de cada aluno, estimulando o desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico e da sensibilidade.

Em síntese, a Educação Integral exige uma reorganização do currículo escolar, um repensar das práticas pedagógicas e uma ampliação da compreensão sobre o papel da escola na sociedade contemporânea. Não se trata apenas de ampliar a jornada escolar, mas de repensar profundamente o sentido da educação, promovendo uma aprendizagem que seja significativa, contextualizada, emancipadora e, sobretudo, humana.

A Educação Integral está fundamentada em princípios como a centralidade do estudante, a valorização da diversidade, a interdisciplinaridade, o protagonismo juvenil e a articulação entre escola, família e comunidade. Na prática, ela se concretiza por meio de projetos interdisciplinares, atividades culturais, esportivas, de saúde e cidadania,

que possibilitam aos alunos experiências significativas para a construção de seu projeto de vida.

A implementação da educação integral requer uma mudança na organização curricular e na gestão escolar, além de formação continuada para os professores. As escolas que adotam essa abordagem costumam desenvolver parcerias com organizações sociais, universidades e instituições culturais, ampliando os espaços e os tempos educativos.

A Educação Integral está fundamentada em princípios como a centralidade do estudante, a valorização da diversidade, a interdisciplinaridade, o protagonismo juvenil e a articulação entre escola, família e comunidade. Na prática, ela se concretiza por meio de projetos interdisciplinares, atividades culturais, esportivas, de saúde e cidadania, que possibilitam aos alunos experiências significativas para a construção de seu projeto de vida.

Como destaca Arroyo (2012), “a escola precisa assumir sua função social de educar pessoas em suas múltiplas dimensões, indo além da fragmentação dos conteúdos escolares e valorizando o saber vivido e o saber partilhado”. Nessa direção, o currículo deve ser compreendido como um espaço dinâmico de construção de sentido e de articulação entre os diversos saberes e práticas sociais.

A implementação da educação integral requer uma mudança na organização curricular e na gestão escolar, além de formação continuada para os professores. As escolas que adotam essa abordagem costumam desenvolver parcerias com organizações sociais, universidades e instituições culturais, ampliando os espaços e os tempos educativos.

É fundamental também garantir a escuta ativa dos estudantes, envolvendo-os nas decisões e práticas escolares, o que promove um ambiente mais democrático e respeitoso. Dessa forma, o aluno deixa de ser um receptor passivo de informações para se tornar protagonista de sua própria formação.

Desenvolvimento Socioemocional e Educação Integral

Um dos grandes diferenciais da educação integral é seu compromisso com o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Em um cenário marcado por conflitos, desigualdades e estresse precoce entre as crianças e jovens, torna-se fundamental que a escola promova o

autoconhecimento, a empatia, a autorregulação emocional e a resolução pacífica de conflitos.

Segundo Goleman (1995), as habilidades socioemocionais são tão importantes quanto as cognitivas para o sucesso na vida pessoal e profissional, e podem ser desenvolvidas intencionalmente no ambiente escolar. Nesse sentido, ao integrar essas competências ao currículo, a educação integral fortalece o processo de ensino-aprendizagem e favorece a formação de indivíduos mais conscientes e preparados para os desafios da vida.

Estudos mostram que o desenvolvimento socioemocional está diretamente relacionado ao desempenho acadêmico e à permanência dos alunos na escola (CASEL, 2020). Assim, ao trabalhar essas dimensões, a escola contribui para a construção de uma cultura de paz e para o bem-estar de seus alunos, promovendo uma educação mais significativa e integral.

Apesar de seu potencial transformador, a efetivação da educação integral ainda enfrenta desafios no Brasil. Entre eles estão a falta de infraestrutura nas escolas públicas, a carência de recursos financeiros, a resistência a mudanças por parte de alguns profissionais da educação e a necessidade de políticas públicas consistentes que sustentem essa proposta a longo prazo.

No entanto, experiências exitosas em diferentes regiões do país mostram que é possível construir uma escola mais democrática, inclusiva e voltada para a formação integral do aluno. A expansão de programas como o Programa Mais Educação, do Ministério da Educação, e a atuação de redes municipais e estaduais comprometidas com essa abordagem, têm contribuído para avançar nessa direção.

Como afirma Morin (2000), “a educação do futuro deve ensinar uma compreensão que humanize, que una os saberes e que enfrente a complexidade do mundo”. A Educação Integral, ao integrar conhecimento, sensibilidade e ética, se apresenta como um caminho promissor para essa missão.

A Educação Integral representa uma perspectiva educativa que valoriza o ser humano em todas as suas dimensões. Ao promover uma formação ampla e significativa, ela prepara os estudantes não apenas para os desafios do mundo do trabalho, mas também para a vida em

sociedade, com responsabilidade, empatia e senso crítico. Investir em políticas, práticas e formações que fortaleçam essa abordagem é fundamental para construirmos uma educação mais justa, humana e transformadora.

Afinal, como já dizia Anísio Teixeira (1962), um dos maiores defensores da educação pública brasileira: “só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara democratas, a escola pública”.

Referências

- ALVES, Nilda. **Territórios das práticas educativas e o currículo da cidade**. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 maio 2025.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- CASEL – **Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning**. 2020 CASEL Guide to Schoolwide SEL. Chicago: CASEL, 2020. Disponível em: <https://casel.org>. Acesso em: 16 maio 2025.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- MOLL, Jaqueline. **Educação integral: uma política pública em construção**. In: COELHO, Lúvia; DUTRA-THOMÉ, Larissa (Orgs.). **Educação integral e tempo integral na escola pública brasileira**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 19–36.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1962.

A Evolução da Educação Infantil: Entre o Cuidar, o Educar e o Desenvolvimento Integral da Criança

Josiane da Silva Rodrigues

A Educação Infantil tem ganhado crescente relevância nas últimas décadas, tanto no cenário educacional quanto nas políticas públicas voltadas à infância. Esse avanço está diretamente relacionado às transformações sociais e econômicas que alteraram profundamente a dinâmica familiar, especialmente com a crescente inserção das mulheres no mercado de trabalho e a urbanização acelerada. Nesse novo contexto, as instituições de Educação Infantil deixaram de ser apenas espaços de cuidado assistencial para se tornarem ambientes privilegiados de socialização, aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças.

O ingresso precoce das crianças em creches e pré-escolas tornou-se uma realidade para muitas famílias brasileiras, fazendo com que o Estado assumisse papel central na oferta de uma educação que respeite as especificidades da infância. Paralelamente, a legislação educacional brasileira passou por importantes mudanças, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e estabelecendo diretrizes para uma prática pedagógica que considere o cuidar e o educar como dimensões indissociáveis do processo educativo.

Diante disso, este artigo propõe uma reflexão sobre a evolução histórica da Educação Infantil no Brasil, analisando os marcos legais que consolidaram esse direito e discutindo os desafios pedagógicos ainda enfrentados pelas instituições. Busca-se evidenciar como a compreensão da infância e do desenvolvimento infantil vem se transformando, exigindo dos profissionais da área uma prática cada vez mais qualificada e comprometida com a formação integral das crianças de 0 a 6 anos.

Historicamente, o cuidado com a criança pequena era de responsabilidade das famílias, principalmente das mães, no contexto doméstico. Com a industrialização e urbanização, sobretudo no século XIX e início do século XX, as mulheres passaram a integrar o mercado

de trabalho, e as crianças passaram a ser cuidadas por instituições de caráter assistencialista. Neste período, o foco era mais na proteção e amparo do que no processo educativo propriamente dito.

Foi apenas com o passar do tempo e com o fortalecimento das pesquisas em desenvolvimento infantil que a infância começou a ser reconhecida como uma fase crucial, exigindo ações educativas planejadas e intencionais. As creches filantrópicas foram os primeiros espaços a promover práticas educativas com crianças pequenas, ainda que vinculadas a uma lógica assistencial.

A partir da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal (1988), o cenário começa a mudar de maneira mais incisiva. A Constituição reconhece a criança como prioridade absoluta e garante o direito à educação desde os primeiros anos de vida. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) reforça essa perspectiva ao tratar a criança como sujeito de direitos. Já a LDB (Lei nº 9.394/1996) integra a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, reconhecendo a importância do educar e cuidar como práticas indissociáveis.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) ampliam essa visão ao proporem diretrizes que consideram a criança como ser ativo, curioso, produtor de cultura e capaz de desenvolver autonomia e identidade. Tais documentos estabelecem que a prática pedagógica na Educação Infantil deve ser voltada ao pleno desenvolvimento da criança, respeitando suas especificidades, ritmos e contextos socioculturais. Apesar das conquistas legais e da maior valorização da Educação Infantil, ainda se observam contradições na prática docente. Muitos professores, por falta de formação adequada ou por influência de visões tradicionais, acabam reproduzindo práticas dicotômicas, onde o cuidar é visto como uma atividade secundária em relação ao educar (CERISARA, 1999). Essa separação compromete a qualidade do atendimento às crianças, pois impede a construção de uma pedagogia da infância que seja, de fato, integradora.

Nesse sentido, torna-se fundamental repensar a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil. É necessário que os currículos de formação docente abordem de forma crítica as especificidades da infância e as práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral da criança.

A Educação Infantil brasileira avançou significativamente ao longo das últimas décadas, especialmente no reconhecimento da criança como sujeito de direitos e na valorização das práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral. No entanto, ainda há desafios a serem superados, como a superação da dicotomia entre cuidar e educar e a garantia de formação docente qualificada. A Educação Infantil precisa ser pensada como um espaço de relações significativas, onde o brincar, o conviver, o explorar e o expressar sejam experiências cotidianas que contribuem para a construção da identidade e autonomia infantil.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 maio 2025.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 03 maio 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 maio 2025.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos-pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 03 maio 2025.

CERISARA, Ana C. B. **Formação de professores: entre o trabalho com as crianças e a docência**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SALLES, Fernanda; FÁRIA, Ana Alice M. de. **Educação Infantil: por uma pedagogia da infância**. São Paulo: Cortez, 2012.

Didática na Educação Infantil: Em Defesa do Ensino Desenvolvente

Karina Cristina Soad Cardoso

A educação infantil representa uma etapa fundamental no processo formativo do ser humano, uma vez que é nesse período que se estruturam as bases do desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social da criança. Nesse contexto, torna-se imperativo repensar as práticas pedagógicas que tradicionalmente se limitam à mera socialização ou ao cuidado, em detrimento de propostas intencionais de ensino que promovam o pleno desenvolvimento das potencialidades infantis. A didática, como campo do saber pedagógico voltado à mediação entre o conhecimento e o sujeito, ocupa papel central nesse debate. Mais do que uma técnica de transmissão de conteúdos, ela deve ser compreendida como uma atividade orientadora do desenvolvimento humano.

Neste cenário, ganha destaque a proposta da didática desenvolvimental — ou ensino desenvolvente — sistematizada por V. V. Davidov (1988), a partir dos fundamentos da psicologia histórico-cultural formulada por Vigotski (1996), Leontiev (1978; 1988) e Elkonin (1987). Essa abordagem rompe com a lógica tradicional da aprendizagem como reprodução e defende um ensino que se antecipa ao desenvolvimento, sendo capaz de formar novas estruturas psíquicas e ampliar as capacidades infantis. Conforme afirma Vigotski (1988, p. 114), “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”, o que implica organizar pedagogicamente as experiências escolares desde a infância, de modo a mobilizar e desenvolver os níveis superiores da atividade mental.

O presente artigo tem como objetivo discutir as contribuições da didática desenvolvimental para a educação infantil, argumentando em defesa de um ensino que, ao invés de adaptar-se às limitações do desenvolvimento infantil, propõe-se a ampliá-lo por meio da mediação pedagógica intencional. Para tanto, serão apresentados os fundamentos teóricos dessa abordagem, o papel do professor como agente mediador e as implicações dessa perspectiva para a organização do trabalho pedagógico com crianças pequenas.

A didática desenvolvimental tem suas raízes na psicologia histórico-cultural, cuja matriz teórica foi elaborada por Lev S. Vigotski e posteriormente desenvolvida por A. N. Leontiev, D. B. Elkonin e V. V. Davidov. Essa abordagem parte da compreensão de que o desenvolvimento humano é um processo histórico e social, no qual a aprendizagem desempenha papel fundamental. Em oposição a concepções empiristas ou maturacionistas, os autores dessa corrente afirmam que a aprendizagem mediada, especialmente a escolar, é um fator impulsionador do desenvolvimento, e não apenas um reflexo deste (VIGOTSKI, 1996; DAVIDOV, 1988).

A tese central da didática desenvolvimental é a de que o ensino, quando sistematicamente organizado, pode criar as condições para o surgimento de novas formações psíquicas e cognitivas. Segundo Vigotski (1988, p. 114), “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”, o que implica em considerar a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) — espaço entre o que a criança já é capaz de fazer sozinha e o que pode realizar com a mediação de um adulto ou de colegas mais experientes. Essa concepção rompe com o ensino baseado na repetição de tarefas já dominadas e propõe uma prática pedagógica que desafia, mobiliza e transforma o pensamento infantil.

Nesse sentido, Davidov (1988) propõe uma reestruturação da didática a partir de uma nova lógica de ensino: ao invés de partir de conteúdos fragmentados e mecânicos, o ensino deve iniciar-se pela compreensão de conceitos teóricos fundamentais que organizam o conhecimento científico. Para o autor, “o ensino deve assumir a função de motor do desenvolvimento, promovendo a apropriação ativa dos conhecimentos pelas crianças e a formação de capacidades superiores de pensamento” (DAVIDOV, 1988, p. 24).

Leontiev (1978), por sua vez, contribui ao entender que a atividade é a unidade central da vida psíquica humana, sendo sempre orientada por motivos sociais e objetivos concretos. A aprendizagem, como forma de atividade, deve ser planejada de modo que envolva a criança de maneira ativa, significativa e intencional, promovendo sua participação consciente na construção do conhecimento. Já Elkonin (1987) destaca a importância das etapas do desenvolvimento da atividade lúdica e da mediação simbólica na construção do pensamento abstrato e da linguagem.

Libâneo e Freitas (2013) observam que o ensino desenvolvimental exige a superação de práticas pedagógicas baseadas na instrução passiva. Para os autores, essa didática “pressupõe a articulação entre o conteúdo escolar e os processos psíquicos internos de formação de conceitos, promovendo o desenvolvimento da consciência e da autonomia dos educandos” (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 52). Em outras palavras, trata-se de orientar a prática educativa para além da memorização e do treino, em direção à formação de sujeitos capazes de compreender, refletir, argumentar e transformar a realidade.

Portanto, os fundamentos da didática desenvolvimental colocam o ensino como atividade orientadora do desenvolvimento humano, exigindo do educador uma compreensão profunda das leis do desenvolvimento psíquico e das mediações pedagógicas que o impulsionam. Ao assumir a aprendizagem como processo ativo e mediado, a proposta davidoviana confere à educação infantil um caráter formativo e emancipador, capaz de contribuir para a constituição de sujeitos plenos e críticos desde os primeiros anos de vida.

Na perspectiva da didática desenvolvimental, o ensino é entendido como atividade orientadora do desenvolvimento. Isso significa que não basta esperar que o desenvolvimento aconteça de forma natural; é necessário organizar e sistematizar intencionalmente as práticas pedagógicas para que elas atuem como mediadoras do crescimento psíquico da criança.

Segundo Leontiev (1978), toda atividade humana é motivada por necessidades e se organiza por objetivos. Assim, o ensino na educação infantil deve ser planejado de modo a mobilizar as crianças por meio de atividades que façam sentido, promovam a curiosidade e estimulem o pensamento. Ao invés de práticas mecânicas, o educador precisa criar situações de aprendizagem que envolvam problematizações, exploração ativa e cooperação entre as crianças.

O Papel do Professor na Didática Desenvolvimental

Na perspectiva da didática desenvolvimental, o professor não é visto como mero transmissor de conteúdos, mas como um mediador do processo de formação humana, com papel ativo e estratégico na promoção do desenvolvimento psíquico e cognitivo das crianças. Essa mediação exige do docente uma postura investigativa, reflexiva

e intencional, capaz de planejar atividades que estejam para além da repetição e da memorização, promovendo o avanço da consciência e da autonomia do educando.

De acordo com Libâneo (2013), “a função pedagógica do professor se concretiza na capacidade de organizar, dirigir e avaliar o processo de ensino de forma a promover aprendizagens significativas e desenvolver capacidades mentais superiores” (p. 71). Isso implica compreender que o ensino não é neutro nem natural, mas construído historicamente a partir de escolhas políticas, epistemológicas e metodológicas.

A didática desenvolvimental exige que o professor compreenda as leis do desenvolvimento psíquico e seja capaz de identificar a zona de desenvolvimento proximal das crianças. É nesse espaço que o educador atua como suporte temporário, oferecendo os meios simbólicos, conceituais e afetivos para que o estudante se aproprie de saberes ainda não internalizados, mas que estão em processo de formação (VIGOTSKI, 1996).

Davidov (1988) reforça que o papel do professor vai além da organização do conteúdo: ele deve articular a lógica interna dos conhecimentos escolares com os modos de pensamento teórico que se pretende desenvolver. Assim, o ensino passa a ser uma atividade dirigida, consciente e orientada a promover mudanças qualitativas na estrutura psíquica do aluno. Como destaca Freitas (2003), essa perspectiva demanda um novo perfil profissional: “um educador pesquisador, comprometido com a aprendizagem como processo de transformação e não de adaptação” (p. 39).

O docente deve cultivar uma escuta sensível, capaz de interpretar as manifestações infantis como expressão de significados e hipóteses sobre o mundo. Ao valorizar o erro como parte do processo de construção do conhecimento, o professor transforma a sala de aula em um espaço de investigação e desenvolvimento.

Portanto, o papel do professor na didática desenvolvimental é o de orientador consciente do processo formativo, capaz de criar condições objetivas e simbólicas para que as crianças avancem no seu processo de humanização. Trata-se de uma atuação complexa, que requer formação sólida, constante reflexão sobre a prática e compromisso com a emancipação intelectual dos educandos.

As implicações da didática desenvolvimental para a educação infantil são profundas e transformadoras, pois confrontam concepções tradicionais que subestimam as capacidades das crianças pequenas e reduzem a ação educativa a atividades lúdicas desprovidas de intencionalidade pedagógica. Ao contrário dessas visões, a abordagem desenvolvimental defende que a infância é uma etapa privilegiada para a formação de estruturas superiores do pensamento, desde que o ensino seja sistematicamente organizado e mediado por práticas culturalmente significativas.

Segundo Oliveira (2010), é preciso reconhecer que “a criança pequena possui uma enorme plasticidade para a aprendizagem de conceitos complexos, desde que esses sejam apresentados de forma condizente com sua experiência e contexto” (p. 89). Isso significa que conteúdos das diversas áreas do conhecimento — como matemática, linguagem, ciências e arte — podem e devem ser trabalhados na educação infantil, desde que inseridos em atividades que façam sentido e despertem o interesse e a curiosidade da criança.

Elkonin (1987) enfatiza o papel da brincadeira como atividade central no desenvolvimento infantil, destacando que o jogo simbólico é o meio pelo qual a criança realiza representações e internaliza significados. Assim, longe de excluir o lúdico, a didática desenvolvimental o incorpora como estratégia didática potente, desde que intencionalmente orientada ao desenvolvimento de capacidades cognitivas e sociais.

A organização do ensino na educação infantil, portanto, não pode ser espontaneísta nem desprovida de planejamento. Ela deve considerar os conteúdos escolares como meios para o desenvolvimento da consciência e da autonomia, não como fins em si mesmos. Como afirma Libâneo (2013), “o conteúdo, na perspectiva da didática crítica, é ao mesmo tempo ponto de partida e de chegada para o desenvolvimento das funções mentais superiores” (p. 92).

Adotar a didática desenvolvimental na educação infantil implica também reconfigurar o currículo, integrando diferentes áreas do conhecimento em torno de projetos, problemas ou situações significativas que desafiem o pensamento e ampliem o repertório cultural das crianças. Essa organização curricular favorece a formação de sujeitos ativos, investigativos e críticos, alinhando-se à concepção de infância como tempo de produção de cultura e de constituição da subjetividade.

Em suma, a didática desenvolvimental oferece um caminho potente para transformar a educação infantil em um espaço de promoção do desenvolvimento humano em sua totalidade. Ao reconhecer as crianças como sujeitos capazes de aprender e produzir conhecimento desde os primeiros anos de vida, essa abordagem ressignifica o papel da escola e reafirma o direito das crianças à formação plena.

Conclusão

O ensino desenvolvente, fundamentado na psicologia histórico-cultural, representa uma potente alternativa para qualificar a prática pedagógica na educação infantil. Ao propor que o ensino antecipe e impulse o desenvolvimento da criança, essa abordagem rompe com modelos tradicionais e promove a formação de sujeitos críticos, criativos e autônomos. Para que isso se concretize, é necessário investir na formação docente, na valorização do planejamento pedagógico e na construção de uma didática que tenha como horizonte a plena realização das potencialidades humanas desde a infância.

Referências

- DAVIDOV, V. V. **Tipos de generalização na instrução**. Trad. José Carlos Libâneo. 2. ed. São Paulo: Editora Loyola, 1988.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- FREITAS, M. T. A. de. **Didática desenvolvimental: fundamentos e perspectivas**. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, M. T. A. de. (org.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 37-54.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Maria Helena Souza Patto. Lisboa: Horizonte, 1978.
- LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência e personalidade**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Centauro, 1988.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, M. T. A. de. **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2013.
- OLIVEIRA, M. K. de. **Vigotski: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. 21. ed. São Paulo: Scipione, 2010.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto et al. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

A Brincadeira na Educação Infantil: Uma Análise das Publicações Oficiais do Ministério da Educação Brasileiro

Priscila Cristiani Lopes Vieira

A brincadeira sempre foi uma das expressões mais genuínas da infância, constituindo-se como meio de interação, aprendizagem e desenvolvimento. Na Educação Infantil brasileira, o brincar ocupa posição privilegiada nas orientações pedagógicas, estando presente nas principais normativas e documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação (MEC). A construção de políticas públicas para a infância no Brasil evidencia a valorização do brincar como prática que respeita os direitos fundamentais das crianças e promove seu desenvolvimento integral.

Este artigo propõe-se a realizar uma análise bibliográfica das publicações oficiais do MEC, com foco na forma como a brincadeira é abordada nesses documentos e sua relação com as práticas pedagógicas. Parte-se do pressuposto de que a compreensão da historicidade e das diretrizes oficiais sobre o brincar possibilita às instituições de Educação Infantil e aos profissionais da área refletirem e qualificarem suas práticas cotidianas.

O reconhecimento da brincadeira como direito da criança está fundamentado em diversos marcos legais nacionais e internacionais, como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Na esfera educacional, o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998) foi um dos primeiros documentos a consolidar o brincar como eixo norteador das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Ao longo dos anos, outras publicações reforçaram essa perspectiva, como os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006), que destacam o direito ao brincar como aspecto essencial da qualidade no atendimento às crianças. Os *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009) também

ênfatisam a importância de garantir espaços, materiais e tempos adequados para as brincadeiras no cotidiano das instituições.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2010) reafirmam que as práticas pedagógicas devem se organizar a partir de interações e brincadeiras, reconhecendo essas atividades como essenciais para o desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e social da criança.

A análise das publicações do MEC revela que a brincadeira é tratada sob diferentes perspectivas, articulando aspectos pedagógicos, culturais e de direitos. Dentre os principais documentos temos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) que estabelece a brincadeira como um dos eixos estruturantes do trabalho pedagógico, considerando-a atividade privilegiada na infância; os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) que reforçam o brincar como direito fundamental, associando-o à qualidade dos ambientes educativos; os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009) que propõem indicadores que avaliam a oferta de oportunidades de brincadeira nas instituições; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) que colocam o brincar como princípio didático-pedagógico, articulado às experiências culturais e de socialização.

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) consolidou-se como o principal documento normativo para a Educação Infantil e as demais etapas da educação básica. A BNCC reafirma a centralidade do brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas, destacando-o entre os direitos de aprendizagem das crianças, junto com conviver, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. O documento enfatiza que o brincar deve ser garantido cotidianamente nas instituições, proporcionando vivências diversificadas, interativas e respeitadas às singularidades infantis.

Esses documentos são resultados de amplos debates envolvendo profissionais de diferentes áreas e instituições, expressando a pluralidade de vozes e concepções sobre a infância e a Educação Infantil no Brasil. Assim, compreende-se que as políticas educacionais, ao proporem orientações e diretrizes, não determinam de forma rígida as práticas pedagógicas, mas moldam o campo de possibilidades no qual os profissionais da educação atuam. Como afirma Ball (2006, p. 26):

“as políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam

circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas. Tudo isso envolve algum tipo de ação social criativa”

Nesse sentido, cabe aos educadores interpretar, negociar e adaptar essas orientações às realidades concretas de suas instituições e comunidades.

A brincadeira, nos documentos oficiais do MEC, ultrapassa a concepção de mero passatempo, sendo reconhecida como prática educativa indispensável à formação integral das crianças. Ao garantir o direito ao brincar e ao propor sua centralidade nas práticas pedagógicas, as políticas educacionais brasileiras evidenciam o compromisso com uma infância plena de direitos e possibilidades.

Ao analisar as publicações oficiais, constata-se a importância de que educadores, gestores e formuladores de políticas se mantenham atentos às orientações propostas, buscando assegurar ambientes ricos e estimulantes para as brincadeiras, respeitando as especificidades culturais e sociais de cada comunidade.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Brinquedos e Brincadeiras de Creches*. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BALL, S. J. *Políticas educacionais: textos, trajetórias e traduções*. Tradução de J. B. Paiva e N. B. da Silva. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

A Educação Integral no Currículo Paulista: Caminho para a Formação Humana Plena

Rita da Cassia Martins do Santos Jordão

A contemporaneidade tem imposto às escolas o desafio de formar sujeitos capazes de atuar em contextos complexos, diversos e em constante transformação. Nesse cenário, o Currículo Paulista, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), firma-se como uma proposta pedagógica comprometida com a formação integral do estudante. A educação passa a ser entendida não como um acúmulo de saberes fragmentados, mas como a construção contínua e integrada de competências que favoreçam o desenvolvimento intelectual, físico, emocional e cultural dos educandos. Como afirma o próprio documento:

“O Currículo Paulista considera a Educação Integral como a base da formação dos estudantes do Estado [...] afirmando o compromisso com o desenvolvimento dos estudantes em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural”. (BNCC, 2017).

Essa concepção dialoga com as ideias de Edgar Morin (2000), que destaca a importância de uma educação que prepare o ser humano para “compreender a complexidade da condição humana e do mundo que o cerca”. A formação integral, portanto, transcende o domínio cognitivo e se expande para o desenvolvimento da autonomia, da empatia, da cooperação e do protagonismo social. Nesse sentido, educar integralmente é também formar cidadãos conscientes, críticos e éticos, aptos a realizar escolhas coerentes com seus projetos de vida e com os impactos dessas escolhas na coletividade.

Entre as dez competências gerais da BNCC, reiteradas no Currículo Paulista, estão aquelas que visam desenvolver no estudante a capacidade de argumentar com base em dados confiáveis, lidar com emoções, atuar com empatia e responsabilidade socioambiental. A competência 7, por exemplo, propõe que o estudante “argamente com base em fatos, dados e informações confiáveis [...] com posicionamento ético em relação ao

cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta”, o que reforça o papel da escola na construção de uma consciência crítica e solidária.

A valorização das manifestações artísticas, da diversidade cultural e das múltiplas linguagens presentes na competência 3 encontra ressonância nas propostas de Loris Malaguzzi, idealizador da abordagem de Reggio Emilia, ao defender que “a criança possui cem linguagens, mas a escola e a sociedade lhe roubam noventa e nove”. Para Malaguzzi, a criança é um ser potente, curioso e criativo, e a educação deve ser um espaço que favoreça essa expressividade múltipla e integradora. O Currículo Paulista, ao valorizar práticas culturais e artísticas, caminha nesse mesmo sentido ao reconhecer que a escola deve ir além da alfabetização técnica e incluir o desenvolvimento sensível, corporal e emocional dos alunos.

A proposta de Educação Integral também encontra fundamentos nas teorias de Henri Wallon, que via o desenvolvimento humano como um processo global que articula razão, emoção e motricidade. Para Wallon (2007), “educar é formar o ser humano em todas as suas dimensões”, e a escola, ao negligenciar aspectos afetivos e sociais, compromete a aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos sujeitos. O Currículo Paulista reconhece isso ao orientar que as atividades escolares, dentro e fora da sala de aula, devem estar voltadas ao fortalecimento das competências que favorecem o autoconhecimento, o respeito às diferenças e a participação ativa na sociedade.

Não menos importante é a dimensão digital e tecnológica, contemplada pela competência 5, que incentiva o uso crítico e ético das tecnologias de informação e comunicação. Em uma era marcada pela fluidez da informação e pela multiplicidade de fontes, formar estudantes capazes de selecionar, analisar e produzir conteúdos digitais com responsabilidade é uma tarefa urgente. Como destaca Pierre Lévy (1999), “o saber não está mais somente no sujeito, mas se distribui em redes, em conexões”. A escola, nesse contexto, deve preparar o aluno para habitar esse novo território cognitivo, sem abrir mão da reflexão ética sobre suas ações no mundo.

Portanto, o Currículo Paulista não apenas organiza os conteúdos escolares, mas assume uma posição política e ética sobre o papel da educação. Ele reconhece que formar cidadãos integrais significa promover aprendizagens que estejam conectadas à vida, à realidade

social, aos desafios do presente e às possibilidades do futuro. Como afirma Paulo Freire (1996), “educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Assim, ao adotar a Educação Integral como princípio, o Currículo Paulista contribui para a construção de um projeto educacional que acredita na potência humana e na escola como espaço de formação plena e emancipatória.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. 3. ed. Reggio Children; Porto Alegre: Penso, 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista: Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais**. São Paulo: SEESP, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 2 jun. 2025.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A Nutrição como Eixo Formativo a Primeira Infância: Papel da Escola e da Família

Roberta Aparecida Nascimento Lira

A alimentação adequada na primeira infância é uma base essencial para o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional das crianças, influenciando diretamente sua saúde e sua capacidade de aprendizagem ao longo da vida. Nesse sentido, a nutrição não deve ser tratada apenas como uma questão biológica ou doméstica, mas como um eixo formativo fundamental no processo educacional desde os primeiros anos de vida. Estudos demonstram que deficiências nutricionais nos primeiros anos podem comprometer de forma significativa o crescimento, a capacidade imunológica e o desempenho escolar (MONTEIRO et al., 2018).

O Ministério da Saúde (2014), por meio do *Guia Alimentar para a População Brasileira*, destaca a importância de priorizar alimentos in natura ou minimamente processados e alerta para os riscos do consumo precoce de produtos ultraprocessados, ricos em sódio, açúcares adicionados e gorduras não saudáveis. Esses produtos, além de empobrecerem o valor nutricional das refeições, contribuem para a formação de hábitos alimentares prejudiciais que se perpetuam por toda a vida, com impacto direto na prevalência de doenças crônicas como obesidade, hipertensão e diabetes.

A primeira infância, compreendida do nascimento até os seis anos, é uma janela de oportunidades para a formação de hábitos saudáveis e de valores culturais em relação à alimentação. Entretanto, muitos desafios se impõem, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, onde o acesso a alimentos saudáveis é limitado e o consumo de alimentos industrializados é favorecido por fatores econômicos, culturais e midiáticos (BATISTA FILHO; RISSIN, 2019). Assim, o direito humano à alimentação adequada — garantido na Constituição Federal e em acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário — deve ser visto como um compromisso compartilhado entre Estado, família e escola.

Nesse cenário, tanto a escola quanto a família ocupam posições estratégicas na promoção da alimentação saudável. A escola, por meio de práticas pedagógicas e políticas públicas como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), pode oferecer não apenas refeições equilibradas, mas também oportunidades de aprendizagem sobre o valor dos alimentos e da sustentabilidade. Já a família é responsável pela formação inicial do paladar, das preferências e das escolhas alimentares, sendo seu envolvimento essencial na construção de hábitos saudáveis desde os primeiros anos de vida (CAMPOS; BURLANDY, 2020).

Dessa forma, refletimos aqui a importância da nutrição como eixo formativo na primeira infância, analisando o papel da escola e da família na consolidação de uma alimentação adequada. Pretende-se ainda discutir os desafios e as possibilidades de ação conjunta para garantir o direito à alimentação de qualidade como parte integral do processo educativo.

A primeira infância é um período decisivo para a formação de padrões alimentares, sendo caracterizada por intensas transformações físicas e neurológicas. Os hábitos adquiridos nessa fase tendem a se consolidar ao longo da vida, razão pela qual a promoção de uma alimentação saudável deve ser considerada uma prioridade educacional e de saúde pública (COSTA et al., 2020).

Conforme afirmam Neves e Giugliani (2022) “o paladar é moldado pelas primeiras experiências alimentares, sendo fundamental que as crianças tenham contato com alimentos naturais, variados e preparados de maneira caseira”. Ainda de acordo com os autores, a exposição precoce a alimentos ultraprocessados pode reduzir a aceitação de frutas, verduras e legumes, contribuindo para um ciclo de má alimentação.

É nesse momento que a atuação conjunta da família e da escola torna-se indispensável. Enquanto o ambiente familiar define os primeiros modelos alimentares, a escola pode reforçar e ampliar esses aprendizados por meio de atividades pedagógicas, refeições equilibradas e projetos educativos que envolvam o tema da alimentação.

A escola, como espaço de formação integral, tem papel estratégico na promoção de hábitos alimentares saudáveis. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça que a educação infantil deve contemplar ações que promovam o bem-estar, a saúde e a segurança das crianças, incluindo a alimentação como parte do cuidado e da aprendizagem (BRASIL, 2017).

Iniciativas como hortas escolares, oficinas culinárias e rodas de conversa sobre alimentação possibilitam que as crianças conheçam a origem dos alimentos e desenvolvam senso crítico em relação ao consumo. De acordo com Burlandy e Recine (2018), “a educação alimentar e nutricional deve estar integrada ao currículo escolar de forma transversal, contemplando aspectos culturais, sociais, econômicos e ambientais da alimentação”.

Outro fator essencial é a atuação dos profissionais da educação, que devem ser sensibilizados e capacitados para incorporar os temas da nutrição ao cotidiano escolar. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), por exemplo, prevê que os cardápios oferecidos nas escolas públicas sejam elaborados por nutricionistas, com foco em alimentos frescos, regionais e minimamente processados, contribuindo para a formação do paladar e para o combate à insegurança alimentar (FONSECA; ASSIS, 2016).

Não podemos esquecer que a família é o primeiro núcleo de socialização alimentar da criança. Desde o nascimento, por meio do aleitamento materno, até a introdução dos primeiros alimentos sólidos, os pais ou cuidadores têm a responsabilidade de estabelecer uma rotina alimentar equilibrada, que ofereça segurança, afeto e bons exemplos.

Segundo o Ministério da Saúde (2015), “o aleitamento materno exclusivo até os seis meses de idade e complementado até os dois anos ou mais é essencial para garantir saúde e nutrição adequadas”. No entanto, muitos lares enfrentam dificuldades econômicas e sociais que comprometem a qualidade da alimentação oferecida, o que exige políticas públicas de apoio às famílias em situação de vulnerabilidade.

A presença da família no processo educativo amplia as chances de sucesso das ações escolares voltadas à alimentação saudável. Conforme argumenta Triches (2021), “a participação ativa dos pais em atividades escolares que envolvam o tema da nutrição fortalece o vínculo escola-família e contribui para a continuidade dos bons hábitos em casa”.

Apesar dos avanços em políticas públicas e em ações educativas, persistem desafios significativos para garantir o direito à alimentação adequada na primeira infância. O alto consumo de produtos ultraprocessados entre crianças brasileiras reflete não apenas escolhas individuais, mas também influências estruturais, como a publicidade

dirigida ao público infantil, a industrialização da alimentação e a falta de acesso a alimentos saudáveis (MONTEIRO et al., 2019).

Por outro lado, há um campo fértil para a implementação de práticas intersetoriais, que envolvam educação, saúde e assistência social. A promoção da alimentação saudável deve ser encarada como um compromisso coletivo, que mobilize a escola, a família, os profissionais de saúde e os gestores públicos em torno de um objetivo comum: garantir que toda criança tenha a oportunidade de crescer saudável, bem nutrida e consciente das suas escolhas alimentares.

Considerações Finais

A alimentação saudável na primeira infância não é apenas um direito fundamental assegurado por legislações nacionais e internacionais, mas também um elemento estruturante no desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, a nutrição deve ser compreendida como um eixo formativo, cuja construção envolve diretamente a atuação da escola e da família, de forma conjunta e complementar.

Ao longo deste artigo, evidenciou-se que os hábitos alimentares formados nos primeiros anos de vida tendem a perdurar na vida adulta, influenciando de maneira decisiva a saúde física, emocional e cognitiva. A escola, enquanto espaço educativo por excelência, tem a missão de incorporar a educação alimentar e nutricional ao cotidiano pedagógico, promovendo práticas que valorizem a comida de verdade, o vínculo com a natureza, o respeito à cultura alimentar local e o senso crítico diante do consumo de produtos ultraprocessados.

Por sua vez, a família exerce papel insubstituível ao ser a primeira referência da criança quanto às práticas alimentares. Quando bem orientadas e apoiadas por políticas públicas eficazes, as famílias podem desempenhar um papel ativo na consolidação de uma rotina alimentar saudável, reforçando as aprendizagens escolares e assegurando o direito à nutrição de qualidade desde os primeiros anos de vida.

Contudo, para que esse processo seja efetivo, é necessário enfrentar os desafios impostos por desigualdades sociais, econômicas e culturais, bem como pela influência de interesses comerciais que promovem o consumo de produtos prejudiciais à saúde. É urgente o fortalecimento de ações intersetoriais, envolvendo educação, saúde e assistência social, para ampliar o acesso à informação, garantir a

oferta de alimentos saudáveis e promover ambientes alimentares mais favoráveis.

Em suma, reconhecer a alimentação como parte essencial do processo educativo e como responsabilidade compartilhada entre escola e família é um passo fundamental para assegurar às crianças um desenvolvimento pleno, digno e saudável.

Referências

- BATISTA FILHO, Malaquias; RISSIN, Andrey. A transição nutricional no Brasil: tendências regionais e temporais. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 7, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp>. Acesso em: 27 maio 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 maio 2025.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Guia alimentar para a população brasileira*. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf. Acesso em: 27 maio 2025.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Dez passos para uma alimentação saudável: guia alimentar para crianças menores de dois anos*. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.
- BURLANDY, Luciene; RECINE, Elisabetta. Educação alimentar e nutricional no Brasil: entre políticas públicas e práticas educativas. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 23, n. 12, p. 4037-4046, 2018.
- CAMPOS, Renata S.; BURLANDY, Luciene. Participação da família na alimentação escolar: possibilidades e desafios para a promoção da alimentação saudável. *Revista de Nutrição*, Campinas, v. 33, e190088, 2020.
- COSTA, Carlos O. da; MARTINS, Isabela L.; SOUZA, Maria R. A. A importância da formação de hábitos alimentares saudáveis na infância. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, v. 5, n. 12, 2020.
- FONSECA, Alexandre B. L.; ASSIS, Ana M. O. Alimentação escolar e desenvolvimento infantil: evidências e recomendações. *Revista Panamericana de Salud Pública*, v. 40, n. 2, p. 142-149, 2016.
- MONTEIRO, Carlos A. et al. NOVA: a estrela brilha. *World Nutrition*, v. 10, n. 1, p. 112-125, 2019. Disponível em: <https://www.wphna.org/worldnutrition>. Acesso em: 27 maio 2025.
- NEVES, Paulo A. R.; GIUGLIANI, Elsa R. J. Formação do paladar e a influência dos alimentos ultraprocessados na infância. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, Recife, v. 22, supl. 1, p. S7-S15, 2022.
- TRICHES, Rozane M. Alimentação escolar: a participação das famílias na promoção da segurança alimentar e nutricional. *Revista de Alimentação Escolar*, v. 12, n. esp., p. 25-32, 2021.

A Importância da Educação Socioemocional desde a Educação Infantil nos Dias Atuais

Rosana Aparecida Motta Barcella

Nos dias atuais, a infância tem sido atravessada por diversos desafios que influenciam diretamente o desenvolvimento emocional e social das crianças. O avanço das tecnologias, a intensificação do ritmo de vida das famílias, a diminuição da convivência presencial e o aumento dos problemas de saúde mental entre crianças são apenas alguns dos fatores que exigem uma atenção maior às dimensões socioemocionais no processo educativo. Nesse contexto, a escola emerge como espaço privilegiado para o cultivo de competências como empatia, autocontrole, resiliência, cooperação e autoconhecimento.

O presente artigo tem como objetivo discutir a importância da educação socioemocional desde a educação infantil, entendendo que esse trabalho precoce pode favorecer significativamente a formação de indivíduos mais equilibrados, empáticos e preparados para enfrentar os desafios da vida em sociedade.

A educação socioemocional refere-se ao processo de desenvolvimento das habilidades que permitem ao indivíduo lidar com as próprias emoções, construir relações saudáveis, tomar decisões responsáveis, estabelecer metas e enfrentar adversidades. Goleman (1995), ao abordar a inteligência emocional, destaca que essas competências são tão importantes quanto as cognitivas para o sucesso pessoal, acadêmico e profissional.

Damasio (2004) reforça a ideia de que as emoções são parte essencial do funcionamento da mente humana, influenciando diretamente os processos de aprendizagem e tomada de decisão. Assim, desenvolver essas habilidades desde os primeiros anos escolares torna-se essencial para garantir uma formação integral da criança.

A educação infantil, por sua característica lúdica e afetiva, é um terreno fértil para o trabalho com as emoções e as relações interpessoais.

O ambiente escolar, quando pautado em práticas humanizadas e acolhedoras, pode contribuir para que a criança aprenda a reconhecer seus sentimentos, a lidar com frustrações, a expressar-se de forma saudável e a compreender o outro.

Alencar e Fleith (2004) destacam que a afetividade é elemento central no processo de ensino-aprendizagem, influenciando diretamente a motivação e o envolvimento da criança com o conhecimento. Professores bem preparados, que atuam como mediadores e modelos de comportamento, têm papel decisivo na construção desse ambiente propício ao desenvolvimento emocional.

Programas estruturados de educação socioemocional, como o CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), já mostraram resultados positivos em diferentes contextos, comprovando que é possível integrar esse eixo ao currículo de maneira efetiva e contínua.

Apesar da crescente valorização da educação socioemocional, sua implementação enfrenta obstáculos, como a falta de formação dos educadores, ausência de políticas públicas específicas, resistência a mudanças no currículo e dificuldades em mensurar os resultados dessas práticas.

Entretanto, há um movimento crescente de valorização da escuta ativa, do trabalho em grupo, da mediação de conflitos e do uso de projetos interdisciplinares que favoreçam o autoconhecimento e a empatia. A inclusão de rodas de conversa, atividades artísticas e jogos cooperativos são estratégias eficazes nesse processo.

A formação emocional das crianças é tão importante quanto a aprendizagem de conteúdos formais. A escola, enquanto instituição socializadora, tem o compromisso de promover o desenvolvimento integral de seus alunos, o que inclui aspectos cognitivos, físicos, sociais e emocionais.

Investir em educação socioemocional desde a educação infantil é investir em uma sociedade mais saudável, ética e humana. Cabe às instituições, aos gestores e aos professores reconhecerem essa urgência e atuarem de forma propositiva para transformar a realidade educacional, colocando as emoções e as relações no centro do processo educativo.

Referências

ALENCAR, Eunice M. L. S.; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados: determinação, características e educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

DAMÁSIO, Antônio R. **Emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1999.

CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Disponível em: <https://casel.org>. Acesso em: [insira data de acesso].

Filosofia Para Crianças

Um Ensaio Sobre Matthew Lipman

Dirlene Isabel Sebin

... pois fazer filosofia não é uma questão de idades,
mas de habilidades em refletir escrupulosa e
corajosamente sobre o que se considera importante.

Matthew Lipman

Crianças e filosofia, este artigo se propõe a dissertar sobre o assunto dando enfoque ao que o filósofo Matthew Lipman lançou como ideia, na tentativa de dar acesso das crianças à filosofia, tanto que para esse intento, criou uma instituição com metodologia e material próprio, alguns mencionam movimento, outros programa de filosofia.

Não há como falar de crianças e filosofia, sem antes concentrar alguns parágrafos sobre quem foi Matthew Lipman e como seu trabalho chegou a alcançar níveis internacionais.

Esse artigo, faz uma viagem à bibliografia de Lipman e conta como foi a sua trajetória acadêmica, bem como a implementação em 1974 do Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), na Montclair State University (Nova Jersey). O instituto trabalha com formação de professores e foi dirigido pelo próprio Lipman e sua assistente Ann Margaret Sharp.

Matthew Lipman, foi um filósofo e educador norte-americano, nascido em Vineland, New Jersey, 1923, estudioso do desenvolvimento do pensamento crítico na educação. Desde muito cedo, na Universidade de Columbia, interessou-se pela análise profunda das questões fundamentais da existência.

Lipman inicialmente preocupou-se com a estética e a metafísica, graduado em filosofia pela Universidade de Columbia, defendeu sua tese de doutorado em 1950 sobre arte. Desde então, voltou-se para as áreas cognitivas e a partir de 1968 desenvolveu um método de filosofia para crianças, ganhando o mundo e sendo aplicado em países como Islândia,

Nigéria, Portugal, Espanha, Austrália, Egito, Taiwan, Alemanha, Brasil, entre outros.

Pensador da educação e do ambiente escolar, idealizou que os alunos dialogassem e refletissem de forma crítica, por meio de leituras filosóficas.

Temos em mente que a filosofia caminha no mundo das ideias e que é incapaz de ajustar-se à prática realidade da vida. No entanto, também sabemos que para uma análise crítica de situações cotidianas, a filosofia propõe tais habilidades.

Matthew Lipman é o filósofo que propôs o ensino da filosofia desde a mais tenra idade. Nascido em 24 de agosto de 1923, em Vineland, Nova Jersey; serviu ao exército dos EUA de 1943-1946 durante a Segunda Guerra Mundial. Suas experiências resultaram na publicação de sua autobiografia, *A Life Teaching Thinking*.

Estudou em Stanford, Columbia, na Sorbonne, em Paris e na Universidade de Áustria, Ph.D. em Filosofia pela Universidade de Columbia em 1954, tese inspirada nas conversas com John Dewey. Foi professor de Filosofia na Universidade de Columbia e presidente do Departamento Geral de Educação em 1950 e 1960. Também foi professor no Sarah Lawrence College e no City College de Nova York.

Suas experiências ao ensinar filosofia na universidade, levaram-no a pensar que, por meio das reflexões críticas e filosóficas, os jovens seriam capazes de formular julgamentos dentro de uma razoabilidade. Esse pensamento o levou a considerar que o ensino da filosofia desde muito cedo ajudaria na formação dos estudantes. Em 1969, com o apoio do National Endowment for the Humanities, escreveu sua primeira novela filosófica para crianças, *Harry Stottlemeier's Discovery* (traduzido no Brasil por *A descoberta de Ari dos Telles*).

Em 1972, Lipman foi para a Montclair State College com o objetivo de desenvolver suas idéias sobre "Filosofia para Crianças". Em 1974, fundou o Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) (Instituto para o Avanço da Filosofia para Crianças), juntamente com Ann Margaret Sharp, parceria que durou três décadas, Lipman tornou-se um líder nacional e mundial nessa área.

Matthew Lipman faleceu em dezembro de 2010.

Afinal, o que realmente o Instituto criado e idealizado por Lipman oferecia? Por que tornou-se nacional e mundialmente conhecido?

O movimento Filosofia para Crianças realizou workshops difundidos em rede nacional do Departamento de Educação, sendo organizados em mais de 40 países e associações. Esse programa, cujo currículo foi baseado nas novelas filosóficas escritas por Lipman, foi traduzido para dezenas de idiomas e, em 1985, em Copenhague, foi fundado o International Council for Philosophical Inquiry with Children – Conselho Internacional para a investigação Filosófica com crianças.

O programa consta de cursos de formação em filosofia e educação, programas de mestrado e doutorado em filosofia para crianças, seminários para educadores, pesquisas, fundação da revista *Thinking*, conferências, bolsas de pesquisa, escrita de livros e artigos científicos.

Lipman, em seu programa, baseou-se em John Dewey e Leontiev Vigotsky, enfatizando o aprender a pensar.

Objetivos principais do programa de Lipman Filosofia para Crianças:

1. Investigação Filosófica – para Lipman, filósofos e crianças possuem em comum o “maravilhar-se com o mundo”. Filósofos e crianças conseguem criar e reconstruir conceitos, intrigar-se com os mesmos problemas. Por isso, a necessidade de uma formação, para aprender os processos de raciocínio, sistematizar a investigação, para que as crianças aprendam reflexivamente e não de forma mecânica. Filosofia com crianças é praticar o pensar, questionar o comum, o controverso. Respeitar a dignidade infantil, o ser brincante e pensante, portanto, produtor e portador de saberes. Pedagogia fundamentada no diálogo e na inquirição. Ou seja, o pensar multidimensional, crítico, criativo e cuidadoso.
2. Educar para pensar – utilizar o pensamento como, por exemplo, o raciocínio, a investigação, a interpretação e a conceituação para desenvolver habilidades sociais, o pensar em comunidade. Pensar significa adquirir autonomia, se crítico, ser criativo, ser cuidadoso, ter autocorretivo; conseguido através da prática, ampliando conceitos, resolvendo problemas, aprimorando habilidades.
3. Formação Ética e política - exercício democrático e cidadania. A criança percebe o ser e o agir no mundo, embora não tenha a noção da temática e dos conceitos, percebe as implicações políticas. Apesar de desafiadora, a educação e formação ética

e política é esperançosa, no que diz respeito a construção da identidade e dos valores culturais e universais humanos.

O programa de Lipman possui um currículo definido pelo instituto, caracterizado pelas histórias “Elfie” e “Issao e Guga” com manuais de atividades e exercícios para uso do professor. Nas outras modalidades de ensino, o currículo muda de acordo com as histórias. A ênfase da aprendizagem se dá por meio da aquisição da linguagem, formas de raciocínio e as implicações no cotidiano das crianças.

O programa orienta como guiar uma discussão filosófica em sala de aula, alimentar o diálogo filosófico, motivar os estudantes, obter pontos de vista ou opiniões, ajudar os estudantes a se expressarem e interpretarem, inserir as implicações lógicas, buscar a coerência, pedir definições, buscar pressuposições, indicar falácias, pedir razões, obter e analisar alternativas, entre outros.

No Brasil, Filosofia para Crianças, chegou pela fundação do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, pela professora Catherine Young Silva, em São Paulo, em 1985. A fundação teve a incumbência de traduzir os materiais do programa de Lipman, difundir o programa e preparar os professores. Em São Paulo, o professor da PUCSP e coordenador do CBFC, Marcos Lorieri, orientou os professores interessados nessa formação, em cidades como São Paulo/SP, Campinas/SP, Ribeirão Preto/SP, Florianópolis/SC, Curitiba/PR, Belo Horizonte/MG, Petrópolis/RJ, Cuiabá/MT, Brasília/DF, Recife/PE, São Luís/MA, na década de 90.

O Centro Paranaense de Filosofia e Educação para o Pensar, Curitiba/PR, foi criado em 1995 e atuou na difusão do programa Filosofia para Crianças em escolas do Paraná e região. A partir de 1996, o centro faz parceria com a Fundação Sidônio Muralha, contribuindo para a formação filosófica de crianças, adolescentes, jovens; além de garantir formação e base teórica e metodológicas para professores e educadores.

Não é só sucesso, há também muitas críticas ao programa, entre elas, o viés comercial e da instituição que assumiu a formação. Formação essa, insuficiente para os professores, a questão do modismo e a dúvida sobre o acesso da criança à sistematização da filosofia ou apenas a um recorte desta.

Filosofia para Crianças, levando em consideração o que foi mencionado, não deixa de ser algo importante para o ensino de filosofia

no Brasil. Não é o único meio, apenas uma das formas de difundir valores e o pensamento crítico.

Cabe mencionar que, desde 1998, a UNESCO, divulga o programa de Lipman em diversos países, centrado na educação para o pensar.

Pensar, alicerçado no diálogo, interação entre criança e professor, liberdade, aprendizagem, palavras que contribuem para o desenvolvimento cognitivo e afetivo. O pensar é de suma importância na vida escolar da criança.

O pressuposto de Lipman é que as crianças são capazes de trabalhar ideias. As crianças podem ler, discutir, raciocinar, dialogar, falar das co

Referências

WARTOFSKY, Marx W. A construção do mundo da criança e a construção da criança do mundo. In: KOHAN, Walter Omar. et al. Filosofia e Infância: possibilidades de um encontro. Petrópolis: Vozes, 2000.

KOHAN, Walter Omar. Filosofia para Crianças – A tentativa Pioneira de Mathew Lipman. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 2003.

Eu Avalio, Tu Avalias, Eles serão Avaliados: A Avaliação Externa no Sistema de Ensino

Fernanda Aparecida Ferreira

Atualmente, além da avaliação da aprendizagem, tem sido bastante utilizada a avaliação externa que tem por objetivo avaliar o sistema de ensino ou rede escolar, enquanto conjunto das escolas pertencentes a este.

Nesta perspectiva de melhoria da qualidade da Educação Básica foram implementadas políticas pelo Governo Federal e entre elas, ganharam destaque os processos avaliativos externos das escolas como ferramentas indispensáveis para o monitoramento das políticas educacionais.

A ideia central é efetivar um diagnóstico da realidade brasileira enquanto pressuposto para a tomada de decisões, com o intuito de identificar estratégias e analisar o impacto das ações empreendidas pelos diferentes níveis do governo. *Dentre as várias formas de avaliação que esta instância comporta, destacamos a avaliação de rendimento do conjunto dos estudantes pertencentes a uma rede de ensino ou a chamada avaliação de sistema (Oliveira; Freitas, 2007, p. 39)*, o que tem levado os governos de todos os níveis – Federal, Estadual e Municipal – a implementarem medidas para avaliarem os sistemas de ensino.

Assim, o Ministério da Educação – MEC – assume o apregoado no Artigo 9º, inciso VI, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de 24 de dezembro de 1996, de assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

No texto “A Educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade” de autoria de Maria Helena Guimarães de Castro, Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), autarquia vinculada ao Ministério da Educação, responsável pela

implementação de sistemas nacionais de avaliação e de indicadores e estatísticas educacionais, é veiculado que:

(...) os avanços obtidos nesta área são dignos de nota, destacando-se os seguintes resultados: a consolidação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); a implantação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Cursos (ENC); e, por fim, a reformulação do sistema de avaliação da pós-graduação (CASTRO, 1999, p. 28).

Observa-se, portanto, que os sistemas de avaliação podem cumprir um papel importante quando logram estabelecer uma estreita articulação com o esforço das redes de ensino para prover educação de qualidade. É relevante expor que frente às novas demandas que se apresentam para a educação básica, o Estado busca através de avaliações externas contribuições para a formulação de políticas do ensino público no Brasil e estabelecer um sistema de controle do ensino e dos padrões de qualidade da escola pública.

Michelle Vaz, no artigo “Avaliações externas das escolas: críticas e defesas” argumenta que:

(...) a justificativa para a avaliação externa do rendimento escolar foi a necessidade de informar o desempenho e os resultados dos sistemas educativos para gestores educacionais, para a sociedade e para as famílias com a finalidade de levantar e coletar dados que auxiliem as ações no campo da gestão da política educacional. (Vaz, 2015, p. 2)

Em outras palavras, os resultados alcançados pelos alunos e pelas escolas podem ser informações para que as diversas esferas do Governo tracem programas e metas que irão auxiliar na oferta de um ensino de qualidade, através de políticas públicas que paulatinamente alcançarão as unidades escolares, o que Michele Vaz coloca que seria um olhar de fora para dentro do processo educacional que ocorre nas escolas.

Duas questões precisam ser evidenciadas para embasar a justificativa social do nosso trabalho de pesquisa, tendo em vista que as Avaliações externas do rendimento escolar atuam para:

1. Servirem de base para um gerenciamento eficiente e eficaz dos sistemas de ensino, bem como para a implementação de medidas de correção no âmbito da escola e nas diferentes esferas do sistema educacional,
2. Possibilitarem aos alunos de melhor desempenho ingressarem nas universidades públicas ou na rede particular de ensino superior

através do SisU (Sistema de Seleção Unificada) e do Prouni (Programa Universidade para Todos) que utilizam o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) como critério para seleção dos candidatos.

No site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) encontramos que atualmente o Saeb é composto por três avaliações externas em larga escala:

- Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb: abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados nas 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação. Ela é realizada bianualmente.
- Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc (também denominada “Prova Brasil”): trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas.

Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo. Também realizada bianualmente.

- Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA: avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. A ANA foi incorporada ao Saeb pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 e é de realização anual.

Um olhar para o passado: expansão da avaliação externa

No ano de 1990, o Ministério da Educação – MEC assumiu a melhoria da qualidade de ensino e implementou os sistemas de avaliação, entre eles o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, cuja organização e operação estão sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Cotta (2001) expõe que:

O Saeb foi delineado a partir de dois pressupostos básicos: - o desempenho dos alunos reflete a qualidade do ensino ministrado; e- nenhum fator determina, isoladamente, a qualidade do ensino. Diferentes fatores, em uma interação complexa, apontam para os efeitos da escola sobre o desempenho dos alunos. (COTTA, 2001.p.96)

Conforme Castro (1999) entre as razões que justificam a importância que vem sendo dada à realização de estudos periódicos sobre a aprendizagem dos alunos, podem ser destacadas:

- a competitividade internacional no campo econômico e o impacto das mudanças tecnológicas na produção passaram a exigir que as pessoas alcancem melhores e mais elevados níveis de escolaridade;
- a qualidade da educação (considerando os seus elementos de equidade, eficiência e excelência) é uma meta perseguida pela maioria dos países e que pode ser permanentemente avaliada e monitorada com base em dados objetivos;
- a crescente autonomia e descentralização dos sistemas de ensino torna necessária a criação de sistemas nacionais de avaliação que permitam contrastar os resultados com um padrão mínimo de qualidade, orientando as políticas de correção das desigualdades regionais;
- a integração regional, no âmbito do Mercosul, e a globalização requerem maior homogeneidade educacional para assegurar uma inserção autônoma e competitiva do País;
- o crescimento dos gastos públicos em educação e a mobilização da sociedade para exigir maior accountability das instâncias administrativas e das escolas estabelecem a necessidade de que se tenha em conta outros indicadores educacionais além do rendimento escolar (CASTRO, 1999, p. 29).

Assim, buscavam através de avaliações externas contribuições para a formulação de políticas do ensino público no Brasil e estabelecer um sistema de controle do ensino e dos padrões de qualidade da escola pública.

A partir de 1990, por meio de testes de rendimento escolar, aplicados por amostragem em todos os Estados, o SAEB estabeleceu um sistema de controle, a cada dois anos, do ensino de conteúdos mínimos curriculares e dos padrões de qualidade da escola (Saresp, p. 7), com enfoque na qualidade, eficiência e equidade. Sua aplicação é feita em

uma amostra nacional representativa de alunos do País e de cada uma das 27 unidades da Federação.

Castro (1999, p. 30) informa que no primeiro ciclo do SAEB em 1991, aderiram, de forma voluntária, 23 Estados e somente a partir de 1995, tornou-se de fato um sistema nacional, com a adesão de todos os Estados e todas as redes de ensino – estaduais, municipais e particular.

O Estado de São Paulo, através da Secretaria Estadual de Educação - SEE participou do 1ª SAEB, realizado em 1990, o que evidenciou a importância da avaliação enquanto instrumento orientador para as tomadas de decisão que visem à melhoria da qualidade de ensino oferecido em todas as escolas. Conforme Conholato (2002):

Além de constituir um momento importante – embora não único – para a caracterização desse ensino, a avaliação educacional revela aspectos importantes do processo educativo desenvolvido nas escolas e facilita o exercício de um estilo de gerenciamento, por parte da SEE, pautado pela racionalização da máquina administrativa, pelo fortalecimento institucional e por uma maior autonomia das Diretorias de Ensino e escolas, bem como pela maior eficiência na prestação de serviços educacionais. (CONHOLATO, 2002, p. 10)

Assim, pode-se concluir que a avaliação institucional, em especial a externa, constitui importante instrumento para que se possa repensar o ensino e aprimorar seu padrão de qualidade.

Porém, a SEE apontou que a característica básica do SAEB é a obtenção de dados a partir de amostras e as escolas excluídas desta amostra consideram estes dados irrelevantes para uma tomada de atitude no tocante ao ensino que ministra a seus alunos. Concomitante ao SAEB, em 1992, a SEE instituiu o Programa de Avaliação da Rede Estadual, com o propósito de obter informações para formular políticas educacionais e informar as escolas sobre os pontos críticos do processo de ensino e aprendizagem. Participaram as 306 escolas-padrão criadas em 1991 (Revista Saresp 96, pág. 1)

No ano de 1994, o Programa é ampliado na Rede, com a composição de uma amostra de 818 escolas. Além das ações de avaliação desenvolvidas pelas escolas, compatíveis com seus regimentos internos, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE) implantou, em 1996, o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) - uma avaliação, externa⁶, diagnóstica, que permite o monitoramento da qualidade do ensino. O Saresp fornece

indicadores para as intervenções necessárias às ações educacionais desenvolvidas pelas escolas para seu contínuo aprimoramento e melhoria.

O SARESP atinge todo o universo da Rede Estadual, e estimula a participação das escolas municipais e privadas. Nas palavras da então Secretária de Educação, Teresa Roserley Neubauer Silva, Com mais subsídios para reorientar seu projeto pedagógico, aperfeiçoar o corpo docente e reorganizar a trajetória escolar de seus alunos, a escola ganhará em autonomia e competência. E ao identificar as Ues com dificuldades em atingir este objetivo, a SEE vai apoiá-las com recursos, serviços e a orientação técnica que necessitam (Revista SARESP 96, pág. 6). É importante ressaltar que no decorrer das avaliações algumas alterações foram feitas, por exemplo, no tocante à correção e análise das provas realizadas pelos alunos. Mesmo assim, o SARESP tornou-se uma realidade na Rede Estadual Paulista.

Referências

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 maio 2015.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.
- CONHOLATO, Maria Conceição. O sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo: implantação e continuidade. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p009-020_c.pdf. Acesso em: 1 maio 2015.
- COTTA, Tereza Cristina. Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Disponível em: <http://seer.enap.gov.br/index.php/RSP/article/viewFile/316/322>. Acesso em: 5 maio 2015.
- FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. Indagações sobre currículo: currículo e avaliação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- NAVARRO, Ignez Pinto et al. Conselho escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2004.
- PELLEGRINI, Denise. Avaliar para ensinar melhor. Nova Escola, São Paulo, ed. 227, jan. 2003.
- PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SÃO PAULO (Estado). Parecer CEE nº 67/98 – Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais. Disponível em: http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcee67_98.htm. Acesso em: 1 maio 2015.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. SARESP, n. 1, nov. 1996. São Paulo: FDE, 1996.
- VAZ, Michelle. Avaliações externas das escolas: críticas e defesas. Disponível em: <https://www.psicologiamsn.com/2013/04/avaliacoes-externas-das-escolas-criticasdefesas.html>. Acesso em: 5 maio 2015.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 199-222, 2011.

As Crianças com Autismo na Educação Infantil: Desafios e Estratégias para uma Educação Inclusiva

Juliana Carolina Barcelli

A Educação Infantil pode ser o momento do desenvolvimento humano mais importante para o fortalecimento de interações respeitosas e inclusivas e para o estabelecimento de bases sociais que foquem no respeito à diversidade e valorizem as potencialidades de uma sociedade plural e multicultural. Partindo dessa perspectiva, a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola e nos diferentes espaços sociais é um, e talvez o mais importante, dos princípios da educação para todos (BRASIL, 1996). O TEA, caracterizado por variações na comunicação social, interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, apresenta um espectro amplo de manifestações, exigindo abordagens pedagógicas individualizadas e sensíveis às necessidades específicas de cada criança (VIANA, 2023).

É importante salientar que a inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil não se limita à presença física na sala de aula, mas envolve a criação de um ambiente que promova a participação ativa, o desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação, o aprendizado dos conteúdos escolares e o bem-estar socioemocional da criança. Desse modo, este artigo se propõe a analisar os desafios e as estratégias para a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, buscando contribuir para a reflexão e a prática pedagógica de educadores e de todos os profissionais da educação envolvidos.

O Transtorno do Espectro Autista e suas implicações na Educação Infantil

O TEA se manifesta de diferentes maneiras, impactando o desenvolvimento de cada criança de forma única. Algumas crianças podem apresentar dificuldades significativas na comunicação verbal e não verbal, enquanto outras podem ter um vocabulário extenso,

mas apresentar desafios na compreensão de símbolos sociais e na reciprocidade da interação. Padrões de comportamento repetitivos e interesses restritos são também características comuns, podendo influenciar a forma como a criança interage com o ambiente e participa das atividades propostas (VIANA, 2023).

Na Educação Infantil, essas características podem ser identificadas em: dificuldades na interação com os colegas, resistência a mudanças na rotina, sensibilidade sensorial a estímulos do ambiente (sons, luzes, texturas), e formas atípicas de brincar e explorar objetos. Compreender a singularidade de cada criança com autismo é fundamental para a elaboração de estratégias pedagógicas inclusivas e para a criação de um ambiente que respeite suas necessidades e potencialidades.

A inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil enfrenta diversos desafios:

- **Falta de formação e conhecimento especializado:** muitos profissionais da Educação Infantil não possuem formação específica sobre o TEA e as melhores práticas de inclusão, o que pode gerar inseguranças e dificuldades na adaptação das atividades e na gestão do comportamento das crianças com autismo;
- **Recursos inadequados:** a falta de recursos materiais, pedagógicos e de apoio especializado (como terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos) dificulta a implementação de intervenções individualizadas e a criação de um ambiente sensorialmente adequado;
- **Comunicação e colaboração entre escola e família:** a falta de uma comunicação efetiva e de uma parceria colaborativa entre a escola e a família pode comprometer a consistência das estratégias e o acompanhamento do desenvolvimento da criança com autismo;
- **Individualização do ensino:** atender às necessidades específicas de cada criança com autismo, em um contexto de sala de aula com muitos alunos, pode dificultar o entendimento das dificuldades das crianças com autismo e os processos educativos de potencialização de sua aprendizagem. Afinal, as demandas documentais, de registro e de intervenções individuais dos educadores são muito grandes e não permitem espaço suficiente para um olhar mais atento às crianças com TEA;
- **Adaptação do currículo e das atividades:** o currículo da Educação Infantil precisa ser flexível e adaptável para atender aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem das crianças com TEA, garantindo

seu acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de habilidades.

Superar os desafios e promover uma inclusão efetiva exige a adoção de estratégias e práticas pedagógicas inclusivas que levem em conta as particularidades das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), visando seu desenvolvimento integral. Uma das principais abordagens é a individualização do ensino, por meio da elaboração de Planos Educacionais Individualizados (PEIs), que definem objetivos de aprendizagem, estratégias de ensino, recursos necessários e formas de avaliação específicas para cada criança, sempre com a participação ativa da família e de outros profissionais envolvidos no processo educacional.

É fundamental a adaptação do ambiente escolar. A organização da sala de aula deve ser clara e previsível, com o uso de recursos visuais como rotinas ilustradas e quadros de horários, que auxiliam na compreensão e na antecipação das atividades. Também se faz necessário reduzir estímulos sensoriais excessivos, pois podem causar desconforto ou sobrecarga sensorial nas crianças com autismo.

Outro aspecto importante é a utilização de recursos visuais e da comunicação alternativa. Imagens, símbolos e pranchas de comunicação são ferramentas valiosas para favorecer a compreensão da linguagem, a expressão de necessidades e desejos, bem como a participação nas atividades propostas. Paralelamente, deve-se dar atenção especial ao desenvolvimento social e da comunicação, promovendo atividades que estimulem a interação entre os pares, o entendimento das regras sociais e o desenvolvimento de habilidades comunicativas, por meio de jogos, brincadeiras e histórias infantis.

As intervenções comportamentais positivas também têm papel essencial nesse processo. Estratégias baseadas em reforço positivo, a identificação das funções dos comportamentos desafiadores e o ensino de habilidades alternativas mais adequadas são fundamentais para o progresso da criança em seu ambiente escolar.

A formação continuada dos educadores é outro fator indispensável para o sucesso da inclusão. É necessário que os profissionais estejam preparados para lidar com as especificidades do TEA, através de cursos, capacitações e acesso a informações atualizadas. A colaboração entre a equipe escolar, a família e os profissionais de apoio deve ser constante, promovendo uma abordagem integrada e eficaz.

O envolvimento da família é peça-chave nesse processo. Manter uma comunicação aberta, contínua e colaborativa com os responsáveis permite o alinhamento de estratégias entre escola e lar, favorecendo o desenvolvimento global da criança. Por fim, é importante realizar ações de sensibilização com os demais alunos, promovendo a compreensão, o respeito e a valorização das diferenças, contribuindo para um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo para todos.

Considerações finais

A inclusão de crianças autistas na Educação Infantil é um processo complexo que exige um olhar atento às necessidades individuais de cada criança, a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas e a colaboração de todos os envolvidos. Superar os desafios existentes requer investimento em formação de professores, disponibilização de recursos adequados e o estabelecimento de parcerias sólidas entre escola e família.

Ao promover um ambiente educacional acolhedor, flexível e que atenda às necessidades das crianças com TEA, a Educação Infantil cumpre seu papel fundamental no desenvolvimento integral dessas crianças, preparando-os para os desafios futuros e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A pesquisa e a reflexão contínua sobre as melhores práticas são essenciais para avançar nesse campo e garantir que todas as crianças, independentemente de suas diferenças, tenham o direito a uma educação de qualidade e a oportunidades de pleno desenvolvimento.

Referências

- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- VIANA, Isaac Pereira. **Inclusão de Crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil: Teoria e Prática com Resultados de Pesquisas**. 1 ed. São Luís - MA: Juruá Editora, 2023.

Educação Musical na Infância: Práticas que Promovem Criatividade, Concentração e Autonomia

Tatiane Cristina Gomes de Lima

A infância constitui uma fase crucial do desenvolvimento humano, caracterizada por intensas transformações cognitivas, emocionais, sociais e motoras. Nesse cenário, a música emerge como uma linguagem expressiva e sensível, capaz de promover experiências significativas que ampliam as formas de percepção, comunicação e aprendizagem. A educação musical, quando intencionalmente inserida no cotidiano escolar, transcende o ensino técnico de sons, ritmos e melodias, configurando-se como uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento da criatividade, da concentração e da autonomia das crianças.

A musicalização, entendida como o processo educativo que envolve vivências musicais estruturadas, favorece a escuta atenta, o raciocínio lógico, a coordenação motora e a expressão emocional. Também proporciona um ambiente lúdico e estimulante, no qual a criança é incentivada a experimentar, criar, decidir e se posicionar de forma ativa. Segundo Penna (1990), “a educação musical na infância não visa apenas formar músicos, mas contribuir para a formação de sujeitos mais sensíveis, críticos e criativos”.

Diante disso, torna-se imprescindível refletir sobre o papel da educação musical nas práticas pedagógicas da educação infantil, considerando os impactos positivos que essa linguagem pode exercer no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral das crianças. Este artigo tem como objetivo discutir de que maneira as práticas musicais aplicadas na infância podem estimular a criatividade, favorecer a concentração e fortalecer a autonomia infantil, à luz de fundamentos teóricos e experiências pedagógicas inovadoras.

Música e criatividade na infância

A criatividade, entendida como a capacidade de gerar ideias e soluções originais, desempenha papel fundamental no desenvolvimento infantil e na formação de sujeitos autônomos, críticos e expressivos. Durante a infância, essa habilidade manifesta-se de forma intensa e espontânea, especialmente quando a criança é inserida em contextos educativos que favorecem a livre experimentação e a imaginação. A música, enquanto linguagem artística e simbólica, configura-se como um poderoso instrumento para o estímulo da criatividade, permitindo que a criança explore o universo sonoro por meio do brincar, do improviso e da composição.

As práticas musicais vivenciadas na educação infantil possibilitam que a criança ative diferentes formas de percepção, articule sons com significados próprios e construa narrativas sonoras a partir de suas vivências. Nesse processo, a produção musical não se limita à reprodução de conteúdos, mas envolve a criação ativa e autoral. De acordo com Gardner (1994), “a musicalidade é uma forma de inteligência tão relevante quanto a lógica ou a linguística, pois envolve processos complexos de criação e comunicação simbólica”. Assim, ao cantar, inventar melodias, utilizar instrumentos ou explorar sons do ambiente, a criança desenvolve competências criativas que extrapolam o campo musical e se estendem a outras dimensões do conhecimento.

Cabe ao educador o papel de mediador sensível, que oferece estímulos, materiais variados e um ambiente acolhedor, favorecendo a liberdade de criação e a valorização da expressão individual e coletiva. Como afirma Brito (2003), “a educação musical deve promover experiências estéticas significativas, onde o prazer de criar e recriar sons se una ao processo de construção do sujeito criador e pensante”. Isso implica em propor atividades que vão além da memorização de canções ou do uso mecânico de instrumentos, envolvendo jogos sonoros, improvisações, composição de histórias musicadas e criação de trilhas sonoras para desenhos, livros ou situações vivenciadas.

Dessa forma, a inserção da música como prática pedagógica na educação infantil torna-se um campo fértil para o desenvolvimento da criatividade, ao estimular a imaginação, a autoria e a sensibilidade das crianças. Por meio da música, a escola amplia seus repertórios expressivos e contribui para a formação de sujeitos mais abertos ao novo,

capazes de transformar experiências em linguagem e de dialogar com o mundo de forma inventiva.

A concentração é uma habilidade essencial no processo de aprendizagem, pois permite à criança manter o foco, organizar pensamentos e realizar tarefas com maior intencionalidade. No contexto da educação infantil, desenvolver essa competência requer abordagens que respeitem o ritmo de atenção próprio da infância, muitas vezes breve e oscilante. A música, com sua estrutura rítmica, melódica e temporal, oferece um caminho eficaz para o aprimoramento da concentração, especialmente quando inserida por meio de práticas planejadas e significativas.

Atividades musicais que envolvem escuta atenta, repetição de padrões sonoros, coordenação motora fina e atenção a detalhes — como jogos rítmicos, cantigas com gestos, brincadeiras de percussão corporal e acompanhamento com instrumentos — exigem da criança a manutenção de foco e o controle dos impulsos. Como destaca Fonterrada (2008), “a escuta musical ativa é uma prática que estimula a atenção sustentada, pois convida a criança a seguir uma sequência de sons e a perceber variações sutis em ritmo, melodia e intensidade”.

O caráter lúdico da música é um facilitador importante, pois engaja emocionalmente a criança e desperta seu interesse de forma natural. Diferente de atividades mecânicas ou excessivamente diretivas, a musicalização favorece o envolvimento da criança sem impor uma pressão cognitiva, o que contribui para que o tempo de atenção seja prolongado de maneira espontânea. Segundo Ilari (2011):

...crianças que participam regularmente de experiências musicais mostram avanços significativos em sua capacidade de concentração e autorregulação, habilidades fundamentais para a aprendizagem em contextos escolares”. (ILARI, 2011)

Outro aspecto relevante é que a música envolve o corpo e o movimento de forma coordenada, o que promove a integração entre cognição e ação. Quando a criança participa de atividades como seguir uma batida, alternar palmas com parceiros ou reproduzir sequências rítmicas, ela precisa se organizar internamente, antecipar ações e sincronizar seus movimentos com o grupo. Esse processo exige foco e disciplina interna, habilidades que se transferem para outras áreas do desenvolvimento.

Assim, a inserção de práticas musicais intencionais na educação infantil – especialmente aquelas que combinam escuta, movimento e interação – contribui não apenas para o prazer estético, mas também para o fortalecimento da atenção, da memória de trabalho e do autocontrole. Tais competências são fundamentais para a vida escolar e social da criança, e quando cultivadas desde cedo por meio da música, favorecem uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

A construção da autonomia na infância é um dos pilares do desenvolvimento integral e está diretamente relacionada à capacidade da criança de tomar decisões, expressar opiniões, resolver problemas e agir com responsabilidade crescente em relação a si e ao ambiente. No campo da educação musical, a autonomia se manifesta quando a criança é incentivada a experimentar, criar, improvisar e participar ativamente do processo de aprendizagem, tendo voz e vez em suas escolhas sonoras e expressivas.

A musicalização favorece esse processo à medida que oferece situações em que a criança pode agir de forma protagonista, sendo autora de suas produções musicais. A criação de pequenas composições, a escolha de instrumentos, a improvisação com sons do corpo e do ambiente e a organização de apresentações musicais em grupo são exemplos de práticas que colocam a criança como agente do conhecimento. De acordo com Reggio Emilia, abordagem pedagógica que valoriza a escuta e a expressão infantil, “a música é uma das cem linguagens da criança” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999), permitindo que ela se comunique com o mundo a partir de suas próprias referências e vivências.

Nesse sentido, a música contribui não apenas para o desenvolvimento de competências cognitivas, mas também para a formação de sujeitos mais seguros, conscientes e capazes de se posicionar de forma crítica e criativa. Como reforça Schafer (2001), “a escuta atenta e a produção de sons significativos são formas de empoderamento, pois permitem ao indivíduo interferir no ambiente e construir uma identidade sonora própria”. Esse empoderamento é essencial para que a criança reconheça suas potencialidades e se sinta motivada a explorar novas formas de aprender e interagir.

Para que a música promova de fato a autonomia, é fundamental que as práticas não sejam pautadas apenas pela reprodução de padrões

ou pela execução correta de repertórios, mas que ofereçam espaço para a invenção, para o erro como parte do processo criativo e para a escuta respeitosa entre pares. A autonomia musical, portanto, se constrói também na relação com o outro, em práticas colaborativas que favoreçam a negociação, a liderança e a cooperação.

Dessa forma, a educação musical na infância, quando orientada por princípios pedagógicos humanizadores e inclusivos, torna-se um espaço privilegiado para o exercício da autonomia, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, expressivos e protagonistas de sua própria aprendizagem.

Referências

BRITO, Teca Silveira. **Musicalização infantil**: teoria e prática para professores da educação infantil. São Paulo: Moderna, 2003.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 1999.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1994.

ILARI, Beatriz. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2011.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

Música na Educação Infantil: Uma Arte Imprescindível

Mayse Cristina Gava Monzani Sabatini

A música, como expressão cultural universal, desempenha um papel fundamental na formação da identidade individual e coletiva, especialmente na infância, período em que as experiências sensoriais, afetivas e sociais contribuem significativamente para o desenvolvimento integral da criança. Ao ser inserida no cotidiano da educação infantil, a música não apenas favorece o aprendizado lúdico, mas também se apresenta como uma potente ferramenta para o reconhecimento e valorização da diversidade cultural presente na sociedade.

No contexto educacional contemporâneo, marcado por constantes transformações sociais, tecnológicas e culturais, é imprescindível promover práticas pedagógicas que respeitem e celebrem as múltiplas manifestações culturais. A diversidade musical, ao refletir tradições, histórias e valores de diferentes grupos sociais, constitui um caminho promissor para o fortalecimento da identidade cultural das crianças, incentivando o respeito à diferença e o diálogo entre culturas.

Neste cenário, o presente trabalho tem como objetivo discutir a importância da música como elemento formador da identidade cultural na educação infantil, destacando como a valorização de diferentes expressões musicais pode contribuir para uma educação mais inclusiva, democrática e sensível à pluralidade. Para isso, serão abordados aspectos teóricos sobre a relação entre música, cultura e infância, bem como analisadas propostas pedagógicas que integram a diversidade musical ao currículo da educação infantil.

Este artigo se justifica pela necessidade de refletir sobre práticas educativas que vão além do uso da música como recurso meramente recreativo ou de apoio ao conteúdo, buscando compreendê-la como linguagem artística e cultural, capaz de promover o desenvolvimento crítico e sensível desde os primeiros anos escolares. Ao valorizar a multiplicidade de sons, ritmos e estilos musicais, a escola contribui para a

formação de sujeitos mais conscientes de sua identidade e mais abertos ao convívio com o outro em sua diferença.

Como linguagem simbólica e forma de expressão cultural, a música tem um papel fundamental na formação da identidade desde a infância. Ao integrar elementos sonoros, rítmicos e melódicos de diferentes culturas, ela contribui para o reconhecimento de pertencimentos socioculturais e para o desenvolvimento de uma consciência coletiva e plural. Segundo Hall (2006), “a identidade cultural é um ponto de identificação, um elo de ligação construído por meio da história, da cultura e da memória” (HALL, 2006, p. 97). Nesse sentido, a música se torna uma importante via de construção dessa identidade, especialmente quando explorada de forma significativa no contexto educacional.

No âmbito da educação infantil, a música deve ser mais do que um recurso auxiliar. Brito (2003) ressalta que a educação musical na infância deve oferecer experiências sensoriais, afetivas e cognitivas que despertem a criatividade, a escuta atenta e a expressão pessoal. Para a autora, “a música tem papel essencial no desenvolvimento da criança por possibilitar a construção do pensamento, da linguagem e da socialização” (BRITO, 2003, p. 34). Quando se valoriza a diversidade musical na prática pedagógica, amplia-se o repertório cultural das crianças, possibilitando que elas se reconheçam e respeitem diferentes identidades. Nesse sentido, a autora aprofunda sua reflexão ao afirmar:

A música deve ser compreendida como uma forma de conhecimento que possibilita à criança expressar sentimentos, ideias e valores, ao mesmo tempo em que amplia sua percepção sobre o mundo. Através da escuta, do fazer musical e da apreciação estética, a criança desenvolve sua identidade cultural, reconhecendo a si mesma e ao outro em suas diferenças e semelhanças. O contato com a diversidade musical contribui para a construção de uma consciência crítica e plural, essencial em uma sociedade democrática” (BRITO, 2003, p. 42).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) orienta que a área de Arte, na qual está inserida a música, deve proporcionar vivências estéticas que envolvam a experimentação, fruição e apreciação de diferentes manifestações culturais. O documento destaca ainda o compromisso com a valorização da diversidade: “é necessário garantir o reconhecimento e a valorização das diferentes culturas que compõem a sociedade brasileira, incluindo culturas indígenas, afro-brasileiras e de

outras matrizes” (BRASIL, 2017, p. 13). Assim, trabalhar com músicas de diferentes origens contribui para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, equitativo e dialógico.

Sob a perspectiva do desenvolvimento infantil, Vygotsky (1998) aponta que o meio social e cultural exerce papel determinante na formação do pensamento e da linguagem. A música, como parte da cultura, atua diretamente nesse processo. Para ele, “as funções mentais superiores se desenvolvem a partir das interações sociais e do uso de instrumentos culturais, como a linguagem e a arte” (VYGOTSKY, 1998, p. 57). Ao ser inserida de forma intencional e significativa na educação infantil, a diversidade musical favorece a mediação de saberes e a internalização de valores culturais.

Silva (2000) argumenta que a cultura deve ser entendida como construção social, marcada por disputas de sentidos e pela pluralidade. Dessa forma, o currículo escolar precisa refletir essa complexidade. Segundo o autor, “não há currículo neutro; todo currículo é sempre uma seleção cultural” (SILVA, 2000, p. 15). A escolha de músicas que representem diferentes grupos sociais, como afrodescendentes, indígenas, nordestinos, entre outros, contribui para o rompimento com práticas hegemônicas e para a valorização de identidades historicamente marginalizadas.

Assim, a música na educação infantil deve ser concebida como direito cultural e instrumento de formação integral. Ao proporcionar experiências musicais diversas, a escola contribui para a construção de uma identidade cultural sólida, crítica e aberta à alteridade. Como afirmam Penna e Loureiro (2007), “a educação musical pode favorecer a percepção de si e do outro, em uma perspectiva de respeito às diferenças e de valorização da diversidade cultural” (PENNA; LOUREIRO, 2007, p. 21).

Portanto, valorizar a diversidade musical é mais do que promover o acesso à arte — é possibilitar à criança o reconhecimento de sua história, o respeito ao outro e a construção de uma sociedade mais justa e plural. A escola, como espaço privilegiado de formação, deve assumir esse compromisso de forma consciente e crítica.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 9 jul. 2025.

BRITO, Teca Alencar de. **Educação musical e infância: uma abordagem construtivista**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PENNA, Maura; LOUREIRO, Ana. Educação musical e diversidade cultural. In: PENNA, Maura (org.). **Educação musical: diferentes dimensões**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. p. 17–29.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Educação Infantil: Demandas de Qualidade

Marcia Marcela Takaessu Domingos

As demandas de qualidade na educação infantil, primeira etapa da educação básica, que atende crianças de 0 a 5 anos, visa cumprir as funções culturais e sociais que exigem esse atendimento, e, para que se cumpra essa função é necessário que se entenda a concepção de criança, de educação infantil, prática pedagógica, assim como o papel do Estado; quesitos concomitantes e necessários para a boa qualidade de atendimento deste público.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, define criança como,

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DCNEI, 2010, p.12)

Esta concepção, que ganhou espaço nas últimas décadas, baseia-se em uma compreensão da criança como sujeito histórico e social, provido de direitos, os quais devem ser garantidos por meio do respeito às suas características e necessidades individuais. O atendimento escolar deve promover o desenvolvimento afetivo, cognitivo, cultural, social e motor nos momentos de cuidado, interações, brincadeiras.

Essa compreensão, da criança como sujeito de direitos, é descrita pela primeira vez na Constituição Federal de 1988. Em seguida é ratificada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), e sua Resolução em 2009. Esses documentos evidenciam, portanto, que o atendimento das crianças deve se distanciar da ênfase assistencialista que perdurou por um longo período da história no Brasil. A Educação Infantil deve ser respeitada como um ambiente socioeducativo que assegura a socialização, inserção, interação e aprendizagem específica das crianças de 0 a 5 anos.

A educação infantil, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), é a primeira etapa da educação básica, destinada a crianças de até 5 anos, organizada em creches (até 3 anos) e pré-escolas (4 e 5 anos).

Segundo o censo de 2023, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP),

- Foram registradas 76,7 mil creches em funcionamento no Brasil.
- 66,8% das crianças estão matriculadas na rede pública.
- 33,2% das crianças estão matriculadas na rede privada.
- 50,4% das crianças da rede privada estão em instituições conveniadas com o poder público.
- 99,8% das crianças de creches públicas estão matriculadas em escolas municipais.
- 57,9% das crianças estão matriculadas em tempo integral. (MEC e INEP, 2023)

Conforme o censo de 2023 é preciso cerca de 900 mil matrículas para atender em 2024, a 50% das crianças de 0 a 3 anos; meta estabelecida no Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), cujo objetivo, é atender 50% deste público.

Em relação aos matriculados na pré-escola a pesquisa mostra que:

- 78,1% dos alunos da pré-escola estão matriculados na rede pública.
- 21,9% dos alunos da pré-escola estão matriculados na rede privada.
- 15,8% dos alunos da rede privada estão em instituições conveniadas com o poder público.
- 14,2% dos estudantes estão matriculados em tempo integral. (MEC e INEP, 2023)

De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), há 5,4 milhões de crianças em idade pré-escolar e, 5,3 milhões de alunos matriculados nesta etapa de ensino em 2023; houve um aumento de 4,8% nas matrículas em relação aos anos anteriores. Os dados mostram que o Estado ainda não conseguiu atender o público da educação infantil, especificamente na creche.

As instituições que atendem esse nível educacional, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), são consideradas instituições educativas de caráter não doméstico, cujo papel social de cuidar e educar deve desempenhar caráter educacional intencional; educação, que se configura como direito da criança e dever do Estado, tal como, preconizam as leis, decretos e diretrizes.

Para atender estas demandas o Estado cria mecanismos que possam identificar a qualidade do trabalho realizado em creches e pré-escolas. Então, o ministério da educação MEC, apresenta os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil com os seguintes objetivos:

auxiliar as equipes que atuam na Educação Infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas e ser um instrumento que ajude os coletivos – equipes e comunidade – das instituições de educação infantil a encontrar seu caminho na direção de práticas educativas, que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática (BRASIL, 2009, p. 12).

Espera-se que estes indicadores sirvam de referência para a construção e viabilização das transformações historicamente desejadas no campo da Educação Infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que apresenta competências, habilidades e aprendizagens essenciais que todos os alunos, independentes de onde moram ou estudam, devem desenvolver em cada etapa da educação. Para a educação infantil, esse documento enfatiza a ideia de especificidade do processo de ensino e aprendizagem das crianças ao oferecer referências para a construção de um currículo baseado em direitos de desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com a BNCC,

Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver. Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se. (BRASIL, 2017, p. 25)

O brincar é essencial para o desenvolvimento infantil, e é nas brincadeiras que as crianças expressam o que vivem e sentem, ao brincar a criança entende o seu corpo; desenvolve relações com os objetos, com

outras crianças, com os adultos próximos e com o espaço e tempo no qual está inserida, ou seja, ela aprende brincando, se relacionando.

De acordo com o manual de orientação pedagógica

O brincar ou a brincadeira – considerados com o mesmo significado neste texto – é atividade principal da criança ... Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender seu universo. Ainda que o brincar possa ser considerado um ato inerente à criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa aprender. (BRASIL, 2012, p. 11)

Nota-se que o brincar é uma necessidade básica das crianças tal como o das necessidades básicas da alimentação e repouso, assim a brincadeira é algo que está intrínseco na criança e que deve/ria fazer parte do seu cotidiano.

O Referencial curricular nacional para a educação infantil (RCNEI) escreve que “... é preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa.” (p. 29). Dessa forma, o professor precisa organizar os brinquedos/brincadeiras para que a criança o explore e construa conhecimento. Isso posto, o currículo da educação infantil deve ser pensado para atender as demandas e objetivos desta etapa da escolarização.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, define currículo como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (DCNEI, 2010, p.12)

O/a professor/a deverá, em sua formação/atuação, refletir sobre o uso dos jogos e das brincadeiras na educação - conhecer e compreender os conceitos sobre o cuidar, educar e o brincar; bem como, compreender o desenvolvimento infantil. O professor é o interlocutor que contribui para o desenvolvimento da prática pedagógica de forma crítica e consciente.

É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição

infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Conseqüentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar. (RCNEI, vol.1, 1998, p.28)

Desse modo, conclui-se que, a prática pedagógica deve considerar a criança como um sujeito, ativo, competente, produtor de cultura, pleno de possibilidades e com capacidades de aprendizagem e desenvolvimento próprios de sua faixa etária e de suas especificidades. A educação infantil deve ser entendida e praticada como espaço de escuta, interação, cuidado e respeito no qual a tríade cuidar, brincar e educar, com qualidade, estejam presentes e o Estado deve criar mecanismos para atender as demandas de oferta e qualidade na educação infantil.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 03. mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** /Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos, brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica** /Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseof-inal_site.pdf. Acesso em 05. mar. 2025.

MEC e INEP. **Censo Escolar 2023**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>>Acesso: 01/05/2025.

Mordidas na Primeira Infância: Compreendendo Emoções e Conflitos no Ambiente Escolar

Fabiana Santos Souza Pinesso

A infância é um período de intenso desenvolvimento físico, cognitivo, social e, especialmente, emocional. No contexto da educação infantil, os comportamentos infantis expressam, muitas vezes, aquilo que ainda não pode ser dito com palavras. Dentre essas manifestações, as mordidas aparecem como um fenômeno frequente nas instituições de ensino, especialmente nos primeiros anos de vida, e costumam gerar preocupação entre educadores e famílias. Longe de serem apenas gestos de agressividade, as mordidas devem ser compreendidas como formas de comunicação não verbal ligadas ao processo de construção da autonomia, da linguagem e da regulação emocional.

As crianças pequenas ainda estão em processo de reconhecimento e nomeação de sentimentos como raiva, frustração, medo, ciúme ou desejo de pertencimento. Ao não possuírem ainda os recursos simbólicos e linguísticos suficientes para expressar essas emoções de maneira adequada, acabam utilizando o corpo como canal de expressão. Neste sentido, a mordida pode surgir como uma resposta impulsiva a situações que geram desequilíbrio emocional, revelando aspectos profundos do desenvolvimento psíquico e das interações sociais no ambiente escolar.

Como aponta Wallon (2007), “a afetividade é a primeira forma de relação da criança com o mundo e com o outro; é por meio dela que os comportamentos e atitudes se estruturam e se reorganizam no processo de desenvolvimento”. Essa perspectiva evidencia a importância de se considerar o campo emocional como central na compreensão dos comportamentos infantis, inclusive das atitudes consideradas socialmente inadequadas, como as mordidas.

Nesse cenário, o papel do educador vai além da mera repressão do comportamento. É necessário promover uma escuta sensível e intervenções pedagógicas que auxiliem a criança na construção de uma consciência emocional e no aprendizado de formas mais adequadas de

lidar com conflitos e frustrações. A mediação afetiva, o trabalho com habilidades socioemocionais e a parceria com as famílias tornam-se, portanto, essenciais para que a escola exerça seu papel formador de maneira ética e acolhedora.

Este artigo tem como objetivo investigar o fenômeno das mordidas na primeira infância como expressão de conflitos emocionais e interpessoais no ambiente escolar, refletindo sobre suas possíveis causas, implicações e estratégias pedagógicas de mediação. Para isso, serão considerados aportes teóricos de autores que discutem o desenvolvimento emocional infantil, a afetividade e o papel da escola na formação integral da criança.

O Desenvolvimento Emocional na Primeira Infância

O comportamento infantil, especialmente na fase da educação infantil, está fortemente ligado ao desenvolvimento afetivo e emocional. As emoções, nesse período, são vivenciadas de forma intensa, muitas vezes sem a mediação da linguagem verbal. Como destaca Henri Wallon (2007), “a afetividade precede o conhecimento e é através dela que a criança estabelece suas primeiras relações com o mundo”. Para o autor, o desenvolvimento infantil ocorre por meio de um sistema integrado entre emoção, motricidade e cognição, e é justamente nas emoções que as primeiras manifestações de interação com o meio se expressam.

Nessa perspectiva, comportamentos como as mordidas devem ser interpretados como expressões emocionais legítimas, que surgem da dificuldade da criança em lidar com frustrações, disputas ou mesmo da necessidade de atenção e vínculo. Ainda segundo Wallon (2007), a emoção é “o primeiro modo de comunicação entre a criança e o adulto”, sendo o corpo um dos principais canais de expressão nos primeiros anos de vida.

Lev Vygotsky (2007) também contribui significativamente para a compreensão dos comportamentos infantis, ao afirmar que o desenvolvimento da linguagem é essencial para o controle das emoções e para a mediação das relações sociais. Segundo o autor, “é por meio da linguagem que o pensamento se desenvolve e que o sujeito passa a compreender e a regular suas ações” (VYGOTSKY, 2007, p. 112). Diante disso, crianças que ainda não desenvolveram plenamente a linguagem verbal tendem a se comunicar por meio de ações físicas, como gritos, empurrões e mordidas.

Nesse sentido, é fundamental que o ambiente escolar favoreça o desenvolvimento da linguagem e das competências socioemocionais, ajudando a criança a nomear seus sentimentos e a buscar formas alternativas de se expressar. O educador tem papel central nesse processo, ao criar situações de escuta, acolhimento e resolução de conflitos que favoreçam a autonomia emocional dos pequenos.

Outro importante autor no campo da educação das emoções é Daniel Goleman (1995), que introduz o conceito de inteligência emocional como a capacidade de reconhecer, compreender e lidar com as próprias emoções e as dos outros. Para Goleman (1995), o desenvolvimento emocional na infância é tão importante quanto o cognitivo, sendo um fator determinante para o sucesso nas relações interpessoais. Ele afirma que “as crianças que aprendem a reconhecer e a lidar com seus sentimentos têm mais facilidade para resolver conflitos e interagir socialmente”.

Aplicando esse conceito ao contexto da educação infantil, a mordida pode ser entendida como um comportamento resultante de uma falha ou ausência de estratégias emocionais para enfrentar uma situação conflituosa. Assim, trabalhar com a inteligência emocional desde cedo é essencial para prevenir e lidar com comportamentos como esse.

Além da compreensão teórica do comportamento infantil, é necessário refletir sobre a prática pedagógica e o papel do professor como mediador de conflitos. Tânia Zagury (2003), ao tratar da formação moral e emocional da criança, defende que o educador deve ser uma referência ética e afetiva. Segundo ela, “as crianças precisam de adultos que lhes ofereçam segurança emocional, mas também limites claros, firmes e respeitosos”. Nesse sentido, as situações de mordidas devem ser tratadas com empatia, sem punições exacerbadas, mas com intervenções que ajudem a criança a reconhecer os próprios sentimentos e os dos colegas.

Cabe à escola, portanto, assumir seu papel educativo também no campo das emoções, oferecendo práticas que favoreçam a convivência, o diálogo e o respeito mútuo. Isso inclui o trabalho sistemático com projetos de educação emocional, rodas de conversa, dramatizações e outras estratégias que permitam às crianças explorar, entender e expressar seus sentimentos de forma construtiva.

Conclusão

As mordidas na primeira infância, frequentemente vistas como comportamentos indesejados, revelam-se, à luz dos estudos do desenvolvimento infantil, como expressões legítimas de emoções ainda em processo de construção. Crianças pequenas, imersas em um universo emocional intenso e com recursos linguísticos limitados, utilizam o corpo como meio primário de comunicação. Nesse contexto, a mordida surge como uma tentativa de expressar sentimentos como frustração, raiva, desejo de pertencimento ou necessidade de atenção.

Com base nos aportes teóricos de Henri Wallon, Lev Vygotsky, Daniel Goleman e Tânia Zagury, foi possível compreender que tais comportamentos não devem ser tratados de forma punitiva ou simplista, mas sim acolhidos como parte do processo de aprendizagem emocional e social. A escola, enquanto espaço formativo por excelência, tem o papel fundamental de atuar na mediação de conflitos, no estímulo à linguagem como instrumento de regulação das emoções e na promoção de um ambiente afetivo e seguro para todas as crianças.

O educador, por sua vez, deve ser agente de escuta, acolhimento e orientação, ajudando a criança a nomear sentimentos e encontrar alternativas saudáveis para lidar com situações de conflito. A formação continuada e a reflexão sobre as práticas pedagógicas tornam-se, portanto, essenciais para que os profissionais da educação estejam preparados para enfrentar tais desafios com sensibilidade e responsabilidade.

Conclui-se que as mordidas, mais do que um problema disciplinar, são sinais importantes do processo de desenvolvimento emocional infantil. Compreendê-las e intervir de forma adequada é um passo fundamental para promover o crescimento integral da criança, favorecendo não apenas o aprendizado acadêmico, mas também a construção de vínculos saudáveis, o autocontrole e a empatia — pilares indispensáveis para a convivência em sociedade.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jul. 2025.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. 16. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ZAGURY, Tania. **Limites sem trauma: construindo cidadãos**. 25. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

A Arte como Direito e Linguagem: Expressividade e Aprendizagem na BNCC

Cristiane Aparecida Tassinari da Silva

A arte, enquanto linguagem universal, manifesta-se como uma das formas mais legítimas de expressão humana. No contexto educacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma o lugar da Arte como componente essencial do currículo, valorizando-a como um direito de todos os estudantes e como um instrumento de desenvolvimento integral. Este livro tem como objetivo analisar como a Arte, entendida como linguagem e expressão, contribui para a formação dos sujeitos, promovendo aprendizagens significativas que dialogam com a pluralidade cultural e com os aspectos cognitivos, emocionais e sociais das crianças e adolescentes.

A Arte na escola não pode ser compreendida apenas como uma atividade recreativa ou complementar. Ela representa uma área do conhecimento que possibilita o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, da percepção e da capacidade crítica. Nesse sentido, Ana Mae Barbosa (2010), uma das principais referências no ensino da Arte no Brasil, afirma que “a educação artística não é só necessária para o desenvolvimento cultural, mas essencial para o desenvolvimento do pensamento e da sensibilidade”. Sua abordagem triangular — que articula fruição, produção e contextualização — evidencia a importância de uma prática pedagógica que estimule a autonomia e o pensamento reflexivo dos estudantes.

A BNCC, ao propor uma educação que considere a formação integral, reconhece a Arte como linguagem que permite a interpretação do mundo e a expressão de experiências singulares e coletivas. Nesse documento, a Arte está presente como componente curricular obrigatório desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, e deve estar articulada a diferentes linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Essa pluralidade linguística amplia as possibilidades de expressão dos sujeitos e fortalece a diversidade cultural presente nas escolas brasileiras.

O reconhecimento da Arte como direito implica garantir seu acesso de forma equitativa, valorizando diferentes formas de saberes e manifestações culturais. A democratização da arte na escola é também uma ação política, que promove a inclusão, o respeito às identidades e o fortalecimento da cidadania.

Este artigo propõe-se, portanto, a refletir sobre a Arte como direito e linguagem, à luz da BNCC, analisando suas potencialidades para a expressividade e a aprendizagem no ambiente escolar. Ao longo dos capítulos, serão discutidas as bases legais que sustentam o ensino da Arte, sua dimensão expressiva e comunicativa, além de exemplos de práticas pedagógicas que evidenciam seu papel transformador na formação dos estudantes.

A Arte como Direito na Educação

A educação, enquanto processo formador e emancipador, deve garantir aos sujeitos o acesso a todas as áreas do conhecimento, incluindo aquelas que promovem o desenvolvimento sensível, criativo e cultural. A Arte, nesse contexto, não é apenas uma disciplina curricular, mas um direito fundamental, assegurado por legislações nacionais e reconhecido por documentos internacionais de direitos humanos.

O direito à Arte no contexto educacional brasileiro está fundamentado em uma série de dispositivos legais que reafirmam a centralidade da dimensão estética, cultural e expressiva na formação do ser humano. A garantia desse direito não se limita ao simples acesso a atividades artísticas, mas compreende uma formação ampla, crítica e sensível, que permita aos estudantes desenvolverem-se integralmente.

A Constituição Federal de 1988, marco legal máximo do país, estabelece em seu artigo 205 que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”, devendo ser promovida com o objetivo de garantir “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Nesse escopo de formação plena, a Arte ocupa lugar fundamental, pois contribui diretamente para a formação sensível, ética e cultural dos sujeitos.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 26, §2º, determina que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos

alunos". Essa prescrição reconhece a Arte como área do conhecimento e não como atividade complementar, reforçando a ideia de que o fazer artístico está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2017 para orientar os currículos da educação básica em todo o território nacional, reafirma esse compromisso ao incluir a Arte entre os componentes obrigatórios desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. No documento, está explícito que a Arte contribui para o "desenvolvimento da sensibilidade, percepção, imaginação, criatividade e reflexão crítica" (BRASIL, 2017, p. 176), competências indispensáveis à formação de cidadãos autônomos e conscientes.

Nesse sentido, Ana Mae Barbosa (2010), referência na educação artística brasileira, sustenta que "a Arte deve ser tratada como uma forma de conhecimento e não como entretenimento. Sua presença nas escolas é indispensável para a formação crítica e estética dos alunos." Tal perspectiva rompe com a visão reducionista da Arte como simples atividade lúdica ou decorativa, reconhecendo seu papel formativo no currículo escolar.

Outro importante marco é o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que em sua Meta 7, ao tratar da melhoria da qualidade da educação básica, destaca a importância do "desenvolvimento da aprendizagem em todas as áreas do conhecimento", incluindo aquelas ligadas à cultura e à Arte. O PNE reforça o compromisso do Estado com uma educação que promova a formação integral e inclusiva, tendo a Arte como um de seus pilares.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990) também contribui para a fundamentação do direito à Arte, ao prever, em seu artigo 53, que "a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho". Nesse contexto, a Arte desempenha papel decisivo na construção da identidade, na expressão dos sentimentos e na participação crítica na sociedade.

Como destaca Paulo Freire (1996), "a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo." Inserir a Arte como linguagem educativa é reconhecer sua potência transformadora. Quando o sujeito tem garantido o direito ao contato com

diferentes linguagens artísticas, ele amplia sua visão de mundo, suas possibilidades de comunicação e suas formas de participação social.

Assim, compreender os fundamentos legais que sustentam o ensino de Arte na educação básica brasileira é também compreender os valores que fundamentam a formação cidadã, o respeito à diversidade cultural e a promoção de uma escola mais sensível e democrática. A presença da Arte nos currículos escolares é, portanto, uma questão de justiça educacional, que precisa ser assegurada por políticas públicas, práticas pedagógicas consistentes e pelo reconhecimento da Arte como dimensão essencial da vida.

A Arte na BNCC: Práticas e Aprendizagens

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) marca um importante avanço na valorização da Arte como componente curricular obrigatório e estruturado, trazendo orientações que visam garantir aos estudantes o acesso a uma formação estética, sensível e crítica. Mais do que reconhecer a Arte como parte do currículo, a BNCC propõe práticas pedagógicas que promovam o protagonismo dos estudantes por meio da experimentação, da criação e da reflexão artística.

Desde a Educação Infantil, a BNCC reconhece a importância da vivência artística como linguagem expressiva e como meio de construção de significados sobre o mundo. No campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”, o documento propõe que as crianças tenham contato com materiais diversos, linguagens visuais e sonoras, e que sejam encorajadas a explorar, criar e se comunicar através da Arte. Essa abordagem dialoga com a concepção de infância como fase de intensa expressão e experimentação, defendida por autores como Reggio Emilia e Loris Malaguzzi, para quem “as cem linguagens da criança” incluem, essencialmente, as linguagens artísticas.

No Ensino Fundamental, a BNCC organiza o componente curricular Arte em torno de quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Cada uma dessas linguagens é tratada de forma articulada, possibilitando aos estudantes vivenciar diferentes formas de expressão e compreender os contextos históricos, sociais e culturais nos quais essas manifestações estão inseridas. Segundo o documento, a Arte deve desenvolver habilidades que vão além da produção técnica: ela deve

promover a fruição, a análise crítica, o reconhecimento de identidades e a valorização da diversidade cultural brasileira.

A proposta metodológica da BNCC enfatiza o papel ativo do aluno na construção do conhecimento artístico. As práticas pedagógicas sugeridas valorizam a investigação, a experimentação, a criação colaborativa e a apreciação estética. Esse olhar integral exige que o professor atue como mediador, criador de situações de aprendizagem e observador atento das manifestações expressivas dos alunos.

Nesse sentido, o ensino da Arte demanda profissionais com formação específica, sensibilidade para as práticas culturais dos estudantes e capacidade de articular os conteúdos propostos pela BNCC com a realidade da comunidade escolar. Ana Mae Barbosa (2010) reforça que “o ensino da arte deve ser comprometido com a reflexão crítica e estética, e não com a mera reprodução de técnicas ou estilos”.

É preciso, ainda, superar os desafios que impedem a plena realização do que está previsto na BNCC: a carência de infraestrutura adequada, a fragmentação curricular, a desvalorização da área artística e a formação ainda incipiente de alguns docentes são obstáculos que precisam ser enfrentados com políticas públicas eficazes, formação continuada e valorização da cultura escolar.

A BNCC não oferece um currículo engessado, mas sim diretrizes que devem ser interpretadas e adaptadas ao contexto local. Por isso, é essencial que as escolas criem seus projetos pedagógicos a partir de uma escuta sensível dos sujeitos envolvidos, crianças, professores, famílias e comunidade, promovendo uma educação artística viva, situada e transformadora.

Conclusão

A Arte, como linguagem e direito, ocupa um lugar imprescindível na formação humana. Sua presença na escola vai muito além da técnica ou do entretenimento: ela é instrumento de expressão, de leitura de mundo, de construção da subjetividade e de fortalecimento da identidade cultural. Através da Arte, os estudantes aprendem a ver, sentir, pensar, criar e questionar — habilidades fundamentais para o exercício da cidadania em um mundo complexo e em constante transformação.

Ao longo deste artigo, refletimos sobre os fundamentos legais que garantem o ensino da Arte como direito educacional, sua potência como linguagem expressiva e os caminhos apontados pela BNCC para sua implementação nos diferentes níveis da educação básica. Vimos que, ao reconhecer a Arte como área do conhecimento, a BNCC reafirma um compromisso com a formação integral dos estudantes e com o respeito à diversidade de modos de ser, sentir e aprender.

No entanto, reconhecer a importância da Arte não basta. É necessário garantir condições concretas para que ela seja efetivamente vivenciada em todas as escolas: professores formados e valorizados, materiais adequados, tempo pedagógico suficiente e um ambiente que favoreça a experimentação e a liberdade criativa. A educação artística de qualidade é um direito de todos e um dever de todos nós.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 jul. 2025.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 09 jul. 2025.

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

MALAGUZZI, Loris. *As cem linguagens da criança*. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 19–36.

NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 09 jul. 2025.

A Música como Linguagem Expressiva no Desenvolvimento Emocional Infantil: Uma Necessidade na Educação Infantil

Dione de Castro Gadelha Vasconcellos

A educação infantil representa um momento crucial na formação do ser humano, marcado por intensas transformações físicas, cognitivas e emocionais. Nesse contexto, é essencial que o ambiente escolar proporcione experiências significativas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança. Entre essas experiências, a música se destaca como uma linguagem expressiva fundamental, que vai além do entretenimento e assume um papel formativo indispensável para o desenvolvimento emocional infantil.

A música permite à criança comunicar sentimentos, elaborar experiências internas e construir vínculos com o mundo ao seu redor. Ao cantar, dançar ou simplesmente ouvir sons, ela se expressa de forma espontânea, lúdica e profunda. Esse processo favorece a formação da identidade e promove o autoconhecimento, pois possibilita que a criança entre em contato com suas emoções, desejos e inquietações. Como afirma Penna (2008):

“A música, em seu caráter simbólico e afetivo, permite que a criança vá além da linguagem verbal. Ela possibilita a construção de sentidos sobre o mundo e sobre si mesma, sendo uma das formas mais potentes de expressão do sentir e do pensar infantis. Ignorar essa potência é desconsiderar uma dimensão essencial do desenvolvimento humano.”
(PENNA, 2008, p. 43)

Penna reforça que a música não deve ser entendida apenas como conteúdo artístico, mas como meio de expressão legítimo da subjetividade infantil. Ao ignorar essa dimensão, a escola limita o potencial da criança de comunicar-se consigo e com os outros.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao reconhecer a música como uma das linguagens artísticas essenciais a serem vivenciadas na educação infantil. A BNCC enfatiza a importância da música como meio de expressão, criação, fruição e comunicação, e propõe práticas que estimulem a sensibilidade, a imaginação e o respeito às emoções das crianças. Essa diretriz curricular dialoga com a proposta de Reggio Emilia, que entende a criança como protagonista e possuidora de múltiplas linguagens. Segundo Malaguzzi (1999):

“A criança tem cem linguagens, cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem sempre cem maneiras de escutar, de se maravilhar, de amar. Cem alegrias para cantar e entender. Cem mundos para descobrir, cem mundos para inventar. (MALAGUZZI, 1999, p. 10)

Essa visão amplia o entendimento da música como uma das múltiplas formas de linguagem que precisam ser acolhidas e cultivadas na escola. Quando se nega à criança a vivência musical, nega-se também uma via de comunicação fundamental para a construção de sua identidade e de suas relações afetivas e sociais.

Dessa forma, é urgente romper com a visão de que a música é um luxo ou um simples complemento à rotina escolar. Ela deve ser compreendida como uma necessidade legítima e um direito das crianças à expressão plena de sua subjetividade. Nesse sentido, é pertinente destacar a reflexão de Swanwick (2003):

A música é um tipo de conhecimento que dá forma à emoção e estrutura ao sentimento. Trata-se de um saber que não pode ser traduzido em palavras, mas que comunica profundamente. Por isso, ensinar música é também ensinar sensibilidade, percepção e formas de estar no mundo. (SWANWICK, 2003, p. 27)

Assim destaca-se o valor epistemológico e formativo da música, que atua diretamente na construção da sensibilidade e no modo como a criança percebe e se posiciona diante do mundo. A música, nesse caso, não apenas acompanha o processo educativo, mas constitui esse processo em sua dimensão mais humana.

Assim, a escola, como espaço formador e acolhedor, precisa garantir o direito das crianças à expressão musical, reconhecendo nessa linguagem um caminho essencial para o desenvolvimento emocional,

afetivo e social. Valorizar a música é, portanto, valorizar a infância em sua totalidade, promovendo uma educação mais sensível, significativa e humanizadora.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança**. 2. ed. Reggio Emilia: Edizioni Reggio Children, 1999.

PENNA, Maura. **Educação musical e cultura infantil**. São Paulo: Moderna, 2008.

SWANWICK, Keith. **Teaching music musically -Ensinando Música Musicalmente**. London: Routledge, 2003.

O DESENVOLVIMENTO PLENO DO INDIVÍDUO EXIGE AÇÃO CONJUNTA: O **ESTADO** GARANTE O ACESSO À **EDUCAÇÃO** DE QUALIDADE, A **FAMÍLIA** OFERECE SUPORTE À VIDA ESCOLAR, E A **ESCOLA** PROMOVE APRENDIZAGENS QUE FORMAM SUJEITOS CRÍTICOS, ÉTICOS E SOCIALMENTE INTEGRADOS.

