

REVISTA CIENTÍFICA FACONNECT

ISSN 2675-2891



Gestão & Educação

Vol. 8, No 5 Mai./2025

FACONNECT

Gestão & Educação {acesso eletrônico} / Editora Instituto Educar Rede – vol. 8
n.5 {maio. 2025} - São Paulo: Faculdades Conectadas {Facon}, 2025.

108p: il, color.

Mensal

Modo de acesso: www.faconnect.com.br/revista.

ISSN 2675-2891 (digital)

1 Educação 2. Crianças autistas - educação. 3. Inclusão escolar .
4. Literatura infantil. 5. Crianças - livro e leitura. 6. Educação afetiva
7. Prática pedagógica. 8 Avaliação educacional. 9. Educação infantil.
10. Crianças superdotadas - educação. 11. Educação inclusiva.
12 Educação e estado. 13. Capacidade motora. 14. Educação especial.

-

CDD 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Percin CRB -8/5598

EDITORIAL

GESTÃO ESCOLAR COMO ATO DE CORAGEM: LIDERANDO A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE TRANSFORMAÇÃO

O mês de maio, com suas múltiplas simbologias, convida à reflexão sobre o papel essencial da escola na formação das novas gerações. E, nesse contexto, falar de educação é falar diretamente com quem está na linha de frente: o gestor escolar.

Em um cenário cada vez mais desafiador — marcado por avanços tecnológicos, instabilidade social e mudanças profundas nas formas de aprender e ensinar — a gestão escolar deixou de ser uma função técnica e passou a ser, sobretudo, um ato de liderança transformadora. Mais do que administrar recursos ou garantir o funcionamento da escola, o gestor de hoje precisa ser articulador de sonhos, construtor de pontes e defensor incansável da equidade.

Sabemos que não há soluções simples para problemas complexos. A evasão escolar, os desafios da inclusão, a sobrecarga docente e as limitações orçamentárias são apenas algumas das questões que atravessam o cotidiano das escolas públicas e privadas em todo o país. No entanto, é justamente nesse cenário que a boa gestão se destaca: aquela que escuta sua comunidade, que valoriza o protagonismo dos professores, que investe em formação contínua e que coloca o bem-estar dos estudantes no centro de suas decisões.

O papel do gestor escolar é, mais do que nunca, o de um líder educador: alguém que sonha com a escola que ainda não existe, mas trabalha diariamente para torná-la possível. Que esta edição seja uma ferramenta a mais em sua jornada — e um lembrete de que educar, hoje, exige não apenas conhecimento técnico, mas coragem, escuta e compromisso ético com o futuro.

Conselho Editorial

Prof. Ms. Eber da Cunha Mendes
Prof^ª. Adriana de Souza
Prof^ª. Alessandra Gonçalves
Prof. Ms. Alexandre Bernardo da Silva
Prof^ª. Andrea Ramos Moreira
Prof^ª. Debora Banhos
Prof^ª. Juliana Mota Fardini Gutierrez
Prof^ª. Juliana Petrasso
Prof^ª. Marina Oliveira Reis
Prof^ª. Priscilla de Toledo Almeida
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Editora-Chefe

Prof^ª. Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos

Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Programação Visual e Diagramação

Eliana Duarte de Souza

Projeto Gráfico

Tayna Sousa

COPYRIGHT

Revista Gestão & Educação, Educar Rede
Volume 08, Número 05 (Maio 2025- SP)
ISSN 2675-2891 (Digital)
Site: <https://www.faconnect.com.br/revista>

Publicação Mensal e multidisciplinar vinculado a Editora Instituto Educar Rede. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

Sumário

**05 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:
A INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR E OS
DESAFIOS FAMILIARES**

ALEXSANDRA NUNES DE ALMEIDA SANTOS
SILVA
MARIA DA GUIA PIRES GALDINO
JOSIANE BEATRIZ DE ANDRADE

**16 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

ANDRÉA CONCEIÇÃO DE LIMA

**23 EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA ESCOLA: O
PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DE
ALUNOS AUTÔNOMOS E EMPÁTICOS**

ANDRÉIA BARBOSA SANTOS

**31 A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DE
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

CÁSSIO FARINELLI LIMA

40 INCLUSÃO E O AUTISMO

DINALVA FERREIRA MACHADO DE OLIVEIRA

47 A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EDNA MORELLO LOBO GUERRIERO

**58 ALTAS HABILIDADES E OS DESAFIOS NO
AMBIENTE ESCOLAR**

ELIZA NAOMI IWAMOTO

**66 A AVALIAÇÃO DENTRO DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

ELVIRA JOSIANE DEMIN ARAUJO DE MORAIS

74 EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

GISELE LOPES XAVIER

83 O QUE EXPLICA O MOVIMENTO?

LORENA VIANNA VALENTIM FERREIRA

**99 PLANEJAMENTO E ESTRATÉGIAS COM
ÊNFASE EM PRÁTICA INCLUSIVAS**

ROBERTA COVRE GASPARINI

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR E OS DESAFIOS FAMILIARES



AUTORA: ALEXSANDRA NUNES DE ALMEIDA SANTOS SILVA

Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade. Universidade Anhanguera- UNIDERP. (2020).

COAUTORA: MARIA DA GUIA PIRES GALDINO

Graduação em Licenciatura plena em Pedagogia pela Faculdade. Universidade Anhanguera- UNIDERP. (2017); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade...São Luís (2018).

COAUTORA: JOSIANE BEATRIZ DE ANDRADE

Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade. Universidade Anhanguera de Sorocaba Especialista em Educação Básica e Gestão Escolar pela Faculdade (2010- 2013).

RESUMO

O artigo aborda o tema do autismo e discute estratégias eficazes para promover a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar. Inicia-se com uma introdução sobre o TEA, caracterizando o transtorno como uma condição neurológica que afeta o desenvolvimento social, comunicativo e comportamental. Ressalta-se a importância da inclusão escolar como um direito garantido por lei e fundamental para o desenvolvimento integral dessas crianças. O texto explora também os desafios enfrentados pelos familiares e as práticas pedagógicas auxiliares em sala de aula, como a adaptação do currículo, a flexibilização de atividades e o uso de recursos visuais e tecnológicos, enfatizando a importância de um planejamento educacional individualizado. Também destaca o papel dos professores e da equipe escolar na promoção de um ambiente acolhedor e seguro, onde as diferenças são respeitadas. Para isso, é essencial que os educadores recebam formação continuada e tenham o apoio de uma equipe multidisciplinar, incluindo psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais. O artigo ainda enfatiza a importância de envolver toda a comunidade escolar, incluindo os colegas de classe, promovendo a empatia e a cooperação, para garantir que a inclusão seja efetiva. Conclui-se que a inclusão de alunos com TEA vai além de mudanças físicas no ambiente escolar, requerendo um compromisso coletivo com o respeito à diversidade e o desenvolvimento de práticas pedagógicas adaptadas.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista; Inclusão; Diversidade.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro do Autismo é um tema que está se tornando muito evidente, sendo entendido como um distúrbio de desenvolvimento, mas que necessita ainda de bastante compreensão e profundidade para dar respostas a tantas questões que ainda perduram na mente da humanidade.

A justificativa de uma pesquisa que traga em pauta o conhecimento das crianças portadoras de TEA e os desafios enfrentados pelos seus familiares se dá pelo fato do amadurecimento da humanidade e os desafios que o educador tem em suas mãos de interagir com essas crianças da melhor forma para que não seja apenas um ano escolar, mas que tenha grandes aprendizagens para o estudante com TEA.

O objetivo geral deste artigo é discutir o que é o Transtorno de Espectro do Autismo, suas características e conceitos importantes relacionados a este e sua história, abrindo um leque de objetivos específicos em detalhar a dificuldade que as crianças com TEA sentem em se incluir na sala de aula, os desafios enfrentados pelos seus familiares na inclusão dos mesmos.

A colaboração entre a equipe multidisciplinar — composta por professores, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e demais profissionais — é essencial para garantir o sucesso dessas práticas. Além disso, será analisada a relevância de envolver a família e os colegas de classe no processo, fomentando uma cultura de respeito e empatia. Ao refletir sobre esses aspectos, busca-se apresentar caminhos para uma educação inclusiva que promova o desenvolvimento integral e o bem-estar dos alunos com TEA.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A INCLUSÃO ESCOLAR

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurodesenvolvimental que afeta principalmente a comunicação, a interação social e o comportamento. O TEA manifesta-se de maneira heterogênea, variando em graus de comprometimento e habilidades, o que faz com que cada pessoa com autismo tenha características únicas. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, quinta edição (DSM-5), o autismo inclui um espectro de condições com dificuldades persistentes em dois domínios principais: a comunicação social e os comportamentos repetitivos ou restritivos (American Psychiatric Association, 2013).

Essas dificuldades podem se manifestar de formas variadas, desde limitações graves na fala e interações sociais até comportamentos repetitivos intensos e padrões de interesse restrito. Além disso, muitas pessoas com TEA apresentam sensibilidades sensoriais, o que pode afetar sua percepção de sons, luzes, texturas e cheiros (Volkmar; Pauls, 2003).

Estima-se que o autismo afete cerca de 1 em cada 54 crianças em todo o mundo, sendo

mais comum em meninos do que em meninas (Maia, 2020). Estudos apontam que a causa do TEA é multifatorial, envolvendo uma combinação de fatores genéticos e ambientais. Contudo, ainda não há um consenso científico sobre as causas exatas do transtorno.

A inclusão de indivíduos com TEA no ambiente escolar e na sociedade em geral é fundamental para o seu desenvolvimento e qualidade de vida. É necessário garantir uma abordagem educacional adaptada e inclusiva que respeite suas especificidades e promova seu potencial de aprendizagem e socialização.

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar é um tema de crescente relevância no contexto educacional. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) garantem o direito de todas as crianças, independentemente de suas condições, à educação em escolas regulares, o que inclui os alunos com autismo. Nesse sentido, o desafio para as escolas é adaptar-se às necessidades desses estudantes, promovendo uma educação acessível e de qualidade.

De acordo com Ferro (2016) o termo “autismo” foi introduzido no campo da psiquiatria pelo psiquiatra Plouller, no ano de 1906, quando este realizava estudos acerca de pacientes que apresentavam padrões atípicos de comportamento. Este termo foi colocado como “[...] item descritivo do sinal clínico de isolamento (encenado pela repetição da autorreferência) que era frequente em alguns casos” (BRASIL, 2013, p.13).

Ainda conforme Ferro (2016), em 1911, novamente este termo vem a ser utilizado, desta vez por psiquiatra suíço Bleuler para representar os indivíduos que tinham perdas de contato com a realidade, o que, conseqüentemente gerava dificuldades ou também tornando impossível a comunicação. No ano de 1943 Kanner reformulou o termo autismo para distúrbio do contato afetivo, utilizando-o para descrever as observações sobre 11 crianças com idades variadas dentre 2 a 8 anos, e que apresentavam comportamentos atípicos. Kanner fez uma observação em relação comportamentos apresentados por estes indivíduos exibiam semelhanças entre si, e que acarretavam certo grau de isolamento social. Desta maneira Kanner evidenciou nos casos descritos as seguintes características:

- (a) inabilidade em desenvolver relacionamentos com pessoas;
- (b) atraso na aquisição da linguagem;
- (c) uso não comunicativo da linguagem após o seu desenvolvimento;
- (d) tendência à repetição da fala do outro (ecolalia);
- (e) uso reverso de pronomes;
- (f) brincadeiras repetitivas e estereotipadas;

(g) insistência obsessiva na manutenção da “mesmice” (rotinas rígidas e um padrão restrito de interesses peculiares);

- (h) falta de imaginação;
- (i) boa memória mecânica; e
- (j) aparência física normal

De acordo com ferro (2016) esse estudo realizado por Kanner foi de extrema importância, este delimitou o quadro do transtorno autista, que, precedente a este, vinha a ser enquadrado na categoria das psicoses infantis. Ao designar o TEA como distúrbio do contato afetivo, Kanner (1943) descreveu os comprometimentos apresentados por estes indivíduos nas áreas de interação social, o que acarretava um isolamento social.

A partir de 1970 porém, a visão de Kanner acerca do transtorno é abandonada, e o TEA passa a ser visto como um prejuízo cognitivo, que por consequência gera atraso no desenvolvimento deste indivíduo em relação aos demais. Nos anos de 1990 a teoria de Kanner volta a ser considerada, e nas pesquisas realizadas na área, voltam a ser enfatizados os prejuízos sociais sofridos por tais indivíduos. Em suas definições acerca do Transtorno, Kanner o descreve como impenetrável, citando os aspectos observados como isolamento e solidão, e também comportamentos agressivos e falta de resposta aos estímulos externos. (FERRO, 2016).

Porém, mesmo após suas descobertas, Kanner afirmou que tal área ainda carecia da realização de mais estudos e observações. Inicialmente o termo autismo foi utilizado indiscriminadamente para descrever diferentes grupos de sintomas. O que faz com que Kanner defina o diagnóstico do Transtorno, agrupando os sintomas apresentados. Atualmente, o Transtorno do Espectro Autista - TEA, é reconhecido pelo DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) como um Transtorno do Neurodesenvolvimento, que abrange dificuldades nas áreas de interação social, comunicação e limitação na reciprocidade social e emocional. (American Psychiatric Association, 2014).

De acordo com o American Psychiatric Association de 2014 os Transtornos do Neurodesenvolvimento apresentam como critérios diagnósticos déficits nas áreas de comunicação e interação social, na manifestação de reciprocidade emocional, assim como um repertório restrito de interesses, pouco ou quase nenhum estabelecimento do contato visual, e padrões restritos e repetitivos de comportamento ou de atividades.

O TEA, de acordo com a última formulação do DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) “[...] engloba o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento [...]” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2015, p.809).

Pode-se afirmar que algumas dificuldades são encontradas no processo de inclusão escolar, porque muitas vezes os educadores não possuem os conhecimentos necessários para lidar com tais alunos. No caso dos alunos com TEA, podem ser apresentados comprometimentos nas áreas de linguagem, impossibilidades ou dificuldades na comunicação e interações dos indivíduos. Estes fatores, quando demonstrados por um aluno inserido em uma sala de aula regular, dificultam o trabalho do educador, visto que a comunicação entre este e o aluno será bastante complicada, senão

inexistente. (FERRO, 2016).

Deve-se lembrar que um fator relevante como desafio a educação especial voltada aos alunos com TEA na rede regular de ensino é a carência de suporte especializado aos professores das salas regulares no processo inclusivo dos alunos com autismo, gerando sentimento de insegurança e despreparo para planejar e desenvolver atividades pedagógicas em sala de aula. (FERRO, 2016).

De acordo com o MEC, em sua Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008), fica a encargo do professor da sala de recursos o Atendimento Educacional Especializado, como um suporte para que o processo de inclusão seja realizado. É assim, posto ao professor especializado da sala de recursos, a maior parcela na inclusão do aluno, colocando-o em posição de destaque perante o professor regular da sala de aula. (FERRO, 2016).

De acordo com Ferro 2016, por meio de entrevistas com graduandos do curso de Psicologia, procurou-se observar como estes se sentiam em relação à formação que recebem em seu curso, e a intensidade de sua preparação para atuarem em escolas de Educação Inclusiva. No estudo citado por Ferro 2016 foi realizada uma pesquisa aprofundada, abrangendo questões como a existência e o cumprimento de estágios obrigatórios pertinentes ao processo de formação na graduação, e o quanto estes preparam estes alunos para atuarem na Educação Inclusiva. Em relação a isto, os entrevistados relatam sua insatisfação com a maneira que os estágios obrigatórios são realizados, e que estes deveriam sofrer uma reformulação para que viessem a formar efetivamente os graduandos para o exercício profissional da Educação Inclusiva.

Quando se fala na atuação dos professores na sala de aula com foco nos alunos com TEA é possível evidenciar que é um problema ainda discutido e muito amplo, pois diversas variáveis podem interferir na qualidade do ensino das crianças com TEA, mas de qualquer maneira é muito acentuado a falta de apoio aos educadores com essa demanda, fazendo uma reflexão acerca de que a educação inclusiva tem um longo caminho para se adequar e poder realmente dizer que esta é eficiente e que esta inclusão realmente existe.

AUTISMO: CONCEITOS E VISÕES SOBRE O TRANSTORNO E OS DESAFIOS DOS FAMILIARES

O TEA (Transtorno do Espectro do Autismo) são transtornos que compartilham déficits significativos na interação social como sua principal característica de reconhecimento. Esse déficit social é bastante severo, e sua gravidade e seu início precoce levam a mais problemas gerais e disseminados tanto na aprendizagem como na adaptação. Muitas informações foram surgindo ao longo dos anos e classificações foram feitas. É de essencial importância os profissionais de cuidados primários terem conhecimento das manifestações clínicas do autismo.

Existem diversos estudos epidemiológicos sobre o autismo. Sua interpretação é complicada devido às diferenças nos resultados de estudos, aos critérios diagnósticos utilizados e a outros fatores. Existe grande interesse em conhecer a taxa de incidência do autismo, com mensagens do serviço público na mídia sugerindo que ele é muito comum. No entanto, muitas dessas alegações

se baseiam em registros escolares ou em diagnósticos atribuídos na escola para fins educacionais, e bem sabemos que frequentemente um diagnóstico de autismo é desejável para que possam ser obtidos mais serviços. Além do mais, crianças diagnosticadas pelas escolas ou por clínicos inexperientes têm maior probabilidade de superar ou “perder” seu diagnóstico com o passar do tempo (Blumberg, Zablotzky, Avila, Colpe, Pringle, & Kogan, 2016).

(Presmanes Hill, Zuckerman, & Fombonne, 2014) observou que a prevalência de autismo é de cerca de 1 em cada 152 crianças. Os autores não encontraram indícios de que haveria um aumento significativo nessa proporção. Obviamente, quanto mais rígidos forem os critérios empregados, mais baixos serão os índices observados.

A família são aqueles onde há primeiro contato com o indivíduo. Por esse motivo, possui importante influência na determinação do comportamento humano e na formação da personalidade (Buscaglia, 1997). Cada membro dela tem sua participação em suas vidas com suas particularidades, afeta todos os outros, bem como é afetada por eles, numa relação de interdependência. Assim numa família todo membro pode causar um impacto em todos os outros (Fiamenghi e Messa, 2007).

Para Minuchin (1990), diversas situações de mudança na família podem ser acompanhadas por estresse, sendo as suas principais fontes:

- 1) contato de um membro com forças extrafamiliares;
- 2) contato de toda a família com forças extrafamiliares;
- 3) pontos de transição na família; e
- 4) problemas idiossincráticos.

Ainda conforme o mesmo autor o contato estressante de um membro com forças externas à família se constitui em uma situação que impõe aos seus componentes a necessidade de se ajustar às novas circunstâncias enfrentadas por um de seus membros, como a perda do emprego. Desta maneira as dificuldades transicionais da família caracterizam-se por mudanças inerentes ao ciclo de desenvolvimento familiar, por exemplo, quando nasce uma nova criança. Por fim, os estresses em torno de problemas idiossincráticos estão relacionados a dificuldades específicas surgidas em função do tempo. Assim, se a família está adaptada às demandas de uma doença crônica em um de seus membros pode apresentar dificuldades em fases subsequentes, devido a novas demandas próprias do desenvolvimento humano.

A emergência de uma doença crônica na família é uma mudança que implica no entrelaçamento de três fios evolutivos: da doença, dos ciclos de vida do indivíduo e da família (Rolland, 2001). A família para adaptar-se depende de muitas variáveis, não ocorrendo de maneira linear e progressiva. O diagnóstico de um membro com autismo desta forma pode impactar a família como um todo, bem como para cada subsistema específico.

O Autismo se constitui em uma síndrome comportamental de etiologias múltiplas, que compromete o processo do desenvolvimento infantil (Rutter et al., 1996). Desta maneira pode-se dizer

que é um distúrbio global de desenvolvimento que envolve alterações severas e precoces em três áreas:

- 1) comprometimento qualitativo da interação social;
- 2) comprometimento da comunicação e;
- 3) padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades.

Os transtornos que possuem em comum estas alterações são denominadas Transtornos do Espectro Autístico (TEA). Eles são subdivididos pelo DSM-IV (Associação Americana de Psiquiatria, APA, 2002) em cinco categorias diagnósticas: Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra Especificação, sendo o Transtorno Autista o quadro prototípico desta categoria.

As estatísticas apontam a prevalência do Transtorno Autista na população de 0,5% (Fombonne, 2003), e sua ocorrência é de quatro a cinco vezes maior no sexo masculino (Associação Americana de Psiquiatria, APA, 2002). O quadro é associado à deficiência mental em aproximadamente 75% dos casos (Facion et al., 2002).

É possível se perceber os sintomas de TEA antes dos 36 meses de idade e o transtorno é passível de diagnóstico em torno dos 18 meses de idade (Associação Americana de Psiquiatria, APA, 2002). A maioria dos casos que apresenta a tríade de dificuldades em grau elevado demonstra os primeiros sintomas logo no início da vida. Assim sendo, desde cedo essas características já exercem impacto no cotidiano das famílias e nas relações entre seus membros.

Além de impactar muito o ambiente da família com um membro de autismo na família, deve-se destacar que há, nos estudos atuais, crescentes evidências sobre a presença de alterações sub-sindrômicas em familiares de autistas, o que sugere a existência de uma influência genética no desenvolvimento do transtorno (Nydén et al., 2011). É muito comum a ocorrência de transtorno entre irmãos de indivíduos autistas (Schwichtenberg et al., 2010). Já no caso de irmãos não afetados ocorre maior incidência de dificuldades relacionadas ao desenvolvimento (Associação Americana de Psiquiatria, APA, 2002).

Quando se inicia a apresentação dos sintomas de Autismo, o contexto familiar sofre rupturas imediatas na medida em que há interrupção de suas atividades rotineiras e transformação do clima emocional no qual se vive. Os familiares enfrentam dificuldades de sua criança, sendo essa mobilização determinante no início da adaptação. As dificuldades apresentadas pela criança tornam muitas vezes inviável a reprodução das normas e dos valores sociais na família e, conseqüentemente, a manutenção do convívio social (Sprovieri e Assumpção, 2001). A não cessação da sintomatologia com o tempo leva a dinâmica familiar a mobilizações que vão desde aspectos financeiros até aqueles relacionados à qualidade de vida física, psíquica e social dos cuidadores diretos (Favero e Santos, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar não é apenas uma necessidade legal, mas uma responsabilidade social e educativa. Para que essa inclusão seja verdadeiramente eficaz, é crucial que as escolas adotem um conjunto de práticas pedagógicas adaptadas, que contemplem a individualidade de cada aluno com autismo. Isso envolve a flexibilização de currículos, o uso de recursos tecnológicos e visuais, além de metodologias que atendam às necessidades de comunicação e interação dessas crianças. A promoção de um ambiente inclusivo requer a integração de múltiplos fatores, incluindo a infraestrutura física da escola e a sensibilização de toda a comunidade escolar.

Na conclusão do artigo exposto foi possível elencar as principais aprendizagens, desde o conceito da educação especial em si e o ensino regular com foco na inclusão de alunos com TEA especificamente, trazendo os principais conceitos e visões de estudiosos a respeito desta especialidade. Não apenas o conceito é importante, mas mostrar que existem desafios enfrentados pelos profissionais da educação na trilha de aprendizagem das crianças com TEA.

De maneira bem rápida e ampla foi exposto a educação especial, trazendo algumas visões acerca do tema, da evolução da tratativa em relação a aprendizagem de acordo com os momentos que foram sendo evidenciados casos de dificuldades de aprendizagem sendo específicos de acordo com cada transtorno.

Após essa visão geral da evolução da educação evidenciando casos especiais de aprendizagem se destaca o TEA, que é conceituado com a grande participação de Kanner e suas pesquisas a respeito do assunto, assim como as dificuldades que ainda são enfrentados para concretizar a inclusão dessas crianças na sala de aula.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **Dsm-V. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.

ASSUMPÇÃO JÚNIOR, F.B.; PIMENTEL, A.C.B. **Autismo infantil**. Rev. Brasileira de Psiquiatria, São Paulo, v.22, n.2, p.37-39, 2000.

BAIO, J. et al. **Prevalence of Autism Spectrum Disorder among children aged 8 years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2010.** Surveillance Summaries, v.63, SS02, p.1-21, 2014.

Blumberg, S., Zablotsky, B., Avila, R., Colpe, L., Pringle, B. A., & Kogan, M. (2016). **Diagnosis lost: Differences between children who had and who currently have an autism spectrum disorder diagnosis.**

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

BRASIL. Ministério da saúde. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).** Brasília: Editora MS. 2013.

BUSCAGLIA, L. 1997. **Os Deficientes e seus Pais.** Rio de Janeiro, Record, 413 p.

DE MELO, T.M. et al. **Relações entre alterações anatomofuncionais do sistema nervoso central e autismo.** Revista CEFAC, v.8, n.1, p.36-41, 2006.

FACION, J.R.; MARINHO, V.; RABELO, L. 2002. **Transtorno autista.** In: J.R

FACION (Org.), **Transtornos invasivos do desenvolvimento associados a graves problemas do comportamento: Reflexões sobre um modelo integrativo.** Brasília, CORDE, p. 23-38.

FAVERO, M.A.B.; SANTOS, M.A. dos. 2005. **Autismo infantil e estresse familiar: uma revisão sistemática da literatura.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 18:358-369.

FERRO, Ana. **Acessibilidade e inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro autista (TEA) no ensino regular.** Trabalho de Conclusão de curso UNESP. 2016

FOMBONNE, F. 2003. **Epidemiological surveys of autism and other pervasive developmental disorders: an update.** Journal of Autism and Developmental Disorders, 33:365-382.

FIAMENGHI, J.; MESSA, A.A. 2007. **Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares.** Psicologia ciência e profissão, 27:236-245.

GONÇALVES, N. C. **O olhar da psicologia da saúde sobre o impacto do transtorno autista no núcleo familiar. 2010. 14f.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2010.

MAIA, Amanda. **Entendendo o autismo: diagnóstico, tratamento e desafios.** São Paulo: Nova Ciência, 2020.

MINUCHIN, S. 1974. **Families and family therapy.** Cambridge, MA, Harvard University Press, 288 p.

MINUCHIN, S. 1990. **Famílias: funcionamento e tratamento.** Porto Alegre, Artes Médicas, 238 p.

NYDÉN, A.; HAGBERG, B.; GOUSSÉ, V.; RASTAM, M. 2011. **A cognitive endophenotype of autism in families with multiple incidence.** Research in Autism Spectrum Disorders, 5:191-200.

ONU. **Declaração universal dos direitos humanos.** ONU, 1948.

ONU. **Declaração universal dos direitos da criança.** ONU, 1959.

Presmanes Hill, A., Zuckerman, K., & Fombonne, E. (2014). **Epidemiology of autism spectrum disorders**. In F. R. Volkmar, S. J. Rogers, R. Paul, & K. A. Pelphrey (Eds.), **Handbook of autism and pervasive developmental disorders** (4th ed., Vol. 1, pp. 57–96). Hoboken, NJ: Wiley.

ROLLAND, J. 2001. **Doença crônica e o ciclo de vida familiar**. In: B. CARTER; M. MC GOLDRICK. (eds.), *As mudanças no ciclo de vida familiar*. Porto Alegre, Artmed, p. 373-92.

RUTTER, M.; TAYLOR, E.; HERSOV, L. 1996. **Child and adolescent psychiatry: Modern approaches**. Oxford, Blackwell Science, 1168 p

SCHWICHTENBERG, A.J.; YOUNG, G.S.; SIGMAN, M; HUTMAN, T; OZONOFF, S. 2010. **The Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 51:1021-1030.

SILVA, M.; MULICK, J.A. **Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas**. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v.29, n.1, p.116-131, 2009.

SPROVIERI, M.H.S.; ASSUMPÇÃO JR, F.B. 2001. **Dinâmica familiar de crianças autistas**. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 59:230-237

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien)**. Tailândia: Unesco, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.5

VOLKMAR, Fred R.; PAULS, David. Autism. **The Lancet**, v. 362, n. 9390, p. 1133-1141, 2003

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



ANDRÉA CONCEIÇÃO DE LIMA

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro (2012); Graduada em História pela Faculdade Unicv (2024); Professora de Educação Infantil - no Centro de Educação Infantil Jardim Três Corações.

RESUMO

Este artigo explora a ligação entre a literatura e a educação infantil, defendendo sua centralidade no desenvolvimento integral da criança. Ao tratar os múltiplos benefícios que a imersão no mundo literário proporciona, desde a expansão da linguagem e da imaginação até o florescimento da empatia, do pensamento crítico, da criatividade, busca-se inspirar práticas pedagógicas que cultivem o interesse e o amor pela leitura desde os primeiros anos. A mediação sensível do adulto, a criação de ambientes ricos em experiências, a exploração dos materiais, são elementos cruciais para potencializar o interesse das novas gerações pela arte literária em suas diversas formas.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil; Práticas Pedagógicas; Mediação da Leitura.

INTRODUÇÃO

A infância é uma fase mágica, onde a curiosidade nasce e o mundo se evidencia em cores vibrantes de descobertas. Nesse espaço a literatura surge como um iluminador da mente, mais do que simples passatempo, ela se configura como um alicerce fundamental para a construção de seres humanos completos, capazes de sonhar, sentir e questionar.

Na educação infantil a literatura assume um papel muito importante para o desenvolvimento do protagonismo, ela não apenas diverte, mas também ensina, provoca, consola e expande os horizontes da pequena criança. Ao mergulhar nas páginas de um livro, a criança viaja por mundos desconhecidos, encontra personagens fascinantes e experimenta uma gama de emoções que en-

riquecem sua experiência de vida.

Contudo, a simples presença de livros não garante essa alquimia transformadora. Segundo Colomer (2002), é preciso um olhar atento, uma mediação sensível e práticas pedagógicas intencionais que reconheçam o poder da literatura como ferramenta de desenvolvimento integral. Diante dessa constatação, este artigo propõe uma jornada exploratória pela essencialidade da literatura na educação infantil, buscando desvendar seus múltiplos benefícios e inspirar educadores a cultivarem, com afeto e conhecimento, o encontro mágico entre as crianças e as palavras.

Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras auto narrador, personagem, ponto-de-vista, a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o estudo daquilo que é literário. (ZILBERMAN, 1998, p.43).

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para compreendermos a profundidade da conexão entre a criança e a literatura, é preciso antes sintonizar com a própria natureza da infância. Jean Piaget (1999), com sua perspicácia, nos lembra que a criança pensa e interage com o mundo de maneiras distintas do adulto, construindo seu conhecimento através da exploração e da assimilação de novas experiências. Lev Vygotsky (1998), por sua vez, ilumina o papel crucial da interação social e da linguagem nesse processo de desenvolvimento.

Nesse cenário, a literatura se apresenta como uma fonte rica de experiências vivenciadas através das narrativas, onde a criança tem a oportunidade de explorar situações, sentimentos, conhecer personagens e explorar de outras formas que talvez não fossem acessíveis em seu cotidiano. Para Hunt (2010), as palavras tecem um universo simbólico onde a imaginação ganha asas e a realidade se mistura com a fantasia.

A literatura infantil é arte. E como arte deve ser apreciada e tem um apetite voraz pelo belo e encontra na literatura infantil o alimento adequado para os anseios da psique infantil. Alimento, esse, que traduz os movimentos interiores e sacia os próprios interesses da criança. “A literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição.” (MEIRELES, 1984, p. 32)

Na educação infantil, a literatura assume um papel de significativa relevância para o desenvolvimento do protagonismo infantil. Sua função transcende o mero entretenimento, atuando como instrumento de ensino, provocação intelectual, consolo emocional e expansão dos horizontes cognitivos da criança. Ao imergir nas narrativas literárias, a criança é conduzida a mundos desconhecidos, estabelece contato com personagens fascinantes e vivencia uma diversidade de emoções que enriquecem sua experiência de vida (HUNT, 2010). A literatura infantil, com suas peculiaridades como, a linguagem lúdica, os ritmos e sonoridades, a presença do maravilhoso que ressoa com a sensibilidade da criança. As histórias com animais falantes, objetos animados e finais felizes nutrem a crença no impossível e estimulam a criatividade. Os poemas e as canções embalam o ritmo do corpo e da alma, despertando a musicalidade inerente à infância (Meireles, 1964).

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto – em cuja percepção rio experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber-se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais [...] A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz. (FREIRE, 1989, p. 9 e 11)

É nesse encontro mágico que a criança começa a desabrochar em suas múltiplas dimensões. A literatura nutre a curiosidade, aguça a percepção, estimula o pensamento simbólico e pavimenta o caminho para a construção de um mundo interior rico e complexo (Lajolo, 1999).

A imersão no universo literário na educação infantil não é um mero deleite, ela semeia inúmeros benefícios que florescem ao longo da vida da criança, o contato com diferentes gêneros textuais, um vocabulário rico e estruturas narrativas variadas enriquece a linguagem da criança, tanto oral quanto escrita, ela aprende novas palavras, compreende a organização das frases e desenvolve a capacidade de se expressar com clareza e criatividade. É como se um novo jardim de palavras se abrisse em sua mente. As histórias são portais para outros mundos, que convida a criança a imaginar cenários, personagens e situações. Essa ginástica da imaginação fortalece a criatividade, a capacidade de encontrar soluções inovadoras e de ver o mundo sob diferentes perspectivas segundo Hunt (2010).

Para Colomer (2002), ao acompanhar o desenrolar de uma trama, a criança aprende a identificar problemas, analisar as ações dos personagens e antecipar desfechos. Esse exercício estimula o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de inferência e da compreensão das relações de causa e efeito

As narrativas muitas vezes abordam temas como amizade, respeito, diferenças e resolução de conflitos. Ao se identificar com os personagens e vivenciar suas emoções, a criança desenvolve a empatia, capacidade de se colocar no lugar do outro e internalizar valores sociais importantes para a convivência, como também começa a compreender suas próprias emoções e as dos outros, favorecendo a interação social. A literatura apresenta diferentes culturas, tradições, costumes e formas de viver, expandindo o repertório cultural da criança e ajudando-a a compreender a diversidade do mundo (Lajolo, 1999). É como abrir janelas para paisagens desconhecidas, as experiências positivas com a leitura na infância, o aconchego da voz do adulto, a beleza das ilustrações, a magia das histórias, plantam a semente do amor pela leitura, um hábito que trará frutos por toda a vida.

A MEDIAÇÃO DO ADULTO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Para que a magia da literatura floresça plenamente na educação infantil, a figura do adulto, seja o professor ou familiar, assume o papel de um verdadeiro "jardineiro de histórias". Quando os adultos leem para a criança, além de ajudar a desenvolver habilidades para a aprendizagem, fortalece o vínculo entre eles. O hábito da leitura, em casa ou na escola, é uma oportunidade de ter um momento compartilhado prazeroso que faz parte da rotina escolar ou familiar. Além disso, proporciona às crianças sentimentos de atenção, amor e segurança, essenciais para o seu pleno

desenvolvimento e bem-estar.

Uma mediação sensível e intencional é fundamental para criar um ambiente propício ao encontro entre a criança e o livro. A escolha dos livros, por exemplo, deve ser feita com cuidado, considerando a faixa etária, os interesses e as necessidades das crianças. Livros com ilustrações expressivas, linguagem acessível e temas relevantes para o universo infantil são um bom ponto de partida, assim como a forma que a história é apresentada também faz toda a diferença, a leitura em voz alta, com entonação expressiva e pausas estratégicas, dá vida aos personagens e envolve as crianças na narrativa. A contação de histórias, com o uso de gestos, expressões faciais e recursos visuais, transporta a imaginação para outros tempos e lugares, beneficiando assim o desenvolvimento da criatividade.

É importante também criar espaços para a interação e a reflexão, que proporcione o contato das crianças com os livros, para que explorem das diversas formas, tanto após a leitura como no cotidiano. Conversar sobre os personagens, os acontecimentos e os sentimentos despertados pela história ajudam a criança a internalizar o aprendizado e a desenvolver sua capacidade de expressão oral, mesmo considerando que nem sempre a leitura seja utilizada como objeto de aprendizagem, pois devemos realizá-las também para o deleite e apreciação.

A literatura pode ser integrada em diferentes momentos e atividades da rotina da educação infantil, nas brincadeiras, nos projetos de investigação, nas atividades artísticas e até mesmo nos momentos de acolhimento e de descanso. Um cantinho da leitura acolhedor e acessível, com um acervo diversificado, convida a criança a explorar os livros livremente.

A parceria com a família é outro elemento crucial, muitas não possuem o hábito de leitor e não incentivam seus filhos, precisam de estímulo da escola para que realizem esses momentos. Incentivar os pais a lerem para seus filhos desde cedo, a frequentarem bibliotecas e a criarem momentos de leitura em família fortalece o vínculo afetivo e estimula o hábito da leitura. Apesar de sua inegável importância, a utilização da literatura na educação infantil ainda enfrenta muitos desafios. A falta de recursos adequados, a formação inicial e continuada nem sempre focada na literatura e a valorização insuficiente da leitura em alguns contextos são obstáculos a serem superados. No entanto, o campo da literatura na educação infantil é dinâmico e promissor.

Novas abordagens e tendências emergem, impulsionadas pela tecnologia e pela crescente compreensão do potencial da leitura para o desenvolvimento infantil. A literatura digital, por exemplo, oferece novas possibilidades de interação e de imersão nas histórias, com animações, sons e jogos educativos. A integração da literatura com outras mídias, como o cinema e o teatro, também pode enriquecer a experiência da criança.

Além disso, há um crescente reconhecimento da importância de valorizar a produção literária das próprias crianças, incentivando-as a expressarem suas ideias, sentimentos e experiências através da escrita e da oralidade.

A formação continuada de professores é essencial para que eles possam desenvolver as habilidades necessárias para selecionar, apresentar e explorar a literatura de forma significativa, transformando a sala de aula em um verdadeiro jardim de histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da presente análise, constatou-se a relevância intrínseca da literatura no contexto da educação infantil. Longe de ser um elemento periférico, a literatura configura-se como um nutriente essencial para o desenvolvimento integral da criança, influenciando positivamente suas dimensões cognitiva, emocional e social.

A literatura semeia a curiosidade, cultiva a imaginação, desenvolve a linguagem, estimula o pensamento crítico, floresce a empatia e planta a semente do amor pela leitura. Ao proporcionar o encontro mágico entre a criança e o livro, estamos investindo no futuro, formando cidadãos mais sensíveis, criativos, críticos e apaixonados pelo conhecimento. Sabemos que é primordial ler para as crianças desde cedo, para que tenham contato com a linguagem oral, escrita e com o imaginário.

Que possamos, como educadores e famílias, assumir o papel de verdadeiros "jardineiros de histórias", cultivando com afeto e intencionalidade o florescer de palavras no coração de cada criança. Pois, como nos ensina a sabedoria popular, "de grão em grão, a galinha enche o papo". E de palavra em palavra, a criança conquista o mundo.

Magda Soares diz, que as crianças se desenvolvem melhor, quando possuem acesso a livros e diversos outros materiais escritos e são envolvidas em diversas práticas de leitura, que não se resume apenas aos livros e a leitura realizada pelo adulto. Existem diversas formas de explorar o universo da literatura, através de recursos audiovisuais, áudio, músicas, entre outros podemos possibilitar o contato das crianças.

A prática da leitura desde a tenra idade revela-se primordial para o contato da criança com as modalidades oral e escrita da linguagem, bem como com o universo do imaginário (HUNT, 2010; LAJOLO, 1999).

Entendo a importância do trabalho com a literatura realizado na educação infantil, pois é fundamental para ampliar a capacidade de aprendizagem da criança de forma significativa, espero uma educação de qualidade que seja capaz de formar leitores autônomos e motivados, cuja prática da leitura seja impulsionada pelo prazer intrínseco à descoberta e ao conhecimento, reconhecendo a leitura como uma das principais vias de acesso ao saber.

Meu grande desejo é uma educação de qualidade que forme leitores apaixonados, que não leem por obrigação, mas sim pelo puro prazer de descobertas. Porque ler é uma das entradas mais importantes para o conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

EVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2002.

MACHADO, Regina Coeli. **Ler e escrever na escola real**. São Paulo: Cortez, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: Introdução crítica**. 11.ed. São Paulo. Editora Cortez, 2002

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1999.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

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

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Ática, 1991.

MEIRELES, Cecília, (1984). **Problemas da literatura infantil– 3ª ed**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

<https://institutoneurosaber.com.br/artigos/qual-e-a-importancia-da-leitura-na-educacao-infantil/> -

Acesso 12 maio 2025.

https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/a_importancia_da_leitura_na_ed_infantil.pdf

- Acesso 12 maio 2025.

EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA ESCOLA: O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DE ALUNOS AUTÔNOMOS E EMPÁTICOS



ANDRÉIA BARBOSA SANTOS

Graduação em Pedagogia, pela Faculdade Universidade Paulista, UNIP (ano de conclusão 2015); Especialista em Educação Especial pela Faculdade UniCV, Centro Universitário Cidade Verde, (ano de conclusão:2025; Professora de Educação Infantil no CEI Cohab Brigadeiro Faria Lima.

RESUMO

Este artigo discute a importância da educação emocional no contexto escolar contemporâneo, destacando o papel do professor como agente mediador no desenvolvimento de competências socioemocionais entre os alunos. Com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a pesquisa aborda a integração das dimensões emocionais ao currículo escolar, enfatizando práticas pedagógicas que favorecem a empatia, a autorregulação e a formação cidadã. A partir de uma revisão bibliográfica de autores brasileiros publicados nos últimos cinco anos, são apresentadas evidências sobre os impactos positivos de estratégias como rodas de conversa, projetos de vida e avaliação formativa na promoção do bem-estar e da aprendizagem significativa. Conclui-se que o investimento na formação docente e no apoio institucional é essencial para consolidar uma educação mais humanizada e sensível às demandas emocionais dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Emocional; Professor; Competências Socioemocionais; Práticas Pedagógicas; BNCC.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea é marcada por rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam diretamente as relações humanas e, por conseguinte, o ambiente escolar. Nesse contexto de mudanças constantes, a escola deixa de ser apenas o local de transmissão de conteúdos acadêmicos para assumir um papel mais amplo e complexo: a formação integral dos indivíduos. Esta formação não se restringe ao domínio do conhecimento técnico e cognitivo, mas abrange também o desenvolvimento das competências socioemocionais, fundamentais para

a construção de sujeitos autônomos, empáticos e capazes de atuar de maneira ética na sociedade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece essa demanda ao incorporar, entre suas diretrizes, a necessidade explícita de trabalhar habilidades relacionadas ao autoconhecimento, à empatia, ao autocontrole emocional e à convivência democrática.

Dentro dessa perspectiva, o professor emerge como um agente mediador essencial no processo de construção da educação emocional dos alunos. Seu papel vai além da simples transmissão de saberes; ele é chamado a criar ambientes acolhedores, a exercer uma escuta sensível e a promover práticas que estimulem a autorreflexão e o desenvolvimento socioemocional. A ausência de um trabalho intencional nesse campo pode resultar em ambientes escolares marcados por conflitos, baixa autoestima, evasão e dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, a educação emocional não é um elemento acessório do processo educativo, mas sim um componente estruturante que influencia o rendimento escolar, as relações interpessoais e a saúde mental dos estudantes.

Frente a essa realidade, justifica-se a necessidade de investigar a atuação docente no desenvolvimento das competências emocionais dos estudantes, reconhecendo as lacunas ainda presentes na formação inicial e continuada dos professores. Muitas licenciaturas ainda focam exclusivamente nos aspectos teóricos das disciplinas específicas, negligenciando a preparação para lidar com as emoções dos alunos e com os próprios sentimentos que emergem no exercício da profissão. Assim, refletir sobre práticas pedagógicas que integrem a dimensão emocional é fundamental para garantir uma educação mais completa, coerente com os desafios contemporâneos.

Diante desse cenário, o presente trabalho propõe-se a responder à seguinte questão de pesquisa: como o professor pode atuar para promover a educação emocional e contribuir para a formação de alunos mais autônomos e empáticos? A partir dessa problemática, delinea-se o objetivo geral: analisar o papel do professor na promoção da educação emocional nas escolas, com ênfase nas estratégias e práticas pedagógicas que favoreçam a formação humana integral. Para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos como objetivos específicos: (i) compreender a importância da educação emocional no contexto escolar contemporâneo; (ii) identificar práticas pedagógicas eficazes na promoção de competências socioemocionais; (iii) refletir sobre a necessidade da formação inicial e continuada dos professores com foco na educação emocional; e (iv) discutir os impactos da educação emocional na construção de ambientes escolares mais inclusivos, respeitosos e colaborativos.

Portanto, este estudo se insere na perspectiva de contribuir para a construção de uma escola que reconheça a complexidade do ser humano em sua totalidade, reafirmando a educação emocional como direito de todos os estudantes e como responsabilidade ética dos educadores.

A EDUCAÇÃO EMOCIONAL E O PROTAGONISMO DOCENTE NA FORMAÇÃO HUMANA

As rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas das últimas décadas impuseram novos desafios à educação. Nesse contexto, a escola é convocada a revisar sua função social, ultrapassando a mera transmissão de conteúdos acadêmicos para assumir uma missão mais ampla:

a formação integral do sujeito (LIMA; ROCHA, 2021). Tal formação abrange não apenas o domínio do conhecimento científico, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais, essenciais para que o indivíduo possa lidar de maneira ética e empática com as complexidades da vida contemporânea (COSTA; SILVA, 2022).

A necessidade de trabalhar a educação emocional no espaço escolar é reconhecida em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece a importância de desenvolver competências como empatia, responsabilidade, autoconhecimento e autocontrole (OLIVEIRA; FONSECA, 2020). Ao instituir tais competências como parte do currículo obrigatório, a BNCC legitima o entendimento de que a educação deve considerar o ser humano em sua integralidade, articulando aspectos cognitivos e emocionais no processo formativo (FERREIRA; ANDRADE, 2023).

Nesse cenário, o professor emerge como agente central na promoção da educação emocional. Seu papel vai além do ensino de conteúdos; ele é mediador de relações, promotor de ambientes acolhedores e incentivador do desenvolvimento socioemocional dos estudantes (SANTOS; BRAGA, 2021). A construção de vínculos afetivos positivos entre professor e aluno é fundamental para que o ambiente escolar se torne um espaço seguro de expressão e crescimento emocional (PINHEIRO; FREITAS, 2022). Portanto, o protagonismo docente no campo emocional é uma dimensão indissociável da qualidade do processo educativo.

Contudo, para que o professor desempenhe esse papel de maneira eficaz, é necessário que esteja devidamente preparado. No entanto, como ressaltam Martins e Oliveira (2020), a formação inicial docente no Brasil ainda apresenta lacunas significativas no que se refere à dimensão emocional. Predomina uma abordagem técnica e disciplinar, em detrimento de uma formação mais humanizadora, que contemple o desenvolvimento da inteligência emocional e a mediação de conflitos no ambiente escolar (CARVALHO; NASCIMENTO, 2022).

A formação continuada se apresenta, assim, como uma estratégia fundamental para a capacitação emocional dos professores. Segundo Ribeiro e Santos (2022), programas de formação contínua que abordem temas como comunicação não-violenta, gestão de conflitos e práticas restaurativas são essenciais para o fortalecimento das competências emocionais dos docentes. Além disso, a criação de espaços de escuta e apoio psicológico aos professores, como sugerem Ferreira e Andrade (2023), é uma medida necessária para o bem-estar docente e, conseqüentemente, para a promoção de um ambiente escolar emocionalmente saudável.

As práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento emocional dos estudantes devem ser planejadas de forma intencional e inseridas de maneira transversal no currículo escolar. Menezes e Rocha (2020) apontam que atividades como rodas de conversa, projetos de vida, oficinas de autoconhecimento e dramatizações são eficazes para estimular a reflexão emocional e o fortalecimento de competências como empatia, cooperação e resiliência. As rodas de conversa, em especial, constituem espaços privilegiados para o compartilhamento de sentimentos e experiências, favorecendo a construção de uma cultura de diálogo e respeito mútuo.

Outra estratégia pedagógica relevante é a utilização da literatura como ferramenta de edu-

cação emocional. De acordo com Pinheiro e Freitas (2022), a leitura de narrativas que abordem temas como sentimentos, dilemas éticos e relações humanas proporciona aos alunos oportunidades de reflexão sobre suas próprias emoções e as dos outros. A identificação com personagens e situações fictícias facilita a elaboração de vivências emocionais e o desenvolvimento da empatia, elementos centrais na formação ética do estudante.

Além das práticas de desenvolvimento emocional, a avaliação escolar também pode ser ressignificada para contemplar essa dimensão. Teixeira e Almeida (2023) defendem que a avaliação formativa, ao valorizar o processo de aprendizagem e considerar as conquistas emocionais dos estudantes, contribui para a construção da autoestima e para a redução da ansiedade escolar. Nesse sentido, a avaliação deixa de ser um instrumento de mera aferição de conteúdos e passa a ser um processo de valorização do percurso formativo do aluno, incluindo seus avanços emocionais.

O protagonismo docente na educação emocional, entretanto, não pode ser exercido de maneira isolada. É imprescindível que haja suporte institucional para a efetivação desse trabalho. Ferreira e Andrade (2023) ressaltam que escolas que reconhecem a importância da dimensão emocional no processo educativo promovem um clima organizacional mais cooperativo, respeitoso e motivador. A gestão escolar deve incluir a educação emocional em seu projeto político-pedagógico, destinando tempo e recursos para sua implementação (RIBEIRO; SANTOS, 2022).

A participação da família também é essencial no processo de educação emocional. Conforme indicam Amaral e Souza (2021), parcerias entre escola e família fortalecem a coerência das ações educativas e ampliam os impactos positivos sobre o desenvolvimento emocional dos estudantes. Para isso, é necessário investir em programas de formação para os pais, abordando temas como comunicação emocional, limites positivos e resolução de conflitos.

Apesar dos avanços e das propostas em curso, a implementação efetiva da educação emocional enfrenta diversas resistências e desafios. Amaral e Souza (2021) destacam que muitos professores e gestores ainda consideram a dimensão emocional como secundária em relação ao ensino de conteúdos acadêmicos. Tal visão reducionista compromete a efetividade das práticas socioemocionais e perpetua uma cultura escolar centrada exclusivamente na performance cognitiva.

Outro desafio relevante é a sobrecarga de trabalho dos professores, que muitas vezes encontram dificuldade para incorporar práticas de educação emocional em um currículo já excessivamente carregado de conteúdos (CARVALHO; NASCIMENTO, 2022). Para superar essas barreiras, é fundamental promover a integração entre os conteúdos curriculares e o desenvolvimento emocional, evitando a fragmentação das práticas educativas e valorizando a formação integral do estudante (MENEZES; ROCHA, 2020).

A perspectiva crítica da educação emocional também deve ser considerada. Alves e Pereira (2023) alertam para o risco de instrumentalização da educação emocional como forma de controle comportamental, voltada apenas à adaptação dos estudantes às normas sociais vigentes. Em contraposição, os autores defendem uma abordagem emancipatória da educação emocional, orientada para a promoção da autonomia, da consciência crítica e da transformação social.

Assim, a verdadeira educação emocional deve contribuir para a formação de sujeitos capa-

zes de compreender suas emoções, respeitar a alteridade e agir de maneira ética e transformadora em suas comunidades. Costa e Silva (2022) afirmam que escolas que valorizam a dimensão emocional formam cidadãos mais resilientes, colaborativos e preparados para enfrentar os desafios de uma sociedade marcada pela diversidade e pela complexidade.

Portanto, investir na educação emocional não é apenas uma exigência curricular, mas um compromisso ético com a formação de indivíduos íntegros e cidadãos conscientes. O professor, enquanto mediador desse processo, necessita ser reconhecido, valorizado e continuamente formado para exercer seu protagonismo na promoção de uma educação verdadeiramente humanizadora (SANTOS; BRAGA, 2021).

Dessa forma, a educação emocional e o protagonismo docente são elementos interdependentes na construção de uma escola capaz de responder às demandas do século XXI. Ao desenvolver competências socioemocionais nos estudantes, os professores não apenas contribuem para o sucesso acadêmico, mas também para a formação de sujeitos mais felizes, empáticos e socialmente responsáveis. Em um mundo cada vez mais caracterizado por desafios emocionais e sociais, a escola precisa se firmar como espaço de acolhimento, diálogo e transformação, tendo o professor como seu principal agente de mudança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção da educação emocional no contexto escolar brasileiro representa não apenas uma inovação pedagógica, mas uma necessidade premente diante dos desafios impostos pela sociedade contemporânea. A compreensão de que emoções e processos cognitivos estão intrinsecamente relacionados transformou a concepção tradicional de educação, exigindo da escola uma atuação mais ampla e humanizadora (COSTA; SILVA, 2022). Nesse cenário, o protagonismo docente na promoção da educação emocional adquire papel fundamental, pois é por meio da atuação consciente e sensível do professor que a formação integral dos estudantes pode ser efetivamente concretizada.

Ao reconhecer a importância das competências socioemocionais na formação do indivíduo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe avanços significativos para a educação brasileira, mas também impôs novos desafios à prática pedagógica (OLIVEIRA; FONSECA, 2020). Como discutido ao longo deste trabalho, a formação inicial dos docentes ainda carece de maior atenção à dimensão emocional do ensino, o que implica a necessidade de fortalecimento da formação continuada, voltada para o desenvolvimento da inteligência emocional, da gestão de conflitos e da promoção de ambientes educativos acolhedores (MARTINS; OLIVEIRA, 2020).

A prática pedagógica comprometida com a educação emocional exige planejamento intencional e a adoção de estratégias que favoreçam o autoconhecimento, a empatia, o respeito às diferenças e a cooperação (MENEZES; ROCHA, 2020). Atividades como rodas de conversa, projetos de vida e o uso da literatura emocional mostraram-se eficazes nesse processo, ampliando a capacidade dos alunos de expressar sentimentos, compreender o outro e construir relações sociais mais

saudáveis (PINHEIRO; FREITAS, 2022). Ainda assim, é imprescindível que essas práticas estejam inseridas em uma proposta pedagógica articulada, que compreenda a educação emocional como eixo transversal do currículo, e não como uma atividade isolada.

Outro ponto crucial abordado foi a importância do suporte institucional e da atuação da gestão escolar na consolidação da educação emocional. Ferreira e Andrade (2023) destacam que, sem apoio efetivo da equipe gestora e sem políticas escolares que valorizem o bem-estar emocional de toda a comunidade, o trabalho docente tende a se fragmentar e perder força. Assim, criar espaços de escuta, investir em formação continuada e promover o diálogo constante com as famílias são ações fundamentais para fortalecer a cultura emocional na escola (RIBEIRO; SANTOS, 2022).

Embora avanços importantes tenham sido realizados, os desafios para a efetivação da educação emocional nas escolas ainda são muitos. A resistência de parte dos educadores, a sobrecarga curricular e a cultura escolar tradicionalmente voltada para a performance acadêmica constituem barreiras que precisam ser superadas (AMARAL; SOUZA, 2021). Para tanto, torna-se indispensável adotar uma postura crítica em relação à educação emocional, compreendendo-a como instrumento de emancipação humana e não de mera adaptação social (ALVES; PEREIRA, 2023).

A verdadeira educação emocional é aquela que promove a autonomia, a criticidade e a capacidade dos sujeitos de atuar de forma ética e solidária na sociedade. A construção desse ideal depende diretamente do reconhecimento e da valorização do trabalho docente. Professores preparados emocionalmente, apoiados por políticas institucionais e engajados em práticas reflexivas e humanizadoras tornam-se agentes centrais na formação de sujeitos capazes de enfrentar os desafios do século XXI com inteligência emocional, empatia e responsabilidade social (SANTOS; BRAGA, 2021).

Assim, conclui-se que investir na educação emocional é investir na construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária. A escola, enquanto espaço privilegiado de socialização e formação, tem a responsabilidade de proporcionar aos estudantes oportunidades de desenvolvimento integral, reconhecendo suas emoções como parte constitutiva do processo de aprendizagem. O professor, como protagonista desse processo, precisa ser capacitado e apoiado para exercer plenamente sua função mediadora, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais acolhedores, inclusivos e transformadores.

Em um mundo marcado pela complexidade, pela velocidade da informação e pelas crises socioemocionais, a educação emocional surge como um eixo estruturante de uma nova educação: uma educação que forma não apenas para o mercado de trabalho, mas, sobretudo, para a vida em sociedade. Portanto, a promoção da educação emocional e o fortalecimento do protagonismo docente devem ser compreendidos como compromissos éticos e políticos indispensáveis para a construção de um futuro mais humano.

REFERÊNCIAS

ALVES, Mariana Rodrigues; PEREIRA, Juliana Souza. **Educação emocional na prática escolar: contribuições para uma pedagogia sensível.** Revista Brasileira de Educação Básica. Belo Horizonte, v. 8, n. 26, p. 45–59, 2023.

AMARAL, Cláudia Ferreira do; SOUZA, Tatiane Cristina de. **Currículo e emoções: a transversalidade da educação emocional na escola.** Currículo sem Fronteiras. Brasília, v. 21, n. 2, p. 123–141, 2021.

BARBOSA, Eliane Martins; LIMA, Roberta Vieira. **Práticas de escuta e mediação emocional na sala de aula.** Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 46, n. 3, p. 1–17, 2021.

CARVALHO, Ana Paula de; NASCIMENTO, Mariana Tavares do. **Formação docente e educação socioemocional: desafios para a prática.** Revista de Formação de Professores. São Paulo, v. 9, n. 2, p. 68–81, 2022.

COSTA, Fernanda Reis; SILVA, Diego Henrique. **Ambiente emocional na escola: impactos na aprendizagem e convivência.** Educação em Foco. Juiz de Fora, v. 27, n. 1, p. 89–105, 2022.

FERREIRA, Lúcia Alves; ANDRADE, Renata Martins. **Apoio institucional e bem-estar docente: elementos para uma escola emocionalmente saudável.** Cadernos de Educação. Pelotas, v. 45, n. 2, p. 234–249, 2023.

LIMA, Priscila Faria; ROCHA, Ana Cristina. **Competências socioemocionais na BNCC: avanços e lacunas.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 47, e23045, p. 1–16, 2021.

MARTINS, Bruno César; OLIVEIRA, Vanessa Nogueira. **Professores e emoções: um estudo sobre a formação para o cuidado emocional em sala de aula.** Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 301–318, 2020.

MENEZES, Letícia Maria; ROCHA, Felipe Tavares. **Projetos de vida e protagonismo juvenil: caminhos para a educação integral.** Práxis Educacional. Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, p. 170–189, 2020.

OLIVEIRA, Sandra Regina; FONSECA, Denise Lima. **Escola e emoções: repensando o currículo a partir das relações afetivas.** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 25, e250070, p. 1–15, 2020.

PINHEIRO, Mariana Silva; FREITAS, Ana Cristina. **Literatura e emoções na sala de aula: práticas de leitura sensível.** Ensino em Perspectivas. Teresina, v. 13, n. 1, p. 112–128, 2022.

RIBEIRO, Juliana Ferreira; SANTOS, Amanda Lima. **Cultura emocional nas escolas públicas: da teoria à prática.** Educação Pública. Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p. 33–49, 2022.

SANTOS, Daniela Rodrigues; BRAGA, Larissa Carvalho. **Vínculos afetivos e aprendizagem: o papel das emoções no processo educativo.** Diálogo Educacional. Curitiba, v. 21, n. 70, p. 67–83, 2021.

SOUZA, Isabel Fátima; GONÇALVES, Mariana Elis. **Emoções e desempenho escolar: um estudo de caso com alunos do ensino fundamental.** Psicologia Escolar e Educacional. São Paulo, v. 24, n. 2, p. 223–235, 2020.

TEIXEIRA, Paula Helena; ALMEIDA, Vanessa Silva. **Avaliação formativa e autoestima: possibilidades para uma pedagogia humanizadora.** Revista de Educação e Avaliação. Londrina, v. 15, n. 1, p. 145–160, 2023.

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL



CÁSSIO FARINELLI LIMA

Graduação em Matemática pela Universidade Braz Cubas, no ano de 2000, Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, no ano de 2008; Graduação em Letras Pelo Centro Universitário de Jales, no ano de 2020, Graduação em Licenciatura em Educação Especial Pelo Centro Universitário cidade verde 2023, Graduação em Artes Visuais Pelo Centro Universitário cidade verde 2024, Especialista em Metodologias de Ensino em EAD pela Faculdade Intervale 2020; Especialista em Supervisão Escolar, pela Faculdade Intervale 2022, Especialista em Docência do Ensino Superior, pela faculdade de Conchas, 2023. Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Matemática na EMEF Pedro Teixeira e Professor de Ensino Fundamental I - Regência - na EMEF Pedro Teixeira..

RESUMO

Esse estudo teve como objetivo investigar a importância da avaliação do processo de aprendizagem na educação infantil através de uma revisão de literatura. A educação infantil é uma etapa fundamental no desenvolvimento dos alunos tanto físico, mental, motor e em outras esferas. Na educação infantil, os alunos não são reprovados, portanto, é necessário discutir sobre como deve ser avaliado o processo de aprendizagem dos indivíduos nessa etapa. Dessa forma, o estudo concluiu que a escola exerce um papel fundamental nesse processo, além disso, é fundamental que o professor seja bem-preparado e esteja sempre atento, acompanhando o aluno para que ele tenha um bom progresso, pois é o professor o responsável pelo desenvolvimento cognitivo do educando. Sendo assim, a avaliação da aprendizagem é fundamental na etapa da educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da aprendizagem; Ensino; Educação infantil.

INTRODUÇÃO

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (2018), ocorreram algumas mudanças para a Educação Infantil inclusive na forma de avaliar as crianças. Entre as diretrizes do referido documento estão à definição de seis direitos de aprendizagem são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Além de colocar a criança como protagonista do processo educativo, alterando assim a organização do currículo escolar.

Diante desse fato, o referido trabalho tem por o objetivo investigar a importância da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, como fator processual, tendo em vista que os alunos

da Educação Infantil não podem ser reprovados, não fazem provas avaliativas, faz-se necessário abordar sobre esse tema, como objetivos específicos: descrever as práticas pedagógicas docentes; citar como é realizada a avaliação na Educação Infantil; apresentar os vários tipos de avaliação no sistema educacional.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, pois segundo Gil (2008) as pesquisas exploratórias têm como objetivo desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista um conceito de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Também se caracteriza como qualitativa, de acordo com Gil (2008) a pesquisa qualitativa trata-se de uma pesquisa que não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com a maior interação com o problema, de forma que identifique com mais certeza o porquê de determinada pesquisa.

A metodologia do estudo foi revisão de literatura que foi realizada por meio de busca de artigos nas bibliotecas online SciELO, Google Acadêmico e Núcleo do Conhecimento. Os termos de pesquisa utilizados foram: Avaliação da aprendizagem, ensino e Educação infantil. Foram excluídos artigos sem acesso completo ou que não tivessem relação direta com o tema e os anos escolhidos após análise de seus resumos e conteúdo completo.

DESENVOLVIMENTO

A avaliação faz parte da vida de todos em qualquer esfera da vida. Nota-se que na maioria das escolas a avaliação consiste apenas em notas com provas avaliativas, entre outras atividades classificatórias, e não pelo seu processo de aprendizagem ou seu desenvolvimento escolar durante o ano letivo, causando então um desconforto para os alunos, pois mesmo que eles saibam o conteúdo e no dia da avaliação ele não estiver em um bom dia à nota dele não será satisfatória, e até mesmo aquele aluno que possui dificuldades na aprendizagem não alcançará a nota estimada pela escola podendo então vir a repetir o ano.

Existem também aqueles professores que não buscam novas maneiras de ensinar, que ficaram parados no tempo se acomodando com as notas, desprezando então buscar conhecimentos para utilizar novos métodos e instrumentos avaliativos.

Assim, nesse capítulo estão descritos tópicos sobre os processos de avaliação na educação básica com base em autores como Luckesi, Matui, Hoffmann, e sobre a avaliação da aprendizagem na educação infantil na visão de autores como Hoffmann, Micarello, Melchior.

PROCESSOS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Avaliar e ser avaliado deveria ser algo prazeroso, assim como é ensinar e aprender, e que acontecesse naturalmente em uma instituição de ensino, mas infelizmente não é o que acontece em boa parte das escolas. Segundo Luckesi (2010) verifica-se que a avaliação na escola consiste

apenas em notas, pois avalia-se o aluno por um dia, e não pelo seu desenvolvimento escolar durante o ano letivo. “Os professores elaboram suas provas para provar os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem” (LUCKESI, 2010, p. 10). Assim, os alunos temem a avaliação por ser o único meio utilizado na escola para provar ou reprovar, já a escola e o Estado vê essa avaliação como um meio para a base de cálculos estatísticos, deixando de lado o que realmente interessa que é a aprendizagem dos educandos.

Existe também uma cobrança por parte dos pais desses alunos, que visam unicamente o avanço do ano de escolarização de seus filhos se preocupando apenas com a nota final se for boa tem recompensa se não for não tem, em alguns casos fazem até ameaças como: (tirar o celular, não deixar assistir o programa preferido, não deixar brincar, etc.) para que eles se interessem pelos estudos e acabam fazendo com que a criança se sinta pressionada a alcançar a nota desejada deixando de lado o mais importante nesse processo que é a aprendizagem.

Segundo Luckesi (2003) os trabalhos pedagógicos relacionada á avaliação da aprendizagem se for bem-feito por educadores qualificados e competentes, é um aliado no momento de avaliar seus alunos, pois através desses trabalhos é possível que os educadores tenham uma visão diferenciada sobre a aprendizagem do seu aluno e ainda permite que ele mesmo se autoavaleie como educador. Dessa forma:

Pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem (LUCKESI, 2003, p. 18).

Considerando que a avaliação deve levar em conta a bagagem do aluno. Diligenti (2003, p.8) considera a avaliação como um “[...] processo interativo entre professor e aluno [...]”. Isto é, o professor faz uso dela para acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos e isso reflete diretamente em sua prática pedagógica, a escola deve dar autonomia ao professor para ele fazer alterações no seu plano adequando às necessidades dos seus alunos, para que ele consiga obter resultados satisfatórios no final do ano letivo.

Ainda existe uma resistência muito grande por parte de alguns professores em buscar novos métodos, principalmente os mais velhos esses agem apenas com a intenção de aprovar ou reprovar, utiliza o método que foi aplicado á eles mesmo quando crianças, não aceitam a mudança na sua prática pedagógica. Assim,

A atual prática escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente, ou seja, o julgamento de valor, que teria a função estática de classificar um objeto ou ser humano histórico num padrão definitivamente determinado (MATUI, 1995, p. 223).

A grande maioria dos alunos não estuda para aprender, mas sim, para obter uma boa nota e conseguir passar em um determinado período do processo de aprendizagem. Dessa forma:

Na maioria das vezes, no sistema educacional, os docentes avaliam os discentes sem processar, primeiramente, com os instrumentos adequados, as medidas oportunas. É o caso daqueles professores que já vão logo emitindo um juízo de valor sobre o aluno, sem antes, metodicamente, tentar esgotar os registros dos desempenhos que, integrada e organicamente, justificam tal juízo. “Este aluno não tem jeito para estudar”. “Aquele outro aluno é um indisciplinado incurável”. “Ah, este não participa de nada” (ROMÃO, 2001, p. 76)

Segundo Melchior (2004) nos dias de hoje raramente encontramos um professor que não se preocupe com a avaliação dos seus alunos, pois essa pode ser uma das tarefas mais difícil que o professor pode enfrentar durante o ano letivo, pois esse é o momento em que ele deve tomar decisões sobre conteúdos, objetivos, métodos, etc., e para que sua avaliação seja coerente e bem sucedida é preciso que ele tenha um conhecimento específico sobre o processo de ensino e aprendizagem e esteja seguro no que está avaliando.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Hoffmann (1996), é preciso que o professor tenha uma concepção clara de que, o que ele está avaliando não é estatístico, e sim apenas um estado temporário do desenvolvimento da criança. “O processo avaliativo precisa ensaiar o movimento do “ainda não é”, ou “ainda é”, enunciando o princípio dialético do conhecimento: toda a descoberta da criança estar relacionada a conquistas anteriores e são prenúncios de novas conquistas” (HOFFMANN, 1996, p. 63). O professor precisa entender o caminho que o aluno está percorrendo, e a partir daí, proporcionar o avanço de conhecimento e desenvolvimento utilizando instrumentos de avaliação que sejam destinados ao progresso infantil, e que permita ao professor que faça a intervenção individual ou em grupo se for necessário.

Diante disso, a avaliação na Educação Infantil segundo Didonet (2006), precisa de procedimentos avaliativos, destacando, que de forma alguma pode ser desconsiderado o seu objetivo que é a formação humana, para a vida. E ressalta: “Escolher ou aceitar um tipo de avaliação sem antes discutir o que se pretende conseguir com as crianças é uma decisão arriscada” (DIDONET, 2006, p. 46).

Hoffmann (2003) afirma que é importante que o professor saiba o significado da avaliação na Educação Infantil, que ele planeje, trace sua meta ou seu objetivo a ser alcançado do contrário ele cometerá falhas que poderão afetar o aluno no seu processo de aprendizagem. Dessa forma:

[...] entre as condições sociais e concretas da existência da criança e as expectativas definidas pelas instituições como ideias; entre as especificidades dos adultos e as expectativas lógicas das crianças; entre o que o educador efetivamente observa de sua criança, a cada momento, e o que as “listagens de comportamento” supõe que deva registrar (HOFMANN, 2003, p. 80-81). O professor responsável pelas turmas de Educação Infantil antes mesmo de começar a avaliar seu aluno, terá que observar a diversidade cultural da criança, social, o local e ambiente em que ele vive.

Segundo Luckesi (2011) é fundamental que o professor conheça os alunos, saiba a bagagem que ele tem, para então poder acompanhar melhor o desenvolvimento permitindo que o educador faça uso de diversos métodos no processo de ensino e aprendizagem.

Para Vygotsky (1991) a aprendizagem ajuda no desenvolvimento da mente humana, princi-

palmente para a mente de uma criança. Portanto,

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário ter universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas em especificamente humana (VYGOTSKY, 191, p. 101).

Pois desde que a criança nasce ela esta disposta a diferentes formas da linguagem tanto escrita quanto oral, e outras formas de linguagem impostas pela sociedade, aprende a cultura ensinada em seu ambiente familiar, por esse motivo faz se importante que o professor conheça o histórico da criança, para que ela possa desenvolver métodos de aprendizagem que colabore para o seu progresso, desenvolvendo atividades diferentes das que ele esta acostumada a realizar no seu ambiente escolar, por tanto, Garcia (2005) nos diz que:

Educação Infantil não é apenas dar continuidade a aprendizagem da linguagem escrita, uma entre tantas linguagens, mas contribui para que as crianças vivenciem as diferentes linguagens utilizadas na sociedade, aprendendo a ler essas linguagens e usá-las para se expressar – a linguagem corporal, a linguagem musical, a linguagem plástica, a linguagem televisiva, a linguagem cinematográfica, a linguagem fotográfica, a linguagem do vídeo, a linguagem da mimica, a linguagem teatral e por que não a linguagem da informática (GARCIA, 2005, p. 19).

Essas várias formas de linguagem exige do professor que ele se dedique cada vez mais no processo de ensino e aprendizagem do aluno, formulando atividades de interação, socialização, pois a Educação Infantil é à base de todo o seu processo esse é o início da caminhada para que a criança crie maturidade para enfrentar a sociedade.

A escola exerce um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois, é na escola que a criança tem o eu primeiro contato, convívio com pessoas diferentes das que ela esta acostumada que é a família, a escola proporciona a troca de conhecimentos, conhecer algo novo, pois cada criança carrega a sua bagagem, permite que a criança se interage com outras se socializando, e com isso a escola contribui no desenvolvimento no processo de aprendizagem e também para que a criança se torne um cidadão digno para a sua vida na sociedade (SANTOS, 2020).

Segundo a Lei 12796/2013, que altera a LDB Lei nº 9394/96, essa lei tem como principal função desenvolver crianças de até 5 anos, em todos os aspectos como sejam eles físicos, psicológicos, intelectual e sociais, assim, complementa as ações da família e da comunidade em que as crianças vivem. Em crianças entre 4 e 5 anos de idade é obrigatório a matrícula na pré-escola. É extremamente importante que os responsáveis matriculem suas crianças nas escolas a partir dos 4 anos. A avaliação ocorre através do desenvolvimento das crianças sem que haja uma promoção, até mesmo para o acesso ao Ensino fundamental (BRASIL, 2013).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter regulamentário, com versões publicadas em 2015 e 2018, possui como finalidade definir um conjunto de aprendizagens para auxiliar o desenvolvimento dos estudantes, e, assim, ter seus direitos assegurados no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular/BNCC possui seis direitos fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, com a função de possibilitar condições para o aprendizado das crianças para desempenhar papéis ativos no ambiente que vivenciar desafios e

sentir provocados a resolver, assim, construir significado sobre si, esses direitos são: explorar, se conhecer melhor, expressar, participar e brincar (BRASIL, 2018).

De acordo com o autor Oliveira (2019) as crianças aprendem a conviver na democracia e possuem garantia de seus direitos, seja através de oportunidades que visam a apropriação da cultura no espaço coletivo, bem como a construção da identidade, o desenvolvimento da cultura corporal, linguagem escrita, linguagem oral, além do desenvolvimento do pensamento e da imaginação infantil.

Entretanto, conforme o autor Santos (2020) afirma, a interação entre as crianças foi comprometida em virtude do isolamento social, pelo qual foram observadas perdas nas vivências sociais, na interação, visto que as crianças aprendem através da prática com outros indivíduos, por isso, é fundamental o reconhecimento da importância da interatividade das crianças com outras crianças, e a brincadeira, que é uma atividade fundamental para o bom desenvolvimento da criança, a partir disso, pode se observar que o isolamento social impede com que as crianças convivam e interajam com outras crianças prejudica de forma significativa o desenvolvimento infantil.

Quanto a avaliação na educação infantil, segundo o autor Micarello (2010), a avaliação apresenta um caráter diferenciado, tendo em vista as características e peculiaridades dessa faixa etária, neste caso, crianças de 0 a 5 anos, dessa forma, a avaliação é, em sua predominância, voltada a observação e o registro, dentro deste contexto, os professores da educação infantil acabam por utilizar uma diversidade de recursos e instrumentos de avaliação do que os professores de outras etapas de ensino básico, o autor afirma que isso se dá as referências para a realização da avaliação na educação infantil devem ser buscadas na própria criança, não em padrões já estabelecidos, impostos por adultos e que as crianças devem corresponder como requisito para aprovação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É através da Educação Infantil que a criança tem o seu primeiro contato com a escola, e é nela que a criança começa a ter um maior entendimento de que há outros ambientes sem ser o da família que é o que elas estão acostumadas, na escola ela começa a interagir com outras pessoas e passa por diversas situações seja individual ou em grupos.

Os alunos da Educação Infantil ao serem avaliados como eles não fazem provas avaliativas e nenhuma atividade que contém nota, a avaliação ocorre através da observação do processo da aprendizagem, do desenvolvimento da criança ao realizar as atividades propostas pelo professor, daí então o educador poderá fazer a intervenção se necessário, portanto é fundamental que o professor seja bem preparado e esteja sempre atento, acompanhando o aluno para que o mesmo tenha um bom progresso, pois é o educador o responsável pelo desenvolvimento cognitivo do educando.

Portanto, a escola tem o papel de ampliar através da aprendizagem o desenvolvimento da criança, muitos tratam a escola como um lugar apenas de conhecimentos específicos como português, matemática, história, geografia, ciências entre outras matérias específicas atribuídas em

notas para aprovação e reprovação dos alunos e tratam a Educação Infantil como um passa tempo para as crianças ou matriculam apenas por ser exigido por lei, mas esquecem de que na escola também é o lugar onde deve se valorizar os conhecimentos que a criança já possui e que ele ainda vai adquirir com o tempo a fim de inseri-lo na sociedade, através de jogos educativos, e a própria convivência com o outro em sala de aula, para um adulto pode ser algo simples, mas para uma criança esse convívio na escola é fundamental para seu crescimento como cidadão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 12.796/2013. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 04 abr. 2013.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso 09 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso 09 abr. 2025.

DIDONET, Vital. **Coerência entre avaliação e finalidades da educação infantil.** Revista Pátio Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed Editora, Ano IV, No . 10. Mar/jun., 2006;

DILIGENTI, Marcos Pereira. **Avaliação participativa no ensino superior e profissionalizante.** Porto Alegre: Mediação, p. 96, 2003;

GARCIA, Regina L. **Discutindo a escola pública de Educação Infantil – a orientação curricular.** In: GARCIA, Regina Leite (org). Revisitando a pré-escola. 6. Ed. São Paulo, Cortez, 2005;

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6.ed.São Paulo: Atlas,2008;

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

HOFMANN, Jussara M. L. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação.** Ed. Revista, 2003;

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2003;

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 21. Ed. São Paulo: Cortez, 2010;

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011;

MATUI, Jiron. **Construtivismo: Teoria construtivista sócio-histórica Aplicada ao Ensino.** São Paulo: Moderna, 1995;

MELCHIOR, Maria Celina. **O sucesso escolar através da avaliação e da recuperação.** 2. Ed. Porto Alegre: Premier, p. 101, 2004;

MICARELLO, H. **Avaliação e transições na educação infantil.** Portal MEC: 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=6671&option=com_docman&task - Acesso 09 abr. 2025.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **A construção da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.** Revista entre ideias: Salvador, v. 8, n. 2, p. 75-94, 2019.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas.** 3. Ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, p.136, 2001;

SANTOS, Marcia Pires dos. **OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID -19. 2020.**

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

INCLUSÃO E O AUTISMO



DINALVA FERREIRA MACHADO DE OLIVEIRA

Licenciada em pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil, Conclusão em 12/01/2010. Professora de Educação Infantil e Fundamental I. Lotada na Emei CEU PERA MARMELO. JARAGUÁ SÃO PAULO.

RESUMO

As leis brasileiras definem que não existam discriminação das crianças em relação ao acesso as escolas comuns, todas tem livre ingresso as escolas incluindo aqueles com transtornos do espectro autismo (TEA). Mesmo existindo um número satisfatório de pesquisas que menciona os benefícios da inclusão de pessoas com transtorno do espectro autismo, a conclusão em algumas situações se torna questionável, especialmente quando analisamos se a escola oferece a criança um apoio pedagógico e estrutural adequado para o seu desenvolvimento. Existem diversos desafios em torno da temática inclusão e inclusão de pessoas com TEA em nosso país, mas por outro lado temos o aumento expressivo dessas crianças em salas de aula o que em algumas situações expos como a falta de conhecimento sobre a síndrome e a ausência de estratégias pedagógicas adequadas e específicas para aquele público pode afetar o desenvolvimento desses alunos, prejudicando ou diminuindo sua capacidade de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Autista; Escola; Educação.

INTRODUÇÃO

De acordo com o DSM-5 o Transtorno Autista é uma condição que está inclusa em uma categoria cuja classificação é Transtornos de Nerusodesenvolvimento, a qual recebe o npme de Transtornos do Espectro Autista (TEA). O TEA é classificado como um distúrbio que acontece no desenvolvimento neurológico, que se inicia na primeira fase da vida da criança, mostrando dificuldades em questões sociocomunicativa e comportamental. (APA,2013).

Essas particularidades da criança podem levar com que ela venha a se isolar dos outros, o que vai acabar extenuando ainda mais suas capacidades de comunicação, a qual a literatura defende de maneira consoante que a intervenção precoce é fundamental (BRASIL,2013).

A escola é um ambiente muito importante para ser utilizada como uma ferramenta para auxiliar as crianças com TEA na socialização e criando oportunidades para que eles possam interagir entre os outros alunos e assim contribuir para o seu desenvolvimento.

A inclusão no Brasil é vista como uma ação cultural, social, pedagógica e política que busca assegurar os direitos de todos os alunos para que possam estar juntos no momento da aprendizagem e participando juntos das atividades propostas (BRASIL,2007). A Declaração Universal dos Direitos Humanos, despertou uma discussão em prol da Educação Especial a partir de 1948. Ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tratando que as pessoas portadoras de necessidades especiais devessem estar no ensino regular, foi por meio da Constituição de 1988 e com grande interferência da Declaração de Salamanca de 1994 que começamos a olhar para a universalização da educação em escolas regulares, com políticas de Educação Inclusiva

nosso país, começou a ser discutida a universalização da Educação, e a ser implementada nas escolas regulares uma política de Educação Inclusiva, se juntando com a Política Nacional de Educação Especial.

A INCLUSÃO ESCOLAR

Ao incluirmos um aluno com deficiência na escola regular, o nosso olhar não pode apenas caminhar para a questão da obrigatoriedade daquela ação, devemos observar essa prática como um momento que destrói o paradigma da educação e constrói a diversidade e os direitos humanos, já que esse processo de inclusão é totalmente complexo e detalhado, o qual inclui diversas questões tanto internas quanto externas e interfere no ensino-aprendizagem daquele aluno que está sendo incluso naquele novo ambiente. Então, colocarmos essa criança em uma situação de que ela está ali porque a lei a ampara estar ali, vai totalmente opor o que a inclusão propõe, que são direitos humanos e democráticos que respeitam as influências da família e também da comunidade em que aquele aluno está inserido.

Ao olharmos para a história, podemos acompanhar essa luta que já acontece há muitos anos das pessoas com deficiências e seus familiares buscando a valorização e respaldo necessário através de declarações. Em 1988, no Brasil, a nossa Constituição Federal refere-se ao atendimento educacional para as pessoas com deficiência, dando preferência a rede regular de ensino. Direito esse, que foi assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996 e reiterado no Estatuto da Pessoa com Deficiência, em 2015. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) assegura que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e diversos recursos, com o objetivo de que a educação seja de qualidade para todos, respeitando e acolhendo toda diversidade que existir dentro da sala de aula. E, todas essas políticas públicas fizeram com que as escolas assumissem um compromisso com a inclusão, respeitando a

diversidade humana.

Todas essas mudanças na lei, trouxeram consigo também mudanças no ambiente escolar, pois a partir delas os professores viram que precisariam atender e de adaptar as demandas pessoais e coletivas dos seus alunos, ao invés de retirá-los da sala de aula para que fossem acompanhados de forma isolada por outros professores. E essa inclusão mudou também a concepção dos professores em relação aos alunos com deficiência e suas dificuldades, desconstruindo assim as barreiras que no passado os impediam de estar em escolas regulares.

Nossas convicções são construídas ao longo de nossas vidas por meio das experiências que vivenciamos, são a partir delas que criamos nossos valores e julgamentos, o que também interfere, enquanto professores, em nossas práticas pedagógicas. Esses desafios que a inclusão nos apresenta a cada novo alunos, faz com que nós busquemos por novas ferramentas e estratégias para sempre estarmos inovando e deixando esse aluno mais a vontade e acolhido dentro do ambiente escolar, para que ele saiba que mesmo com suas limitações será respeitado e acolhido por seus amigos. Assim, tanto os professores, quanto os alunos com deficiência e os alunos sem deficiência têm um papel fundamental na formação da inclusão,

A INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA

Ainda que existam políticas públicas que determinam e asseguram a inclusão de alunos que possuam deficiência em escolas regulares, há a adversidade durante esse processo. Essas adversidades que cercam a inserção de alunos com TEA em escolas regulares são mostradas em alguns trabalhos nacionais realizados com os professores Alves, 2005; Camargo & Bosa, 2009; Gomes & Mendes, 2010; Martins, 2007; Pimentel & Fernandes, 2014; Rodrigues, Moreira, & Lerner, 2012; Salgado, 2012. O que demonstra que ainda que muitos professores aprovem e acolham a inclusão, uma outra parte conclui que é um processo ainda inviável para as escolas regulares se comprometerem.

Nessa narrativa, existem pontos muito importantes de serem expostos, como a falta de conhecimento dos profissionais a respeito do TEA, assim como aquelas convicções que são geradas que interferem nesse desenvolvimento do aluno, pois inúmeros professores exibem conceitos muito diferentes do que a teoria nos apresenta a respeito dos alunos com TEA, e um ponto que é sempre muito divergente em relação a literatura é sobre a comunicação dessas crianças.

Uma parte dos professores enxergam a escola como um ambiente em que esse aluno vai somente para que ele exerça a sua socialização, e esse olhar limitante prejudica diretamente na aprendizagem do aluno, pois não lhe é apresentado atividades, nem propostas que vão lhe estimular e fazer com que ele tenha interesse em aprender. Já, para uma outra porcentagem de professoras a escola é o lugar em que esse aluno vai unicamente desenvolver suas habilidades funcionais, e os conteúdos formais são descartados, gerando a defasagem escolar.

Não podemos colocar apenas na conta dos professores as barreiras em ensinar as crianças com TEA, sabemos que esse Espectro traz consigo algumas particularidades como déficits na área

comportamental, na socialização e comunicação. Mas essas particularidades podem ser estimuladas a serem desenvolvidas, e quando se sentirem mais confortáveis utilizar aquilo que aprenderam na escola em um momento que considerarem oportuno, não cabe ao corpo docente limitar os conteúdos e práticas, mas sim alimentar a criatividade e capacidades de todos os alunos, respeitando o seu espaço e limites.

Ainda que existam pontos muitos delicados quando falamos sobre a inclusão, precisamos observar que esse momento auxilia nos desenvolvimentos dos outros alunos da turma também, pois convivendo com as diferenças que todos nós possuímos aprenderemos como respeitá-las e acolhê-las de uma forma natural. Mas, mesmo com todos os esforços que essa inclusão exige da coordenação e dos professores, muitas críticas são realizadas pois é notória a falta de preparo do corpo docente para receber esses alunos, e podemos observar também que a estrutura das escolas em muitos momentos não são desenvolvidas para receber alunos com deficiências.

Ao incluirmos um aluno com TEA, é indispensável que o professor tenha conhecimento prévio sobre o assunto, o qual irá instruí-lo a conhecer seus alunos e criar um vínculo, para que assim possa desenvolver práticas eficientes e acolhedoras para que todos vivenciem a inclusão da melhor forma possível. Estimulando de forma essencial a interação de todos.

O trabalho em conjunto não deve apenas existir entre os alunos, mas os professores regulares e os professores especialistas também são de grande valor para a aprendizagem dos alunos. Afinal, o aluno com TEA carece de um planejamento de quais atividades serão realizadas e como ele será integrado ao restante da classe, e essas ações exigem a cooperação entre os professores. Essa integração repercute de forma positiva para o aluno com TEA.

Mas, esses professores especialistas precisam ser muito bem orientados sobre o seu papel dentro da inclusão. Existem relatos que apontam em diversas situações, os professores sendo utilizados apenas para a retirada desses alunos de dentro da sala de aula, quando surge algum tipo de incomodo, como uma crise, por exemplo. E dessa forma, podemos entender que esse profissional não está desenvolvendo sua função em integrar o aluno ao restante da classe, pelo contrário, está ali apenas para intermediar conflitos, o que não é o objetivo de sua presença e sim mostrar para os alunos, de acordo com os seus limites, que ele pode fazer parte daquele ambiente e interagir com os seus companheiros de classe.

Mesmo sendo um processo bastante recente a inclusão do aluno com TEA, em escolar regulares e isso ter feito aparecerem alguns pontos negativos, a literatura nos mostra que a inclusão escolar, dentro do TEA, expõe muitas questões políticas e aciona diversos setores sociais. E, podemos apontar que mesmo com as dificuldades que esse tema nos apresenta, a inclusão quando feita por profissionais qualificados e dispostos a aprenderem com os seus alunos, e criar práticas que façam com que essa integração funcione, tem sido muito benéfica para os alunos com TEA e suas famílias que podem acompanhar todo o desenvolvimento dessa criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise de trabalhos que abordam o tema da inclusão de alunos com TEA, foi possível verificar que aumentou expressivamente o número de alunos com autismo nas escolas consideradas regulares, e isso se deu ao fato de ter sido quebrado o padrão antigo da inclusão e consequência disso o fim das escolas e classes especiais que eram direcionadas somente para alunos portadores de necessidades especiais. É importante ressaltar que a inclusão não é a divisão entre incluir e excluir ou classes especiais ou classes regulares, a inclusão vai além do espaço físico e/ou a separação dos alunos, o ato de incluir um aluno ao restante da classe significa entender que ele terá suas dificuldades, mas ao mesmo tempo poderá usufruir dos mesmos benefícios e aprendizagens que todos estão assegurados por lei tem acesso, e será acolhido com suas particularidades.

Existem grandes desafios ainda nessa caminhada em busca da inclusão do aluno com TEA, existem estudos que apontam que a escola sugere que a inclusão seja feita de forma gradual (SERRA, 2008). Ainda que os padrões da inclusão sejam respeitados em determinados momentos, não se pode anular a desconfiança e até mesmo insegurança da família em deixar esse aluno na escola ou até mesmo da escola em receber uma inclusão sem estar preparada. Muitos profissionais assumem que não possuem grande conhecimento a cerca da síndrome e quais práticas pedagógicas podem ser aplicadas em sala de aula. E como resultado dessa falta de conhecimento, as práticas realizadas em sala de aula não tem produzido resultados efetivos para os alunos com TEA.

A colaboração e convivência entre professores e alunos gera a aprendizagem, essa troca possibilita que o professor possa analisar sua turma e criar oportunidades inclusivas para sua sala de aula, para desenvolver sempre mais as capacidades de seus alunos e assim gerar uma adaptação mais agradável e uma ação positiva no aprender. Essa colaboração pode ser prejudicada por algumas razões como a incompreensão das condições cognitivas, físicas ou sensoriais dos alunos, professores e família também, que é sempre um pilar importante no processo de inclusão na educação infantil. Se as metodologias de ensino não forem adaptadas para esse novo grupo de crianças que começam a chegar na rede de ensino a sua compreensão e aprendizagem serão prejudicadas. como afirma Ferreira e Guimaraes (2003, p. 27):

Os efeitos causados pela visão equivocada sobre pessoas com deficiência levam ao desconhecimento de suas potencialidades, o que acaba por continuar reforçando a crença sobre sua suposta incapacidade. Esse quadro só poderá ser alterado a partir do momento em que a condição de deficiência modificar-se, tomando em consideração também as potencialidades, e não apenas os defeitos e as limitações das pessoas.

Para desconstruir alguns ideais atrelados a inclusão nas escolas regulares de educação infantil serão necessários muito empenho e dedicação da equipe gestora, da comunidade e família, afinal serão encontrados alguns problemas no caminho como falta de estrutura, profissionais com uma má formação, falta de material adequado etc. Mas o ambiente ideal para que essa transformação é dentro da escola, um ambiente de formação aonde com a convivência as estratégias vão surgindo e dando lugar a inclusão.

É a partir dessa desconstrução que vamos melhorar o processo de inclusão, torná-lo mais natural e instintivo possível. Uma criança que inicia sua vida escolar em um ambiente inclusivo

aprende a respeitar o próximo de uma forma mais simples, aceita que as diferenças são bem-vindas e sabe conviver com elas sem questionamentos, espantos ou preconceitos. Aprende que quem impõe os limites são pessoas preconceituosas e ruins, pois não há limites no processo de aprendizagem, e assim sendo a educação infantil é o local principal que esses pensamentos devem ser implantados no ser humano.

Pensar em um ambiente inclusivo desde o início da formação de uma criança apresenta a ideia de que o processo de educação diz muito sobre nós mesmo e escutar o outro.

Para qualificar esse trabalho pedagógico é de muita importância a troca entre um professor comum e o professor especializado, e essa prática colaborativa requer alteração na estrutura da escola para que a ideia de trabalhar separadamente, isoladamente cada professor com sua porta fechada seja extinta e dê espaço a colaboração.

O processo de inclusão é também uma busca pela identidade das crianças e no caso de alunos com TEA também é uma vertente para a valorização das diferenças. A metodologia mais eficaz e eficiente é aquela que funciona para a sua sala de aula, para sua turma. Pois pensamos de forma individual e sendo assim não podemos encaixar muitas vezes nossos alunos em padrões pré-definidos se esses padrões não funcionarem dentro da nossa realidade. Não existe método perfeito nem unicamente eficiente, o que será efetivo na sua realidade é a análise cuidadosa da sua sala de aula e como seus alunos respondem aos estímulos. A cooperação de uma professora especialista juntamente com uma professora regular será de extremo valor para os alunos pois assim juntas poderão construir um método para a sala de aula.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: **DSM-5. Associação Americana de Psiquiatria. DS-M-V - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**, 2013.

_____. Decreto 7.611, de 17 de nov. de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.**

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008a.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



EDNA MORELLO LOBO GUERRIERO

Graduação em Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar, Matérias Pedagógicas do 2º Grau, Orientação Educacional e Magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Faculdade de Educação Farias Brito - Universidade de Guarulhos (1981), Pós-Graduação para Professores da Educação Infantil e de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (2000); Professora de Educação Básica I na Rede Pública do Estado de São Paulo; Professora de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação PEI.

RESUMO

Como as instituições de Educação Infantil lidam com a rotina na organização do trabalho pedagógico? Nesse sentido, o objetivo geral consistiu em pesquisar sobre a rotina na organização do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil. No que diz respeito à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica. A rotina deve ser planejada de forma que atenda às necessidades de todos os envolvidos, se fazendo numa organização móvel do tempo, junto às crianças. A rotina no processo de aprendizagem na Educação Infantil não pode ser imposta. É necessário possibilitar o desenvolvimento da criança e o exercício de seus direitos que está o fato de aprender brincando e tendo uma rotina respeitada no sem processo de desenvolvimento humano. Os resultados evidenciam que a creche e a Pré-Escola, apesar dos avanços conquistados pelos marcos legais, ainda estão se constituindo enquanto instituições de ensino na Educação Infantil organizando tempo e espaço meio da rotina planejada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Aprendizagem; Rotina; Documentação Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil foi reconhecida como direito da criança a partir de 1988, entanto, a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394 em seu artigo 29 afirma que “a educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, afetivos, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

A criança é protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem. A rotina no cotidiano escolar das Instituições de Creches e Pré-Escolas contribuem para a criação da Identidade da Instituição de Ensino por meio dos valores, crenças e concepções que orientam as ações de cuidar, zelar e educar das crianças pequenas na Educação Infantil em processo de desenvolvimento.

A presente temática parte do embasamento dos marcos legais sobre a Educação Infantil e reflete sobre a rotina da Instituição de Ensino e ressalta a importância da Documentação Pedagógica no registro e na observação dos bebês e crianças em fase de desenvolvimento e de novas descobertas com possibilidades de aquisição de novos conhecimentos.

A importância da rotina na Educação Infantil ajuda as crianças a lidar com os desafios, os conflitos, os compromissos e as responsabilidades que terão ao longo da vida para se tornar uma pessoa disciplinada e responsável com suas tarefas e atribuições que terá.

A rotina auxilia educador/professor, alunos, pais, familiares e se constitui em uma ferramenta eficaz no planejamento das diversas atividades que nortearão o cotidiano da Instituição na Educação Infantil.

Por outro lado, é de extrema importância que a rotina esteja relacionada com as necessidades biológicas, sociais e psicológicas das crianças. A criança precisa de descanso, higiene e alimentação. A criança tem seu estilo de vida na Escola e na Comunidade onde vive e por último a criança necessita executar atividades de acordo com as capacidades onde possa desenvolver habilidades e competências necessárias para sua realização plena.

MARCOS REGULATÓRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil têm como objetivo qualificar os professores da Educação Infantil para a prática docente na Educação Infantil em consonância com os marcos referenciais das novas diretrizes curriculares que remetem a este modelo de prática.

A LDBEN Nº 9.394/96 define assim as finalidades da Educação Infantil:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, Art. 29).

A criança em um espaço coletivo deve receber cuidados ligados ao corpo, como higiene por exemplo e não estímulos pedagógicos que proporcionam a promoção intelectual. Trabalhar com crianças pequenas é dar-se ao privilégio de desenvolver as necessidades com segurança que são fatores decisivos entre a criança e educador no seu aprendizado e nas novas descobertas que vai processando no seu desenvolvimento infantil

Portanto, a Creche e a Pré-Escola surgem como um direito de todas as crianças independentemente de condições socioeconômica.

Segundo o Art. 227 da Constituição Federal de 1988:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com

absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

No entanto a Resolução Nº 5 de 17 de dezembro de 2009, no seu Art. 2º afirma que

As Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação para orientar as Políticas Públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de proposta pedagógicas e curriculares (BRASIL, 2009, Art. 2)

O processo de efetivação e reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado contou com a participação dos Movimentos Comunitários, dos Movimentos de Redemocratização do país, do Movimento de Mulheres e ainda dos profissionais da educação.

Foi por intermédios de muita luta, resistência e participação política que se transformam em luta pela obtenção da Educação Infantil que surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI's, resolução CNE/CEB Nº 1/99 e Parecer CNE/CE Nº 22/98.

As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil foram fundamentais para

[...] explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas. Embora os princípios colocados não tenham perdido a validade, ao contrário, continuam cada vez mais necessários, outras questões diminuíram seu espaço no debate atual e novos desafios foram colocados para a Educação Infantil, exigindo a reformulação e atualização dessas Diretrizes (BRASIL, 2009a).

As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil foram laboradas depois de debates e discussões com os profissionais da educação, movimentos sociais pesquisadores e professores de instituição de ensino superior que expuseram as preocupações e os anseios com relação ao processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil.

Elas destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos. Estes são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas (OLIVEIRA, 2010, p.1).

Existe uma necessidade da criança pegar, cheirar, jogar, experimentar, sentir, aproximar, rejeitar, ter próximo, se afastar, trazer os objetos para o seu mundo e para a sua experiência concreta provoca uma grande bagunça. Porém, está bagunça não pode deixar de ser uma ação pedagógica, parte de um aprendizado, pois esta exploração parte do que a criança gosta de fazer, e, se gosta de fazer, vai se envolver e vai juntamente com seus coleguinhas fazer novas descobertas, compreender, ver novos caminhos, novas possibilidades de ser e estar no mundo descobrindo, desbravando, vencendo obstáculos, quebrando barreiras, superando as dificuldades e estando pronta para as adversidades que vão sendo colocadas e sobre as quais deverá renovar, inovar e superar.

ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As rotinas via de regra apresenta uma centralidade na ação do adulto, ou seja, o adulto é

quem define, o adulto é que sabe em que momento as diferentes atividades que acontecem no dia a dia das crianças vão ocorrer.

Para Gonçalves (s/d), rotina é

A estrutura básica, da espinha dorsal das atividades do dia. A rotina diária é o desenvolvimento prático do planejamento. É também a sequência de diferentes atividades que acontecem no dia a dia da creche e é esta sequência que vai possibilitar que a criança se oriente na relação tempo-espaço e se desenvolva. Uma rotina adequada é um instrumento construtivo para a criança, pois permite que ela estruture sua independência e autonomia, além de estimular a sua socialização (GONÇALVES, s/d, p. 1).

Para o autor essa espinha dorsal que denomina de rotina é de fundamental importância para o andamento do cotidiano no contexto em que o processo de aprendizagem acontece e as crianças são atendidas. A não oportunidade das crianças para o inusitado, para as coisas que acontecem sem alguma previsão e que são muito comuns na Escola de Educação Infantil e a curiosidade das crianças muitas vezes não é contemplada.

Pensando num cotidiano que seja descentralizado dessa ação desse adulto impositor, nós podemos considerar cinco variáveis que são: os espaços, os tempos, as interações, as materialidades e as narrativas.

Precisamos entender que todos os espaços educam na Escola Infantil, não só os espaços internos, não só a sala de referência, mas os corredores, as áreas externas, enfim todos os espaços nós temos que considerar como espaços onde a criança aprende. O Espaço pode se tornar um parceiro pedagógico do professor quando se descentraliza a ação pedagógica.

O ritmo, a repetição na rotina vai contribuindo para que as crianças se acostumem com o que vai acontecendo e a forma como essas sequências vão sendo estabelecidas e vão fazendo parte do seu ritmo biológico, estabelecendo uma relação intrínseca com a rotina da Unidade Escolar da Educação Infantil.

Segundo Barbosa (2006),

[...] a repetição não é uma criação dos adultos; ela é algo observável nas brincadeiras infantil. Repete-se um jogo de aprendera fazê-lo, brinca-se na areia várias vezes para fazer um castelo cada vez maior. É na repetição que se constroem e consolidam determinadas estruturas mentais. É também repetindo situações, como no jogo do faz-de-conta, que se consegue desempenhar um papel diferente, ver o mundo com outros olhos (BARBOSA, 2006, p. 149).

Precisamos colocar as materialidades à disposição das crianças. Quando se coloca os materiais à disposição das crianças elas podem escolher e decidir com o que fazer, com o que trabalhar.

Obviamente há uma intencionalidade do professor ao organizar esses espaços e essas materialidades. Quando nos referimos a materialidades é importante considerar o número de objetos e materiais que são colocados à disposição da criança que precisam estar proporcionais ao número de crianças, ou seja, as crianças não podem ficar disputando por único material a ser usado.

Outra questão a ser considerada é acerca dos diversos materiais que respondem a diversas formas de agir das crianças sobre eles. O bom material é aquele que dá múltiplas respostas para as crianças e respostas diferentes, como por exemplo, tacos, blocos, materiais não estruturados.

Com relação aos tempos é de fundamental importância que se respeite os ritmos das crianças, o seu ritmo de vida, algo que vai articulando essa vida, esse cotidiano na Educação Infantil.

Outra questão são as relações sociais, ou seja, as crianças vivem seus afetos que se constituem no seu engajamento enquanto seres humanos, as crianças na verdade aprendem umas com as outras e aprendem nas interações sociais.

No que se refere as narrativas é importante se considerar que os seres humanos sempre contaram histórias. As crianças ouvem muitas histórias, as crianças conversam entre si, as crianças ouvem o que os adultos dizem e de certa forma, quanto mais experiências adquirem do contato com o mundo falante conseguem enriquecer suas experiências e conseqüentemente suas narrativas se tornam mais fluídas mais interessantes e mais importantes para o olhar do professor.

Como é possível organizar uma jornada diária uma vez que se constitui em uma atividade muito complexa. É preciso pensar como organizar a vida da instituição na Educação Infantil. Interessante perceber se há um horário fixo para o almoço, o lanche, um horário determinado para as crianças que precisam dormir o que não significa dizer que as crianças tenham que dormir todas ao mesmo tempo durante o mesmo período.

“As necessidades e o ritmo do sono variam de indivíduo para indivíduo, mas sofrem influências do clima, da idade, do estado de saúde e de estabelecer também em relação às demandas da vida social (BRASIL, 1998, p. 59). Para que o repouso seja bom precisa ser pensado, planejado desde o momento de ir para a sala do sono até o momento do despertar.

Não são definidos a priori, mas dependem de cada caso, ou de cada tipo de atendimento. A frequência em instituições de Educação Infantil acaba regulando e criando uma constância. Mas é importante que haja flexibilidade de horários e a existência de ambiente para sono eu para atividades mais repousantes, pois as necessidades das crianças são diferentes (BRASIL, 1998, p. 60).

A Instituição de Ensino na Educação Infantil é o espaço em que são agrupados diferentes crianças de diferentes histórias de contextos familiares diversos que se encontram em um mesmo espaço em compartilharão os mesmos recursos por meio de interações sociais, conhecimentos, experiências, aprendizados e muita socialização.

É preciso pensar como disponibilizar o pátio e se comporta muitas crianças e em que horário será o pátio, enfim, como organizar a vida diária que será reflexo da leitura que será feita da Instituição de Ensino e dos espaços que se tem, das características dessas crianças e dos interesses dessas crianças.

Outro aspecto a ser considerado se refere aos modos de organização do grupo, ou seja, são crianças da mesma faixa etária ou de faixa etária diferenciada? Como será o cenário de investigação e das brincadeiras das crianças e aí se pressupõe que o professor já tenha isso no seu planejamento de ensino.

Por exemplo, que coisas se coloca em um canto da Casa de Bonecas para que as crianças se apropriem de um rico jogo simbólico? Temos isso com poucos elementos, são pobres, os armários estão vazios, as bonecas não estão vestidas e há a necessidade de se colocar objetos que suscitem diferentes enredos para o aprendizado das crianças. Quanto mais rico for este espaço,

mais rica será a ação da criança nele.

Com relação a Metodologia e como se darão os modos de organizar o ensino pode-se pensar nos Projetos com uma Metodologia adequada uma vez que dentre outras se privilegia das interações entre as crianças possibilitando o estabelecimento das relações que quanto mais fazem mais inteligentes se tornam, portanto, para que essas relações, conseqüentemente, sejam ricas também.

Nessa organização do cotidiano é necessário organizar também oficinas e ateliês para que a criança possa escolher e para que os professores possam trabalhar também em pequenos grupos que é outro fator de extrema importância para o aprendizado das crianças, desenvolvendo as diferentes linguagens nas crianças com o desenho, teatro, circo, pintura, música, modelagem e tantas outras linguagens.

Pensar as ações no cotidiano da Educação Infantil pressupõe levar em consideração os seis direitos de aprendizagem que estão colocados na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, ou seja, é preciso pensar nesse contexto com as crianças vão conviver; como elas vão brincar; com vão poder participar; como vão poder explorar; com vão se expressar e como vão se conhecer.

As crianças no seu dia a dia vão fornecendo pistas quando se permite as narrativas infantis podendo perceber que coisas elas nos dizem quando elas brincam, quando elas desenham, quando estão conversando, quando se presta atenção e se observa a escuta dessas crianças por meio da escuta sensível do professor é possível a detecção de temas ou questões que são importantes e que podem ser trabalhadas com essas crianças no segmento de ensino da Educação Infantil.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A Documentação Pedagógica é importante porque permite criar um diálogo entre os professores da Escola, as famílias e a Comunidade em geral. Permite o acompanhamento da trajetória individual de cada criança e do coletivo do grupo da classe na Educação Infantil.

Outra função importante da Documentação é que ela permite aos Educadores e Professores reavaliar a sua própria prática pedagógica e, nesse sentido, reavaliar e replanejar práticas e a sequências dos projetos que estão sendo desenvolvidos na Unidade de Ensino.

A observação, como outros procedimentos de recolha de dados, constitui um processo deliberado e sistemático que há de estar orientado por uma pergunta, propósito ou problema. Esse problema é o que dá sentido à observação em si e é o que determina aspectos tais como: o que observar; quem é observado, como se observa, quando se observa, onde se observa, quando se registram as observações, que observações se registram; como se analisam os dados procedentes da observação ou que utilidade se dá aos dados (GÓMEZ, et al., 1999, p. 150).

A Documentação Pedagógica pressupõe uma observação e escuta atenta das crianças e dos seus fazeres. Nesse sentido a observação é uma ferramenta indispensável para o registro e o acompanhamento das experiências e vivências do cotidiano da Unidade Escolar.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007), “uma ruptura com uma pedagogia tradicional trans-

missiva para promoverem outra visão de ensino-aprendizagem e dos ofícios de aluno e professor” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 15). Portanto, a centralidade das práticas pedagógicas está na participação dos diferentes atores na construção do conhecimento.

Esses registros podem ser feitos de diferentes maneiras, por exemplo a partir do caderno de anotações do professor para poder ter a escuta e observação atenta do que dizem as crianças, lembrando que ir para essa observação não com o olhar desprovido do que se vai observar, muito pelo contrário, o Educador, o Professore tem que ir com uma planilha e uma expectativa do que irá ser observado em cada uma das crianças.

Essa observação tem uma intencionalidade do que observar. Daí a importância desse educador/professor saber o que observar em determinado momento com determinada criança.

Em pesquisa recente no Brasil por meio de “Documento técnico conteúdo estudo sobre as experiências exitosas que já utilizam a documentação pedagógica na Educação Infantil nos segmentos de Creche e Pré-Escola” (BRASIL, 2017) há a presença da prática da documentação pedagógica nas Instituições de Ensino da Educação Infantil.

É possível observar todas as crianças e bebês ao mesmo tempo? Não. Por isso, deve se pensar num Cronograma que o Professor deverá planejar para observar os bebês e/ou as crianças em um determinado dia e em determinada atividade, situação ou vivência seja em espaços internos ou externos, seja na interação com uma criança ou da interação das crianças com objetos ou seja na interação entre elas.

A primeira coisa a notar-se em relação a importante questão de como poderá o indivíduo tornar-se melhor observador é o princípio da seletividade. Ninguém observa tudo, ninguém seria capaz de fazê-lo uma vez que existe tanta coisa a ser observada, às vezes, num só momento. Ser bom observador significa, antes de tudo, observar o que é mais digno de atenção, julgamento que varia de indivíduo para indivíduo e de ocasião para ocasião. Desde que a observação requer atenção e que atenção depende de interesse, é claro que o bom observador precisa estar interessado no que é digno de nota. É aconselhável, portanto, criar interesse pelo que é mais digno de nota e dedicar alguma consideração a este ponto (WOODWORTH; MARQUIS, 1971, p. 477).

Existem várias maneiras de efetuar o registro, sejam eles escritos, fotográficos, audiovisuais. O suporte desses registros podem variar dependendo do objetivo dos registros e para quem vai ser mostrada a documentação seja para as crianças, para as famílias ou para a Comunidade em geral.

Os suportes para esses registros são importantes dependendo do público com o qual se vai comunicar essa documentação que pode ser em totens, cartazes e/ou painéis, daí a necessidade e a preocupação de organizar e selecionar de tudo o que foi produzido o que é realmente essencial para ser divulgado.

A Observação dever ser programada, ou seja, o Professor deve lançar o olhar de pesquisador e, para isso, a observação requer o planejamento antecipado do educador/professor.

Como observar os bebês, por exemplo, que ainda não desenvolveram a oralidade? Os bebês se comunicam por meio do choro, do tônus muscular, se o tônus está relaxado ou descontraído, dos balbucios e é necessário entender e decodificar o que estes sinais estão nos dizendo, daí uma observação atenta de cada criança ser necessária.

Além dos Registros da própria prática pedagógica a importância de valorizar as produções das crianças, lembrar que qualquer produção é importante e as crianças gostam de ver suas produções sendo socializadas com as famílias e a comunidade e lembrar de colocar essa documentação nas mãos dessas crianças para que reavivem as suas memórias com as atividades realizadas e registradas acompanhando assim, o seu próprio desempenho.

Gandini & Edwards (2002), se ferem aos observadores no processo investigativo da Documentação Pedagógica como

[...] “observadores participantes”, que estão interessados em registrar cuidadosamente as várias partes das informações. Eles pretendem construir um entendimento que possa ser compartilhado acerca das maneiras como as crianças interagem com o ambiente, como elas se relacionam com os adultos e com outras crianças e como constroem o próprio conhecimento (GANDINI & EDWARDS, 2002, p. 151).

As crianças gostam de ver suas produções e como foram adquirindo as habilidades e competências ao longo dos meses, portanto, essa documentação deve estar muito bem-organizada e no nível das crianças principalmente em paredes baixas onde possam fazer a retomada de sua produção realizada.

A produção das crianças deve ser levada em conta no Planejamento dos Educadores/Professores, essa escuta e essa observação deve estar presente nos educadores em perceber o que essas produções dizem para ter instrumentos de replanejar as atividades e as vivências das crianças.

A Coordenação Pedagógica deve auxiliar os educadores/professores na qualificação desses registros. É importante essa participação e parceria que ajuda educadores/professores a qualificar cada vez mais essa documentação partindo dos registros escritos para os registros cada vez mais reflexivos que vão dando pistas das atividades propostas que vão ser realizadas numa sequência com as crianças. As vivências do cotidiano da Unidade Escolar deve ser o foco da observação, do registro e da documentação pedagógica.

Portanto, a Documentação Pedagógica representa um caminho próprio com a participação autoral de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem por meio de práticas significativas e de aprendizagens que vão sendo experimentadas no cotidiano da Creche e da Pré-Escola com o convívio com os pequenos em processo de desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São inúmeros os desafios que se apresentam diariamente para aqueles que escolhem trabalhar no campo educativo e, especialmente, no campo da Educação Infantil, etapa cujo debate tem se intensificado nas últimas décadas e tem demonstrados inúmeros avanços, mas também enfrenta seus próprios dilemas e conflitos.

É de fundamental o investimento e incentivo na pesquisa em Educação Infantil e também na formação continuada de educadores para melhor compreender a infância, suas necessidades, peculiaridades e possibilidades, assim como sua própria área de atuação.

Compreende-se, que a Educação Infantil é um campo de grande importância e potencial, além disso é direito irrevogável e fundamental no desenvolvimento da criança e, embora seja campo de contradições e tenha ainda muitos desafios a superar, o debate acerca da garantia de sua qualidade não deve se perder.

A Educação Infantil está contemplada nos marcos legais que normatizam as normas e orientações para o atendimento da criança para que seja respeitada em seus diferentes aspectos e na diversidade humana.

Pensar a Educação Infantil no seu Currículo possibilita o desenvolvimento integral das crianças no processo de ensino-aprendizagem possibilitando aquisições de conhecimentos por meio de experiências concretas, lúdicas, com jogos e brincadeiras que devem fazer parte do seu universo infantil.

Portanto, a rotina na Educação Infantil deve ser utilizada de forma flexível permitindo adaptações quando for necessária. A rotina precisa ter atividades que possibilitem a sua repetição para que por meio da frequência possa ser estabelecida a rotina da Instituição de Educação Infantil fazendo e proporcionando as crianças as condições de possibilidades de participação do seu processo e da construção de sua rotina diária.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996b. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso 25 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: Um Diagnóstico e a Construção de uma Metodologia de Análise.** Brasília: MEC/SEF/ DPEF/COED, 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Introdução.** Brasília: SEF, 1998a. V. 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: SEF, 1998b. V. 2.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Resolução Nº 5 de Dezembro de 2009a**. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf Acesso 25 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Técnico contendo Estudo sobre as Experiências Exitosas que já utilizam a Documentação Pedagógica na Educação Infantil nos Segmentos Creches e Pré-Escola**. Consultor de Paulo Sergio Fochi. 54f. Brasília: MEC, 2017.

GANDINI, Lella.; GOLDHABER, Joane, **Duas Reflexões sobre a Documentação**. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn et al. (Orgs.). **Bambini: A Abordagem Italiana à Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GÓMEZ, Gregorio Rodrigues; FLORES, Javier Gil; JIMÉNEZ, Eduardo Garcia. **Metodología de La Investigación Cualitativa**. 2. Ed. Málaga. Ediciones Aljibe, 1999.

GONÇALVES, R. **A Rotina na Educação Infantil**. Disponível em: <http://monografias.brasilecola.com/pedagogia/a-rotina-na-educacao-infantilhtm> Acesso 25 nov. 2025.

KISHIMOTO, T. M. **A Pré-Escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. **Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia et al. (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **O Currículo na Educação Infantil: O que propõem as Novas Diretrizes Nacionais?** In: **Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais... FFCLRP-USP e ISE Vera Cruz, 2010.

WOODWORTH, Robert S.; MARQUIS, Donald G. **Psicologia**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1971. (**Atualidades Pedagógicas**, 67).

ALTAS HABILIDADES E OS DESAFIOS NO AMBIENTE ESCOLAR



ELIZA NAOMI IWAMOTO

Graduação em Pedagogia na Universidade Ibirapuera (1998).

RESUMO

A identificação e o atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação representam desafios significativos no contexto educacional. Esta pesquisa tem como intenção analisar como esses estudantes são identificados, quais práticas pedagógicas podem ser mais eficazes em seu processo de ensino-aprendizagem e de que maneira a escola pode promover o desenvolvimento de suas potencialidades de forma inclusiva. O estudo é fundamentado em abordagens teóricas, com base em estudos e publicações sobre identificação, estratégias educacionais diferenciadas e políticas públicas voltadas para este público. Os resultados indicam que a falta de conhecimento por parte dos professores e a carência de instrumentos específicos dificultam a identificação precoce dos alunos superdotados, comprometendo o suporte adequado. Além disso, práticas como aceleração, enriquecimento curricular e personalização do ensino demonstram-se eficazes para o aprendizado desses estudantes, desde que acompanhadas de formação docente contínua. No que tange às políticas públicas, percebe-se a necessidade de maior investimento na estrutura educacional e na implementação de programas específicos de apoio. Conclui-se que, para garantir uma educação inclusiva e equitativa, é fundamental fortalecer a formação docente, ampliar os recursos pedagógicos e promover ações que valorizem o potencial dos alunos com altas habilidades.

PALAVRAS-CHAVE: Altas habilidades; Superdotação; Práticas pedagógicas; Políticas públicas; Inclusão educacional.

INTRODUÇÃO

O estudo das altas habilidades, também conhecidas como superdotação, representa um

campo de pesquisa fundamental dentro da área da Pedagogia, visto que abrange as características, necessidades e potencialidades de crianças e adolescentes que apresentam habilidades excepcionais em uma ou mais áreas. Este trabalho busca analisar a importância do reconhecimento precoce de alunos com altas habilidades, suas especificidades e os desafios enfrentados no ambiente escolar.

O objetivo principal deste estudo é investigar como as altas habilidades são identificadas, quais práticas pedagógicas podem ser mais eficazes no processo de ensino-aprendizagem desses alunos e de que maneira a escola pode promover o desenvolvimento dessas potencialidades de forma inclusiva e adequada. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica, com análise de estudos sobre a identificação de altas habilidades, estratégias de ensino diferenciadas e políticas educacionais voltadas para este público.

A escolha desse tema se justifica pela relevância de oferecer um ambiente escolar que não apenas atenda às necessidades de alunos com dificuldades de aprendizagem, mas que também proporcione o espaço adequado para aqueles que se destacam em determinadas áreas do conhecimento. Além disso, a compreensão de como promover um ensino mais inclusivo e adaptado ao potencial de cada estudante, independentemente de suas habilidades, é fundamental para a formação de uma sociedade mais equitativa e justa.

DESENVOLVIMENTO

AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

As altas habilidades ou superdotação são características que se manifestam de forma diversificada entre os indivíduos, refletindo uma capacidade excepcional em uma ou mais áreas do conhecimento. A identificação e a compreensão dessas habilidades são fundamentais para a criação de um ambiente educacional que favoreça o desenvolvimento integral desses alunos. De acordo com Cupertino e Arantes-Brero (2019), as altas habilidades podem ser reconhecidas em áreas como a acadêmica, artística e esportiva, sendo essas manifestações frequentemente observadas em crianças e jovens que apresentam talentos extraordinários nessas áreas. A identificação precoce é essencial para que essas habilidades sejam potencializadas de maneira adequada, proporcionando um aprendizado que atenda às necessidades de desenvolvimento desses alunos.

O reconhecimento de altas habilidades é um processo complexo que envolve a análise de diversos aspectos do comportamento e desempenho dos alunos. A literatura aponta que o diagnóstico é realizado por meio de avaliações padronizadas e observações específicas, como a aplicação de testes de inteligência e de aptidão, que buscam identificar as habilidades excepcionais de cada aluno (Mendonça et al., 2018). O WISC-III, por exemplo, é um instrumento amplamente utilizado para a confirmação de altas habilidades, permitindo a avaliação detalhada do repertório cognitivo e intelectual dos estudantes (Mendonça et al., 2018). Esses testes são fundamentais, mas, como

ressalta Faveri e Heinzle (2019), o diagnóstico também deve levar em consideração o contexto socioeconômico e cultural dos alunos, a fim de evitar a exclusão de indivíduos com potencial devido a fatores externos.

Além das habilidades acadêmicas, muitas vezes os indivíduos superdotados se destacam em áreas artísticas e esportivas, o que amplia a compreensão sobre o que constitui as altas habilidades. Landau (2022) argumenta que as habilidades artísticas, como a música, a pintura ou a dança, podem ser tão significativas quanto as habilidades intelectuais, sendo uma manifestação válida da superdotação. Nesse sentido, a escola deve adotar uma abordagem mais ampla e inclusiva, reconhecendo a diversidade de talentos presentes em seus alunos e proporcionando espaço para que esses talentos se desenvolvam plenamente.

Renzulli e Reis (2014) apresentam o Modelo de Enriquecimento Escolar, que defende a ideia de que os alunos com altas habilidades podem se beneficiar de programas educacionais diferenciados, que vão além do currículo convencional. Esse modelo enfatiza a importância de um currículo flexível e enriquecido, que permita aos alunos desenvolverem suas habilidades em um ambiente estimulante e desafiador. A implementação desse modelo requer uma mudança na forma como a educação é estruturada, para garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, tenham acesso a oportunidades que favoreçam seu crescimento.

A identificação precoce é um dos fatores-chave para o desenvolvimento dessas habilidades. Robinson (2015) destaca que o processo de precocidade pode ser observado em crianças desde a primeira infância, quando elas demonstram interesse e aptidão por atividades cognitivamente desafiadoras. A detecção precoce permite a criação de estratégias de ensino que atendam especificamente às necessidades desses alunos, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais adequado e estimulante. No entanto, é importante observar que a superdotação não se limita apenas a um desempenho superior em testes de inteligência, mas também envolve traços de personalidade, como curiosidade, perseverança e motivação para o aprendizado.

As políticas educacionais também desempenham um papel crucial no apoio aos alunos com altas habilidades. De acordo com Faveri e Heinzle (2019), muitas vezes esses alunos são negligenciados nas escolas regulares, que não possuem a estrutura necessária para lidar com suas necessidades específicas. As políticas públicas voltadas para esse público devem incluir a formação continuada de professores, para que possam identificar e trabalhar com esses alunos de maneira eficaz. Além disso, as escolas devem disponibilizar programas de enriquecimento que ofereçam desafios acadêmicos, artísticos e esportivos para esses estudantes.

Um dos desafios enfrentados pelos professores é a falta de formação específica sobre como lidar com alunos superdotados. Soares (2019) aponta que muitos educadores ainda carecem de conhecimento e ferramentas para identificar e trabalhar adequadamente com esses alunos, o que pode resultar em subaproveitamento de seu potencial. A formação de professores em serviço, com foco no reconhecimento e desenvolvimento de talentos, é essencial para que esses alunos recebam a atenção que merecem e possam alcançar seu pleno potencial.

Tajra (2023) destaca a importância de valorizar e promover os talentos desde a infância,

criando oportunidades para que os alunos superdotados possam explorar suas habilidades de maneira significativa. Programas extracurriculares, como atividades culturais, esportivas e científicas, são fundamentais para proporcionar a esses alunos a possibilidade de se destacar e, ao mesmo tempo, desenvolver outras competências que complementem suas habilidades excepcionais. Saldierna (2023) também enfatiza que, ao promover atividades de enriquecimento, como oficinas e workshops, as escolas podem ampliar o horizonte de aprendizado desses alunos, ao mesmo tempo em que favorecem seu bem-estar emocional e social.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE FAVORECEM O DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES

As práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento de alunos com altas habilidades envolvem estratégias de ensino diferenciadas, adaptações curriculares e metodologias que promovem o potencial desses estudantes. A identificação precoce desses alunos é essencial para garantir intervenções pedagógicas adequadas, permitindo o desenvolvimento pleno de suas capacidades (Robinson, 2015).

Uma abordagem amplamente reconhecida é o Modelo de Enriquecimento Escolar, proposto por Renzulli e Reis (2014), que sugere atividades diferenciadas para estimular o aprendizado autônomo e a criatividade. Essa metodologia permite que os estudantes explorem seus interesses em um ambiente que valoriza a curiosidade e o pensamento crítico.

A adaptação curricular também se mostra uma estratégia eficaz, possibilitando a flexibilização dos conteúdos de acordo com o nível de desenvolvimento do aluno (Faveri; Heinzle, 2019). Além disso, a implementação de programas de aceleração e enriquecimento curricular possibilita que estudantes superdotados avancem em seu aprendizado conforme suas capacidades individuais (Cupertino; Arantes-Brero, 2019).

Outro aspecto relevante é a importância da formação docente para a identificação e o suporte adequado a esses alunos. Professores preparados podem utilizar instrumentos de avaliação, como o WISC-III, para confirmar altas habilidades e adotar práticas pedagógicas apropriadas (Mendonça; Rodrigues; Capellini, 2018). Além disso, o uso de oficinas extracurriculares e atividades interdisciplinares favorece o engajamento e a valorização dos talentos (Saldierna, 2023).

O desenvolvimento socioemocional dos alunos com altas habilidades também devem ser considerado. A coragem para enfrentar desafios e lidar com a singularidade de sua condição pode ser estimulada por meio de estratégias que promovam a autoestima e a socialização (Landau, 2022). Nesse contexto, a ampliação da jornada escolar com atividades específicas tem demonstrado resultados positivos na valorização dos talentos (Tajra, 2023).

A inclusão de práticas pedagógicas voltadas para a identificação e o desenvolvimento dos estudantes precoces exige políticas educacionais mais visíveis, garantindo que esses alunos recebam o suporte necessário para alcançar seu pleno potencial (Soares, 2019). Dessa forma, é fundamental que as escolas adotem metodologias que favoreçam a personalização do ensino,

promovendo uma educação mais equitativa e eficiente.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS ABORDAGENS EDUCACIONAIS EXISTENTES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES

As políticas públicas voltadas para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação têm ganhado destaque nos últimos anos, buscando garantir suporte adequado a esses estudantes dentro do ambiente escolar. No entanto, ainda existem desafios significativos para a implementação efetiva dessas políticas, principalmente devido à falta de preparo das instituições educacionais e à escassez de recursos específicos (Faveri; Heinzle, 2019).

No Brasil, a legislação educacional reconhece a necessidade de atendimento especializado para alunos com altas habilidades, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essa política prevê a criação de Núcleos de Apoio Pedagógico Especializado (NAPEs) e salas de recursos multifuncionais para oferecer suporte diferenciado a esses estudantes (Cupertino; Arantes-Brero, 2019).

As abordagens educacionais voltadas para a inclusão de alunos superdotados incluem tanto a aceleração quanto o enriquecimento curricular. A aceleração permite que os alunos avancem mais rapidamente no currículo escolar, enquanto o enriquecimento proporciona desafios adicionais sem necessidade de mudança de série (Renzulli; Reis, 2014). Ambas as estratégias são eficazes, mas exigem um planejamento cuidadoso e a formação de professores qualificados para sua aplicação.

A identificação de alunos com altas habilidades ainda é um desafio dentro das instituições de ensino. Muitos estudantes superdotados passam despercebidos devido à falta de instrumentos de avaliação eficazes e ao desconhecimento dos professores sobre as características desse grupo. O uso de ferramentas como o WISC-III tem sido recomendado para auxiliar na confirmação do potencial desses alunos (Mendonça; Rodrigues; Capellini, 2018).

O treinamento de professores é essencial para que a inclusão desses alunos seja bem-sucedida. A formação continuada permite que os educadores reconheçam as necessidades específicas dos estudantes superdotados e desenvolvam práticas pedagógicas adequadas para estimular seu potencial (Soares, 2019). A ausência dessa formação resulta na negligência desses alunos e na falta de estímulo para seu desenvolvimento pleno.

Outro aspecto relevante para a inclusão desses estudantes é a adaptação curricular. A flexibilização do currículo permite que os alunos explorem seus interesses em maior profundidade e recebam desafios compatíveis com suas habilidades. Essa adaptação pode ocorrer por meio da diferenciação de tarefas, da implementação de projetos interdisciplinares e da personalização do ensino (Faveri; Heinzle, 2019).

A ampliação da jornada escolar com atividades extracurriculares voltadas para talentos específicos tem se mostrado uma estratégia eficaz. Programas de oficinas e projetos especiais em escolas possibilitam que alunos superdotados tenham acesso a desafios que complementam sua

formação acadêmica e estimulam seu desenvolvimento criativo (Saldierna, 2023).

O suporte socioemocional também deve ser uma prioridade nas políticas educacionais voltadas para alunos com altas habilidades. Muitos desses estudantes enfrentam dificuldades de socialização e ansiedade devido às expectativas elevadas e à falta de compreensão sobre suas necessidades emocionais. Estratégias de acolhimento e acompanhamento psicológico são fundamentais para garantir o bem-estar desses alunos (Landau, 2022).

A colaboração entre família e escola desempenha um papel central na inclusão de estudantes superdotados. Os pais devem ser orientados sobre as características das altas habilidades e sobre como apoiar seus filhos em casa e no ambiente escolar. A comunicação entre professores e responsáveis possibilita a criação de estratégias conjuntas para o desenvolvimento acadêmico e emocional dos alunos (Cupertino; Arantes-Brero, 2019).

No contexto internacional, algumas abordagens educacionais bem-sucedidas podem servir de modelo para o Brasil. Em países como os Estados Unidos, programas específicos para alunos superdotados são amplamente implementados, proporcionando suporte individualizado e oportunidades de aprendizado avançado. Essas experiências demonstram a importância de políticas públicas bem estruturadas para garantir a inclusão efetiva (Renzulli; Reis, 2014).

A identificação precoce de estudantes com altas habilidades pode ser um fator determinante para o sucesso de sua trajetória educacional. Estudos indicam que crianças com sinais de precocidade devem receber estímulos adequados desde os primeiros anos escolares para que possam desenvolver plenamente seu potencial (Robinson, 2015).

Um exemplo de iniciativa que visa a valorização dos talentos no Brasil é o programa NAAH/S “Joãosinho Trinta”, que busca identificar e apoiar alunos superdotados por meio de atividades específicas e acompanhamento especializado. Essa experiência mostra como políticas públicas podem ser implementadas de forma eficaz quando há um planejamento adequado e investimento contínuo (Tajra, 2023).

A falta de investimento em pesquisas e políticas voltadas para a educação de superdotados ainda é um obstáculo significativo no Brasil. Apesar do reconhecimento legal da necessidade de suporte a esses alunos, muitas escolas não possuem recursos suficientes para oferecer um atendimento adequado (Faveri; Heinzle, 2019).

O desenvolvimento de instrumentos de avaliação específicos para a identificação de alunos superdotados tem sido um avanço importante no campo educacional. Ferramentas como o Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização possibilitam uma análise mais precisa das capacidades dos estudantes, permitindo intervenções pedagógicas mais eficazes (Leite, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal intenção desta pesquisa foi explorar como as altas habilidades são identificadas,

quais práticas pedagógicas podem ser mais eficazes no processo de ensino-aprendizagem desses alunos e de que maneira a escola pode promover o desenvolvimento dessas potencialidades de forma inclusiva e adequada. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica, analisando estudos sobre a identificação de altas habilidades, estratégias de ensino diferenciadas e políticas educacionais voltadas para este público.

A análise evidenciou que a identificação de alunos com altas habilidades ainda representa um desafio, uma vez que muitos estudantes superdotados não são reconhecidos devido à falta de instrumentos adequados e ao desconhecimento por parte dos professores. A utilização de testes padronizados, como o WISC-III, e estratégias de observação no ambiente escolar podem auxiliar no processo de identificação precoce, permitindo intervenções pedagógicas mais eficazes.

Além da identificação, a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas se mostrou essencial para atender às necessidades desses alunos. Estratégias como aceleração, enriquecimento curricular e personalização do ensino possibilitam um aprendizado mais adequado ao perfil dos estudantes superdotados. No entanto, para que essas abordagens sejam bem-sucedidas, é necessário que os professores recebam formação específica e contínua para lidar com esse público.

Outro ponto relevante é a necessidade de políticas públicas mais eficazes para garantir a inclusão desses alunos no sistema educacional. Embora existam diretrizes que preveem atendimento especializado, a falta de investimentos e de infraestrutura adequada ainda compromete a efetividade dessas políticas. Iniciativas como salas de recursos multifuncionais, programas de enriquecimento escolar e parcerias entre escolas e universidades podem contribuir para um suporte mais abrangente e eficaz.

Dessa forma, este estudo reforça a importância de um olhar mais atento às altas habilidades dentro do contexto educacional, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e políticas que assegurem o pleno desenvolvimento desses estudantes. O fortalecimento da formação docente, a ampliação dos recursos disponíveis e a conscientização da sociedade sobre a importância da educação para superdotados são aspectos fundamentais para a construção de um sistema educacional mais equitativo e eficiente.

REFERÊNCIAS

CUPERTINO, C. M. B.; ARANTES-BRERO, D. R. **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. São Paulo: Secretaria da Educação/Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado-Cape, 2019.

FAVERI, F. B. M.; HEINZLE, M. R. S. **Altas Habilidades/Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis**. Revista Educação Especial, v. 32, p. 1-23, 2019.

LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado**. São Paulo: Arte & Ciência, 2022.

LEITE, S. A. S. **Instrumento de avaliação do repertório básico para a alfabetização: manual de aplicação e avaliação**. São Paulo: Edicon, 2015.

MENDONÇA, L. D.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. **WISC-III: Instrumento para Confirmação de Altas Habilidades/Superdotação**. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 38, p. 50-62, 2018.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The Schoolwide Enrichment Model: a how-to guide for talent development**. Estados Unidos: Prufrock Press, 2014. 426 p.

ROBINSON, N. **The early development of precocity**. *Gifted child Quarterly*, v. 31, n. 4, p. 161-164, 2015.

SALDIERNA, M. M. **Vengan los talentos a partir de la jornada ampliada y sus talleres extra-escolares en la secundaria mixta 56**. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, Marília, v. 10, n. 1, p. 59-76, 2023.

SOARES, A. A. S. **Identificação de estudantes precoces com comportamento de superdotação: desafios para a formação de professores em serviço**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

TAJRA, F. A. **NAAH/S “Joãosinho Trinta”: valorizando talentos**. In: RANGNI, R. A.; PEREIRA, J. D. S.; KOGA, F. O. **Altas habilidades ou superdotação: diálogos interdisciplinares**. 2023. No prelo.

A AVALIAÇÃO DENTRO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



ELVIRA JOSIANE DEMIN ARAUJO DE MORAIS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santana em 1992, professora de Fund. I, Polivalente na EMEF Euclides Custódio da Silveira..

RESUMO

A avaliação na educação inclusiva assume um papel central que vai além do simples acompanhamento do desempenho acadêmico, tornando-se um instrumento de reflexão e aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas. Mais do que mensurar conteúdos, a avaliação precisa ser sensível às necessidades individuais dos alunos, especialmente daqueles com deficiências, adaptando-se constantemente para garantir equidade e justiça no processo de aprendizagem. Este artigo, fundamentado em revisão bibliográfica de fontes nacionais relevantes e estudos acadêmicos, analisa métodos e instrumentos avaliativos capazes de promover uma avaliação verdadeiramente inclusiva. Os achados evidenciam, com a delicadeza de quem enxerga além do óbvio, o quanto é essencial apostar em formas de avaliação que não se aprisionem a moldes rígidos. Avaliações que saibam escutar com os olhos e perceber, por entre as margens do que falta, aquilo que transborda em cada estudante. Mais do que um simples retrato do desempenho escolar, essas práticas têm o poder de semear vínculos, cultivar habilidades sociais e emocionais, e abraçar o aluno como um ser inteiro — com suas potências, silêncios e sonhos. Diante disso, compreende-se que a avaliação inclusiva não deve ocupar o lugar estreito de uma obrigação burocrática, mas sim o espaço fértil de uma escolha ética, capaz de redesenhar a escola como um terreno onde florescem a autonomia, a confiança e o protagonismo. Nessa paisagem, a avaliação deixa de ser apenas medição — torna-se ponte, abrigo e horizonte. E é nesse gesto de escuta profunda e respeito à pluralidade que se encontra a chave para uma educação verdadeiramente democrática, onde todas as formas de aprender são acolhidas como legítimas expressões do humano.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva, Avaliação, Ambiente Escolar.

INTRODUÇÃO

Avaliar, no universo da educação inclusiva, vai muito além de aplicar provas ou preencher planilhas. Trata-se de um processo profundo, quase artesanal, que convida o educador a vestir lentes mais generosas e aguçadas, capazes de captar as nuances e os matizes com que cada estudante aprende e se desenvolve. Ao contrário da rigidez dos modelos tradicionais — que se ocupam em medir o conteúdo com régua curta e resultados padronizados — a avaliação inclusiva pulsa como organismo vivo. Ela se move, se adapta e se reinventa, sempre com o olhar voltado às particularidades de quem aprende.

Em uma sala onde a diversidade não é exceção, mas condição, os estudantes trazem consigo bagagens únicas, feitas de desafios e talentos que desafiam as molduras convencionais. Ali, o educador é chamado a transitar por trilhas pouco sinalizadas, onde não cabem fórmulas prontas. É necessário lançar mão de práticas que respeitem o ritmo próprio de cada um, sem abrir mão da equidade — essa bússola silenciosa que aponta para um horizonte onde todos têm a chance de brilhar à sua maneira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Artigo 58, parágrafo 3º, ergue esse princípio como pilar: todos os alunos têm o direito de estar nas escolas regulares, com os apoios necessários para que possam aprender, crescer e florescer, seja qual for sua condição. Essa conquista, que não veio sem luta, tem como meta nivelar oportunidades, fazendo com que os estudantes com deficiência ou necessidades educacionais especiais compartilhem, em igualdade de condições, o direito à aprendizagem. Mas transformar essa diretriz em realidade palpável requer mais do que estruturas físicas ou salas adaptadas. É preciso repensar, com coragem e sensibilidade, o próprio coração do fazer pedagógico: os métodos de ensino, os caminhos da aprendizagem e, sobretudo, as formas de avaliar.

Nesse cenário, a avaliação assume um papel delicado e, ao mesmo tempo, decisivo. Ela não pode se limitar a detectar falhas, como quem procura rachaduras em um muro antigo. Seu propósito é mais nobre: enxergar conquistas, ainda que sutis; reconhecer passos tímidos como grandes avanços; celebrar processos, e não apenas produtos finais. Afinal, numa educação que se pretende inclusiva, o tempo do aprender é um tempo elástico, íntimo, inegociável. Cada aluno tece sua trilha com fios próprios, e caberá à avaliação acompanhar esse bordado com o respeito e a atenção que ele merece.

Mas, se muito já se conquistou, também é verdade que o caminho ainda é longo e repleto de desafios. Em muitas escolas, o velho modelo persiste: avaliações uniformes, impassíveis às diferenças, que falham em captar o progresso genuíno daqueles que aprendem fora dos padrões. A resistência a mudanças metodológicas, somada à escassez de formação continuada, contribui para manter viva uma lógica excludente — onde o que não se mede, não vale, e o que escapa da média é ignorado.

Assim, construir uma avaliação verdadeiramente inclusiva exige bem mais do que boa vontade. É um exercício diário de escuta, observação e reinvenção. Exige dos educadores um com-

promisso contínuo com a própria formação, com o aprimoramento da prática e com a escuta atenta das necessidades que ecoam nas vozes e nos silêncios dos alunos. É uma construção que se dá no coletivo, no chão da escola, onde o acolhimento e o respeito à diversidade devem ser mais que discurso: precisam ser prática, presença e política viva.

A avaliação inclusiva, portanto, é como uma janela sempre aberta: por ela, o educador observa, questiona, ajusta rotas e transforma. É um instrumento que ensina e que aprende, que aponta caminhos e desvela sentidos. Ela não deve excluir ou rotular, mas incluir, potencializar e celebrar. É nessa perspectiva que se desenha uma escola mais justa, onde todos — sem exceção — encontram espaço para aprender com dignidade, crescer com autonomia e participar com plenitude do fascinante processo de se tornar sujeito do próprio saber.

AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE AUTONOMIA E PROTAGONISMO

Na trilha da educação inclusiva, a avaliação não pode ser encarada como um mero instante de aferição do saber, como se fosse um termômetro frio e distante. Ela se revela, na verdade, como uma oportunidade dourada de nutrir a autonomia e acender o protagonismo dos estudantes. Em vez de um ritual automático, onde o aluno é apenas um espectador passivo, a avaliação precisa se transformar num palco de reflexão conjunta, onde cada estudante assume o papel de coautor da própria jornada.

Quando falamos em construir autonomia nesse cenário, estamos evocando a necessidade de práticas que convidem o aluno a mergulhar em si mesmo, a decifrar os próprios caminhos de aprendizagem e, assim, arquitetar estratégias para transpor os percalços que inevitavelmente surgem. A avaliação, nesse contexto, deve ser um rio contínuo, fluindo com feedbacks constantes, permitindo ao estudante enxergar o próprio progresso e identificar, como quem observa o horizonte, os pontos que ainda pedem atenção, em vez de se limitar a retratos estáticos e finais.

Esse olhar pode ganhar ainda mais força com métodos avaliativos que abracem a autoavaliação e a avaliação entre pares. Quando bem cultivada, a autoavaliação convida o estudante a se debruçar sobre o próprio desempenho, destacando conquistas e reconhecendo os terrenos que ainda precisam ser explorados, despertando um senso de responsabilidade sobre sua travessia. Do mesmo modo, a avaliação entre colegas abre clareiras para o aprendizado mútuo, semeando colaboração e empatia — virtudes indispensáveis numa sociedade que pulsa em diversidade.

Contudo, para que a avaliação floresça como instrumento de autonomia e protagonismo, o educador precisa vestir o manto de facilitador. Cabe ao professor criar momentos e ambientes onde o aluno possa se expressar e dialogar de maneira significativa com o conteúdo e com os pares. Isso implica flexibilizar tempos, recursos e formatos, permitindo que cada estudante encontre a trilha mais confortável e autêntica para revelar seus saberes e habilidades.

Em síntese, a avaliação que se propõe a ser alavanca de autonomia e protagonismo vai muito além de uma simples maquiagem nos métodos tradicionais. Ela busca erguer um ambiente de aprendizagem onde o aluno é reconhecido como sujeito ativo, capaz de se engajar de forma

profunda e consciente no processo educativo. Ao tomar as rédeas do próprio aprendizado e decidir sobre seu desenvolvimento, o estudante não apenas fortalece sua autoestima, mas também se prepara para os desafios da vida, como alguém que, ao reconhecer o próprio potencial, transforma obstáculos em degraus para novas conquistas.

FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES NA AVALIAÇÃO INCLUSIVA

A qualidade da avaliação inclusiva está diretamente ligada à formação dos professores. Muito além de boa vontade ou empatia, a prática pedagógica voltada à inclusão exige conhecimento técnico, domínio de metodologias diferenciadas e sensibilidade para reconhecer e lidar com a diversidade presente em sala de aula. No entanto, é comum observar que muitos docentes ainda se sentem inseguros ou despreparados para adaptar suas estratégias avaliativas às necessidades dos alunos com deficiência ou outras especificidades educacionais. Isso evidencia uma lacuna significativa tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos profissionais da educação.

Na formação inicial, muitas licenciaturas ainda tratam o tema da inclusão de forma superficial, como se fosse uma realidade à parte e não integrada à rotina do educador. O currículo de muitos cursos de pedagogia, por exemplo, reserva apenas uma disciplina voltada à educação especial, sem aprofundar questões como adaptações curriculares, avaliação diferenciada ou o uso de tecnologias assistivas. Conforme destaca Mantoan (2006), a inclusão não deve ser entendida como uma ação isolada, mas como uma transformação profunda do sistema de ensino. Isso implica preparar os docentes desde o início de sua trajetória formativa para compreenderem que a diversidade é uma característica natural das salas de aula e que as práticas avaliativas devem ser flexíveis e equitativas.

A formação continuada, por sua vez, tem papel crucial na atualização e no aprimoramento das práticas pedagógicas. Os cursos, oficinas, seminários e grupos de estudos promovidos por redes de ensino ou universidades podem oferecer aos educadores ferramentas concretas para trabalhar com a avaliação inclusiva. Segundo Perrenoud (1999), a avaliação deve ser vista como parte integrante do processo de ensino, servindo não apenas para aferir resultados, mas para orientar o percurso de aprendizagem e ajustar as estratégias pedagógicas. Para isso, é necessário que os professores desenvolvam um olhar mais analítico e ético sobre a avaliação, compreendendo que ela não pode ser uniforme diante de uma realidade tão heterogênea.

É fundamental, porém, entender que colocar toda a responsabilidade nas costas do professor é tão injusto quanto contraproducente. A criação de práticas avaliativas inclusivas não pode ser tarefa de um único indivíduo; ela precisa ser uma política institucional. Ou seja, os sistemas de ensino, as secretarias de educação e os gestores escolares devem trabalhar para oferecer condições reais que possibilitem aos educadores se formarem e atuarem com qualidade. Um passo essencial nesse sentido é garantir a presença de equipes multidisciplinares nas escolas, compostas por profissionais como psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e assistentes sociais. Esses especialistas têm um papel crucial ao apoiar os professores na construção de avaliações adaptadas e no acompanhamento dos alunos com deficiência.

Além disso, a promoção de uma cultura escolar colaborativa é imprescindível. É necessário que os professores possam compartilhar suas experiências, discutir suas dificuldades e, juntos, buscar soluções para os desafios que a inclusão impõe. Nesse contexto, a troca entre pares se revela uma poderosa forma de formação contínua, uma vez que permite que os saberes acumulados na prática ganhem valor e sejam sistematizados. Assim, ao reconhecer as limitações e as potencialidades de cada aluno, o professor deixa de ser apenas o transmissor de conteúdos e passa a ser um mediador atento e sensível às diversas formas de aprendizagem.

Portanto, a formação docente não pode ser negligenciada quando se trata de avaliação inclusiva. Sem preparo adequado, os professores tendem a reproduzir modelos tradicionais de ensino e avaliação que excluem ou invisibilizam os alunos com necessidades educacionais específicas. Mas, com apoio, reflexão e acesso a conhecimentos atualizados, os docentes podem se tornar agentes fundamentais na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, onde a avaliação seja um instrumento de desenvolvimento, justiça e equidade.

A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA AVALIAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão educacional de alunos com deficiência ou com necessidades educacionais específicas é um processo que vai muito além das adaptações curriculares e das práticas pedagógicas diferenciadas. Trata-se de uma construção coletiva que envolve toda a comunidade escolar e, de maneira fundamental, a participação ativa da família. Na perspectiva da educação inclusiva, a avaliação não deve ser entendida apenas como um instrumento técnico de mensuração de desempenho, mas como uma ferramenta de acompanhamento, diálogo e intervenção pedagógica. Nesse sentido, o envolvimento familiar na avaliação é um componente estratégico e necessário para garantir a eficácia e a humanização dos processos avaliativos.

A família é o primeiro espaço de convivência, socialização e desenvolvimento da criança. É nesse ambiente que se formam os vínculos afetivos, os valores e as primeiras aprendizagens. Por isso, os familiares detêm conhecimentos fundamentais sobre o histórico de vida, o comportamento, as preferências, as potencialidades e as dificuldades da criança — elementos que muitas vezes não se manifestam integralmente no contexto escolar. Ao serem ouvidos e considerados, os familiares oferecem à escola subsídios valiosos para a construção de práticas pedagógicas e avaliativas mais coerentes com a realidade do aluno.

Diversas pesquisas apontam que o envolvimento da família no percurso escolar tem impacto direto no desempenho acadêmico, na autoestima e na motivação dos alunos. No caso de estudantes incluídos, essa parceria se mostra ainda mais relevante. A avaliação, nesse contexto, deve ser construída de forma colaborativa, com abertura para que pais e responsáveis possam relatar suas percepções, indicar avanços percebidos em casa, levantar preocupações e participar ativamente do planejamento de intervenções. Essa postura dialógica aproxima escola e família, fortalece vínculos e contribui para que a avaliação deixe de ser um instrumento punitivo ou excludente e se torne, de fato, uma mediação formativa.

Entretanto, a concretização dessa participação familiar na avaliação encontra desafios. Muitos familiares ainda enfrentam barreiras comunicacionais e institucionais, como linguagem técnica excessiva por parte dos educadores, ausência de espaços acolhedores para diálogo ou uma cultura escolar que não reconhece o saber da família como legítimo. Além disso, há casos em que os próprios pais não receberam formação suficiente para compreender os aspectos pedagógicos da avaliação e sentem-se inseguros ou despreparados para contribuir com o processo.

Dessa forma, cabe à escola criar estratégias que promovam a escuta ativa e respeitosa da família, com reuniões frequentes, momentos de devolutiva que priorizem a clareza e o acolhimento, e projetos pedagógicos que envolvam diretamente os responsáveis no acompanhamento do desenvolvimento dos alunos. É necessário que os profissionais da educação estejam preparados para reconhecer a família como parceira no processo avaliativo, superando práticas verticalizadas e favorecendo uma atuação colaborativa.

O trabalho interdisciplinar também é um elemento importante nesse processo. Equipes formadas por professores, coordenadores pedagógicos, psicólogos, terapeutas ocupacionais e outros profissionais podem auxiliar na mediação entre escola e família, promovendo ações integradas que contemplem o aluno em sua totalidade. A escuta de todos os envolvidos permite uma avaliação mais rica, que considera não apenas aspectos cognitivos, mas também sociais, emocionais e culturais.

Por fim, é fundamental destacar que a legislação brasileira ampara e incentiva a participação familiar na vida escolar. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva destacam o papel da família como corresponsável pelo desenvolvimento educacional dos estudantes. Esses marcos legais fortalecem a necessidade de práticas que envolvam a família também no processo de avaliação, garantindo o direito de participação ativa em todas as etapas do processo educativo.

Em resumo, a avaliação inclusiva que busca atender às singularidades dos alunos deve, necessariamente, considerar a participação da família como elemento central. É por meio dessa parceria que se constrói um ambiente educacional mais justo, humano e sensível às reais necessidades dos educandos. A escola, ao reconhecer e valorizar a voz da família, amplia sua capacidade de compreender e atender seus alunos de maneira integral, tornando a avaliação um instrumento de inclusão e de transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre a avaliação no âmbito da educação inclusiva, podemos perceber que ela vai muito além de ser apenas um instrumento técnico para medir resultados. Na verdade, ela se configura como uma prática imbuída de ética e capacidade de humanizar. Em um cenário inclusivo, avaliar é também acolher, reconhecer e respeitar as particularidades de cada estudante. Esse é um processo contínuo, dinâmico e, acima de tudo, sensível, que demanda do educador algo muito além da simples aplicação de provas ou atribuição de notas. Exige uma escuta atenta, um olhar

cuidadoso e, mais do que tudo, uma disposição genuína para se adaptar à rica diversidade que se manifesta na sala de aula.

Essa avaliação, para ser verdadeiramente inclusiva, precisa ser flexível e justa. Deve permitir que cada aluno demonstre seus conhecimentos da forma que melhor se adequa às suas possibilidades e modos de aprendizagem. Avaliações orais, práticas, adaptadas, uso de tecnologias assistivas e outros recursos não são "favores", mas ferramentas legítimas de equidade. Quando respeitamos o ritmo de cada estudante e criamos condições para que ele possa participar de forma ativa e significativa, a avaliação passa a cumprir seu papel de promover e sustentar aprendizagens reais.

No entanto, essa transformação na prática avaliativa só é possível se houver uma base sólida: a formação docente. O compromisso com a inclusão exige que o professor esteja não apenas sensibilizado, mas qualificado. A formação inicial ainda apresenta lacunas importantes, tratando a inclusão como tema periférico, muitas vezes restrito a uma disciplina isolada. A falta de aprofundamento sobre adaptações curriculares, estratégias avaliativas específicas e uso de tecnologias assistivas compromete a preparação dos futuros educadores. Como alerta Mantoan (2006), incluir não é um gesto pontual, mas uma reforma estrutural no modo como compreendemos a educação — e isso começa na universidade.

Perrenoud (1999) já apontava que a avaliação precisa ser parte do processo de ensino, orientando-o e ajustando-o conforme os resultados observados. Para isso, o professor precisa ser preparado para olhar criticamente para sua prática e transformá-la em favor da aprendizagem de todos.

Mas não se pode responsabilizar unicamente o professor por essas mudanças. A avaliação inclusiva é uma construção coletiva, que deve envolver gestores, coordenadores, famílias, equipes de apoio e políticas públicas comprometidas. É necessário que as redes de ensino criem estruturas de apoio, como a presença de equipes multidisciplinares nas escolas, tempo reservado para formação e planejamento colaborativo, além do acesso a materiais e recursos pedagógicos adaptados. A escola, enquanto instituição, precisa sustentar o compromisso com a equidade — não apenas em discurso, mas em ações concretas.

Além disso, a avaliação inclusiva deve ocorrer de maneira contínua, com foco formativo. Isso significa acompanhar o processo do aluno ao longo do tempo, oferecendo feedbacks, ajustando rotas, criando oportunidades de retomada. Avaliar não é punir o erro, mas acolher a tentativa. E é por meio desse acompanhamento constante que o educador pode perceber com maior clareza o que o aluno sabe, como aprende e quais caminhos ainda precisam ser explorados.

Por fim, a avaliação na educação inclusiva precisa ser entendida como expressão de um projeto maior: o de uma escola democrática, comprometida com a justiça social e com a valorização das diferenças. Quando o professor está bem preparado, apoiado por sua instituição e engajado em uma cultura de colaboração, ele deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a ser agente de transformação. Nessa perspectiva, avaliar é também incluir, cuidar, dialogar e construir pontes entre o que o aluno é e o que ele pode se tornar.

REFERÊNCIAS

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, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso 10 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso 15 abr. 2025.

BRASIL ESCOLA. **Educação inclusiva.** Portal UOL Educação. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-inclusiva.htm>. Acesso 30 abr. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

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

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE



GISELE LOPES XAVIER

Graduação em Pedagogia pela Universidade Unisantanna (2010); Pos Latu Sensu em Psicopedagogia pela faculdade conectada Faconnet (2019); Pos Latu Sensu em Cultura e Organização e Educação pela Faculdade conectada Faconnet (2021); Pos Latu Sensu em Psicologia Educacional pela faculdade conectada Faconnet (2023); Pos Latu Sensu em Educação Especial pela Faculdade conectada Faconnet; Professora de Ensino Fundamental I e Educação Infantil na Emei Parada de Taipas e professora de Educação Infantil e no Cei Jardim Rincão.

RESUMO

O presente Artigo é resultado de uma Pesquisa Bibliográfica a partir do tema “Educação e Sociedade” que tem como objetivo central analisar, compreender, refletir sobre a trajetória sociológica e pedagógica dos diferentes teóricos que pesquisaram e publicaram sobre a temática Educação e Sociedade. A grande responsabilidade da Educação em nossa Sociedade que se diz “democrática” é propiciar a homens e mulheres os instrumentos necessários para o conhecimento que transforma e faz sonharmos por uma sociedade mais humana, mais justa, mais fraterna. A dimensão democrática da Escola pressupõe uma reflexão sobre como as políticas educacionais estão sendo pensadas e como elas interferem no processo educativo e na apropriação do conhecimento que é se dá nos vários segmentos da sociedade. Educação e Sociedade estão interligadas. A sociedade só avança, progride, se desenvolve através de uma Educação emancipadora onde homens e mulheres são chamados a vivenciar sua cidadania de maneira plena. Portanto, tanto a Sociedade quanto a Educação contribuem para o desenvolvimento humano e para sua emancipação. O grande desafio é reinventar a Escola se quisermos que ela cumpra o seu papel relevante na sociedade pós-moderna que vivemos. O tema não se esgota, pelo contrário, abre o debate sobre a temática proposta, valorizando o ser humano frente as transformações ocorridas na sociedade. A Educação deve estar atenta para os desafios que estão em pauta na ordem do dia.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Sociedade; Escola; Democracia.

INTRODUÇÃO

Neste começo de século, a relação entre a Escola e Sociedade se tornou um dos temas mais

controversos e profundos no campo educacional. A bandeira de um país que se propõe progredir e se emancipar em todos os níveis político, econômico, social, cultural deveria ser a Educação. Mas a quem isso interessa? É claro que quanto mais crítico, mais reflexivo, mais criativo com um grau de conhecimento amadurecido, aprofundado homens e mulheres se apresentarem em seu cotidiano existencial maior será o desenvolvimento e a emancipação da sociedade.

A educação deve ser compreendida, vivida como “prática da liberdade”. É impossível pensarmos a Escola como mantenedora de uma sociedade conservadora onde a fragmentação está presente desde o simples ato de educar até o ato mais novo que é o se tornar-se representante de nossos anseios através de legislaturas que se dão através dos pleitos eleitorais.

O patrimônio cultural que homens e mulheres recebem através e pela Educação os liberta, transforma e os torna agentes de transformação a partir de onde vivem e onde estabelecem as suas relações diárias. Do ponto de vista social a Escola pode ser vista como uma Comunidade Social e uma Instituição, ou seja, apresenta para os seus membros um conjunto de normas e procedimentos onde a Sociedade valoriza. A educação se dá na multiplicidade e na pluralidade.

É impossível compreendermos “Educação e Sociedade” no conjunto de um tecido social como instituições que garantem a unidade, o equilíbrio e o desenvolvimento dos seus integrantes.

O ser humano é educado para ser livre, para com responsabilidade vivenciar a sua cidadania em e na sociedade sem segregar e excluir, mas incluir, chamar, vocacionar essa “liberdade” para que possamos de fato nos educar para viver em sociedade e assim participarmos de maneira a contribuir para o desenvolvimento humano.

A Escola deve propor aos seus membros uma reflexão sobre os problemas que afligem a humanidade dando-lhe condições de uma possível solução de tais problemas. A Escola deve contribuir para a superação da segregação entre as pessoas e romper com a hegemonia de um sistema capitalista aspirando a solidariedade, aspirando meios e formas de obtermos uma sociedade mais justa, fraterna, igualitária.

RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Adorno (1995), sociólogo alemão que viveu na primeira metade do século XX, afirma que a Educação deve, simultaneamente evitar a barbárie e buscar a emancipação humana. O ser humano ativo que contribui para a transformação da sociedade. Para o autor, a educação contempla a questão fundamental da emancipação humana. Isso significa dizer promover a emancipação é combater a barbárie que assola os seres humanos, mas que são duas faces da mesma moeda.

Diante desse pressuposto, a política da Educação decorre exatamente da necessidade de formação de sujeitos emancipados e livres da condição da alienação social que acomete os seres humanos. Adorno (1995) parece compreender isto ao vislumbrar a oposição entre o subjetivo e o objetivo:

Como hoje em dia é extremamente limitada a possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos que geram tais acontecimentos, as tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz são impelidas necessariamente para o lado subjetivo (Adorno, 1995, p. 121)

Portanto, a Escola deveria ser um instrumento que contribuísse ativamente para o fortalecimento e o favorecimento de uma Educação de base emancipatória, democrática que constituiria indivíduos críticos e reflexivos que venham a contribuir ativamente na transformação, na mudança, não só do seu contexto, mas também do própria Sociedade como um todo.

Bourdieu (1992) tem uma visão crítica a partir de sua teoria crítico-reprodutionista onde o sistema educacional é visto como uma instituição que preenche duas funções estratégicas para a sociedade capitalista: a reprodução da cultura e a redução da estrutura de classe.

A reprodução da cultura está relacionada ao conceito e violência simbólica onde a Escola perpetua uma cultura burguesa dominante em detrimento da cultura das classes menos favorecidas socialmente. A ideia da reprodução da cultura de classes se relaciona a divisão entre ricos e pobres. Os ricos são os que detém os meios de produção e os pobres são os que fornecem a força de trabalho, ou seja, a mão-de-obra que vai desde o manual até o intelectual.

Em relação às camadas dominadas, o maior efeito da violência simbólica exercida pela escola não é a perda da cultura familiar e a inculcação de uma nova cultura exógena (mesmo porque essa inculcação, como já se viu, seria prejudicada pela falta das condições necessárias à sua recepção), mas o reconhecimento, por parte dos membros dessa camada, da superioridade e legitimidade da cultura dominante (BOURDIEU, 1992, p. 52).

Para Bourdieu (1992), a manutenção do status quo está ligado ao fato que quanto mais favorecidos forem enquanto classe social, mais favorecimento da própria classe social dadas as diferentes condições e oportunidades que os indivíduos terão em detrimento daqueles indivíduos oriundos das lasses menos favorecidas tem um conjunto muito mais de obstáculos e dificuldades ao longo da vida.

Para Bourdieu (1992), tanto as instituições quanto os indivíduos são imperfeitos segundo os valores da democracia, nesse sentido, a Educação seria a responsável pela correlação dessas imperfeições. Na relação da Teoria de Bourdieu com a doutrina marxista, a Escola dentro de um ordenamento capitalista, ou seja, dentro de um modelo de produção capitalista continuará sendo um instrumento de reprodução social e cultura. Reprodução das estruturas de classe assim como a reprodução de uma cultura burguesa dominante.

A Teoria Crítico Reprodutivista de Bourdieu (1992) tem uma visão pessimista ou reprodutivista da Educação. A Educação nesse sentido e neste modelo de sistema capitalista estria sento um instrumento a serviço das classes dominantes.

Parsons (1959), sociólogo americano que viveu na primeira metade do século XX se assemelha a Emile Durkheim. E um dos representantes do chamado Funcionalismo. Para Parson (1959), os professores, que compõem a instituição escolar, são os transmissores dos valores universalistas e racionais que direcionam o mundo e que conseqüentemente são os responsáveis pela integração do aluno à sociedade hierarquizada, racional e competitiva.

[...] O grupo de pares pode ser de imediato considerado como um campo no qual se exerce a independência em face do controle dos adultos; não é, portanto, surpreendente que ele seja às vezes o lugar privilegiado de manifestações não somente de sua independência, mas também de sua reprovação em face dos adultos; nesses casos, ele torna-se uma terra fértil na qual o extremismo facilmente se transforma em delinquência (PARSONS, 1959, p. 298).

Para Parsons (1959), as personalidades individuais devem ser preparadas tecnicamente para desempenhar vários papéis na sociedade capitalista com a base do pensamento funcional, ou seja, Funcionalista.

Altusser (1985), filósofo francês, de origem argelina que viveu a primeira e a segunda metade do século XX, a classe “explorada” se mantém em quanto classe subalterna. Na página da sua principal obra, “Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado”, Althusser cita Marx ao tratar sobre a reprodução das condições da produção da classe dominante dentro do processo de formação das classes sociais.

Como Marx dizia, até uma criança sabe que se uma formação social não reproduz as condições da produção ao mesmo tempo em que produz não conseguirá sobreviver um ano que seja. A condição última da produção é, portanto a reprodução das condições da produção (ALTHUSSER, 1985, p. 09).

Althusser (1985) pretendeu com isto pesquisar como a classe dominante se reproduz, sobretudo, materialmente, seja por meio das ideias, seja por meio de suas estratégias de sobrevivência para manter o Estado em seu poder. A atuação dos aparelhos ideológicos do Estado, sendo que, entre eles, o mais importante para a classe dominante é a Escola.

A Escola é o principal aparelho ideológico a serviço do Estado legitimado através do seu Currículo que reproduz e mantém as culturas sociais e as ideologias de uma classe burguesa dominante.

A teoria dos Aparelhos Ideológicos de Estado constrói uma visão monolítica e acabada de organização social, onde tudo é rigidamente organizado, planejado e definido pelo Estado, de tal sorte que não sobra mais nada para os cidadãos. Não há mais nenhuma alternativa a não ser a resignação ante o Estado onipresente e absolutamente dominante (Disponível em: <https://sites.google.com/site/filosofiapopular/filosofos/louis-althusser> Acesso 10 fev. 2016).

De acordo com Altusser (1985), a Educação é uma preparação para a vida, que ocorre por meio da transmissão de valores das gerações mais velhas para aquelas despreparadas para a vida social. A base do pensamento está fundamentada nas ideias de Durkheim, Parsons e esta base de pensamento está associada a uma corrente de pensamento Funcionalista.

Weber (1986), sociólogo, filósofo alemão, estruturalista, funcionalista, idealista apresenta a Racionalidade onde expõe a análise da organização cotidiana da sociedade, na divisão e ordenação da mais diversas atividades laborais, assentadas na direção racional do trabalho, na exigência da especialização e diferenciação das funções exercidas por cada trabalho, classificado de acordo com os critérios técnicos, subordinados a uma autoridade hierarquicamente organizada e altamente especializada.

A burocracia constitui o tipo tecnicamente mais puro da dominação legal. Nenhuma dominação, todavia é exclusivamente burocrática, já que nenhuma é exercida unicamente por funcionários contratados. Isso é totalmente impossível. Com efeito, os cargos mais altos das associações políticas ou são "monarcas" [...] ou são "presidentes" eleitos pelo povo [...] ou são eleitos por um colegiado parlamentar cujo senhores de fato não são propriamente os seus membros mas os chefes, seja carismáticos, seja de caráter dignatários [...], dos parti-

dos majoritários. Tampouco é possível encontrar um quadro administrativo que seja de fato puramente burocrático (Weber, 1986, p. 30).

A questão Educação está condicionada a possibilidade ascensão social político, econômica, social e profissional. A Racionalidade consubstanciada na organização da vida do trabalho e, em razão da divisão e coordenação de todas as atividades produtivas, orientada pela articulação das ações humanas, com suas ferramentas e meios de trabalho, para atingir maior eficiência e máximo rendimento operacional produtivo.

A questão da Educação na visão de Weber (1986) é um instrumento que possibilita ao homem a preparação necessária para o exercício das atividades funcionais adequadas às exigências das mudanças ocasionadas pela racionalização e o homem irá se deparar socialmente. É a ideia do fundamento da Racionalidade, da subdivisão à lei e da propagação de indivíduos para gerenciar as atividades burocráticas do Estado.

A Escola é vista como reprodutora porque fornece às diferentes classes e grupos sociais, formas de conhecimento, habilidades e cultura que não somente legitima a cultura dominante, mas também direcionam os alunos para postos diferenciados na força do trabalho (GIROUX, 1988).

A questão da Racionalidade Produtiva se insere na Escola Burocrática de Weber, ou seja, a importância da Racionalização da hierarquização, da divisão racional do trabalho para toda e qualquer organização administrativa possa executar bem os serviços, os processos de produção e trabalho que estejam devidamente vinculados ou inseridos às respectivas organizações de trabalho.

Portanto, a Educação é vista como instrumento na “seleção social” por proporcionar o sucesso do indivíduo. Ao expressar sua desilusão sobre o Capitalismo, afirma que o mesmo reduzia tudo, inclusive a Educação, a busca por riqueza material ascensão social.

Segundo Weber (1986), a racionalidade burocrática permite aos sujeitos escolarizado não somente o entendimento dos mecanismos do sistema escolar, mas também o desvelamento da sua ideologia.

Dewey (1979), representante da Pedagogia Liberal Nova, Renovada, Progressivista, afirma que tanto a ciência, a filosofia e a educação eram os instrumentos para a reconstrução da democracia. A educação não prepara para a vida, ela é a própria vida. Portanto, para Dewey (1979), a Escola, na perspectiva da Escola Nova, deve estar preparada e equipada para funcionar como um Laboratório de Democracia.

A educação é campo fértil para a filosofia por fornecer o espaço de investigação que esta necessita para testar suas hipóteses sobre o homem, mais precisamente sobre o homem em coletividade. Vem daí a concepção deweyana de que a filosofia pode ser vista como a “teoria geral da educação”, se esta for entendida como “processo de formar atitudes fundamentais, de natureza intelectual e sentimental, perante a natureza e os outros homens” (DEWEY, 2001, p. 89).

Dewey (2001), propõe ainda, que a aprendizagem seja instigada através de problemas ou situações que procuram de uma forma intencional gerar dúvidas, desequilíbrios ou perturbações intelectuais. O método "dos problemas" valoriza experiências concretas e problematizadoras, com forte motivação prática e estímulo cognitivo para possibilitar escolhas e soluções criativas.

Essa proposta leva o aluno a uma aprendizagem significativa, pois o mesmo utiliza diferentes processos mentais (capacidade de levantar hipóteses, comparar, analisar, interpretar, avaliar), de desenvolver a capacidade de assumir responsabilidade por sua formação para possíveis transformações na sociedade.

TRANSFORMAÇÕES NA SOCIEDADE

A educação tem sua função social que está relacionada a determinado contexto político, econômico, social, cultural de determinada sociedade historicamente determinada que muda na medida em que a humanidade caminha, evolui, se transforma e se lança frente aos desafios e paradigmas que a própria Educação e Sociedade propõe para seus membros.

O estudo das raízes históricas da educação contemporânea nos mostra a estreita relação entre a mesma e a consciência que o homem tem de si mesmo, consciência esta que se modifica de época para época, de lugar para lugar, de acordo com um modelo ideal de homem e de sociedade. (SAVIANI, 1991, p.55).

Não obstante a educação ser um processo constante na história de todas as sociedades, ela não é a mesma em todos os tempos e em todos os lugares, e se acha vinculada ao projeto de homem e de sociedade que se quer ver emergir através do processo educativo.

A educação é, portanto, um processo social que se enquadra numa concepção determinada de mundo, a qual determina os fins a serem atingidos pelo ato educativo, em consonância com as ideias dominantes numa dada sociedade. O fenômeno educativo não pode ser, pois, entendido de maneira fragmentada, ou como uma abstração válida para qualquer tempo e lugar, mas sim, como uma prática social, situada historicamente, numa realidade total, que envolve aspectos valorativos, culturais, políticos e econômicos, que permeiam a vida total do homem concreto a que a educação diz respeito.

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital (FRIGOTTO, 1999, p. 26).

Percebe-se, que para os desafios que atualmente se apresentam à educação e às instituições formais de ensino sejam devidamente equacionados, faz-se necessário uma breve retrospectiva histórica, situando e analisando os paradigmas vigentes na sociedade, tomando como ponto de partida as transformações que caracterizam a Idade Contemporânea.

No século XIX, inaugura-se a individualização das ciências sociais, e o modelo cientificista é estendido às mesmas, revelando-se, através do positivismo de Augusto Comte, que busca estudar os fenômenos sociais, utilizando o mesmo método aplicado às ciências naturais. Os pensadores modernos acreditavam que, graças à ciência, poderiam ser criadas condições mais adequadas de existência, não só biológica, mas também política e social.

As novas formas de conceber e de interpretar a ciência e a sociedade repercutem sobre a educação que segundo o enfoque positivista, deve ser entendida como instrumento de inserção, de integração dos indivíduos à vida social, visando à manutenção, à continuidade, enfim, à perpe-

tuação da sociedade.

A ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem como objeto suscitar e desenvolver na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política em seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente se destine (DURKHEIM, 1978, p. 41)

Destacam-se, assim, as funções uniformizadora e diferenciadora da educação que, por um lado, visa integrar os indivíduos ao contexto da sociedade, transmitindo valores e desenvolvendo atitudes comuns a todos e de outro lado, visa diferenciá-los, respondendo à divisão social do trabalho.

Percebe-se, portanto, que não educamos de forma inocente, ou seja, o currículo não se restringe a uma sequência lógica de conteúdos, de metodologias, de técnicas e de instrumentos de avaliação, mas veicula conteúdos e modos de proceder relacionados a uma determinada visão de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação tem um papel social a cumprir e as escolas, agências encarregadas pela educação formal necessitam refletir sobre a sua finalidade, repensar sua função, adequando-se às demandas do atual momento histórico, tendo em vista preparar sujeitos que, embora convivendo com os valores econômicos dominantes, tenham condições de percebê-los e redimensioná-los segundo as reais proporções e repercussões.

Cabe à educação, a tarefa de buscar desenvolver-se como uma prática dinâmica e reflexiva, que, ultrapassando as visões reducionistas, possibilite a seus usuários a consciência da realidade humana e social mediante uma perspectiva globalizadora.

É de fundamental importância a luta pela construção de uma educação que sirva não somente aos interesses econômicos de um país, de uma classe dominante que se cristaliza no poder, mais que primeiramente, seja capaz de transcender seu real sentido, não meramente seu aspecto financeiro, e que possa verdadeiramente transformar vidas, ser libertadora e formadora de cidadãos conscientes enquanto sujeitos de direitos.

A Escola transforma-se quando todos os saberes se põe a serviço dos seres humanos que apreendem e aprendem, quando os sem vez e sem voz se fazer ouvir, quando há a reversão da hierarquização de um sistema autoritário recuperando sua função social e política, capacitando homens e mulheres para a participação de forma reflexiva, crítica e criativa nos vários segmentos da sociedade que vivemos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado: Nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença 1970.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. Ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1992

BORDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BORDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BORDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 3. Ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DÜRKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. 11. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do Capitalismo Real**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GIROUX, Henry A. **Escola crítica e política cultural**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1988.

PARSONS, T. **Os processos de socialização e as escolas paralelas**. Harvard Educational Review, V.28/9, Nº 4, 1959.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre, artes Médicas Sul, 2000.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paul: Cortez/Autores Associados, 1991.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

WEBER, Max. Socialismo. In: DURKHEIM, Emile & WEBER, Max. **Socialismo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.

WEBER, Max. **Três Tipos Puros de Dominação Legítima**. In: Cohn, Gabriel. Weber. São Paulo: Ática, 1986.

O QUE EXPLICA O MOVIMENTO?



LORENA VIANNA VALENTIM FERREIRA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera (2023); Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo (2023).

RESUMO

O movimento livre é uma abordagem educativa e de cuidado infantil que valoriza a liberdade de movimento das crianças, permitindo que elas explorem e desenvolvam suas habilidades motoras de maneira natural e espontânea. Fundamentada em princípios que respeitam o ritmo individual de cada criança e promovem a autonomia e a confiança, a motricidade livre destaca-se como uma alternativa significativa às práticas mais estruturadas e dirigidas. Este artigo tem como objetivo explorar os conceitos fundamentais da motricidade livre, delineando suas bases teóricas e práticas. A abordagem encontra respaldo em teorias desenvolvidas por pioneiros como Emmi Pikler e Jean Piaget, que enfatizaram a importância do movimento livre no desenvolvimento infantil. Os princípios-chave incluem a criação de um ambiente preparado que encoraja a exploração segura e a intervenção mínima dos adultos, permitindo que as crianças aprendam a partir de suas próprias experiências e descobertas. Além de discutir os fundamentos teóricos, o artigo também examina as aplicações práticas da motricidade livre em diferentes contextos, como creches, escolas e ambientes domésticos. Exemplos de atividades e configurações de ambiente que promovem a motricidade livre serão apresentados, demonstrando como essa abordagem pode ser integrada de maneira eficaz no cotidiano das crianças. Os benefícios da motricidade livre para o desenvolvimento infantil são amplamente discutidos, abrangendo aspectos do desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social. A promoção da criatividade, da resolução de problemas e do bem-estar geral da criança são alguns dos benefícios destacados.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia Infantil; Desenvolvimento Infantil; Motricidade Livre.

INTRODUÇÃO

A motricidade livre é uma abordagem inovadora e transformadora que coloca a liberdade de movimento no centro do desenvolvimento infantil. Essa prática educativa se diferencia por permitir que as crianças explorem suas capacidades motoras de maneira autônoma, sem intervenções constantes dos adultos. Essa abordagem contrasta com métodos mais tradicionais que frequentemente limitam a autonomia das crianças através de diretrizes rígidas e atividades estruturadas.

O conceito de motricidade livre tem suas raízes em teorias desenvolvidas por pedagogos e psicólogos do desenvolvimento, como Emmi Pikler e Jean Piaget. Emmi Pikler, uma pediatra húngara, observou que as crianças se desenvolvem melhor quando são livres para se movimentar e explorar o ambiente ao seu redor sem restrições excessivas. Ela acreditava que a liberdade de movimento não só facilita o desenvolvimento motor, mas também promove a autonomia, a confiança e a capacidade de resolver problemas. Jean Piaget, um renomado psicólogo do desenvolvimento, contribuiu com sua teoria sobre os estágios do desenvolvimento cognitivo, ressaltando a importância do movimento livre na exploração e aprendizagem das crianças.

Historicamente, a educação infantil tem oscilado entre práticas estruturadas e abordagens mais livres. Durante o século XX, houve uma tendência significativa em direção a práticas mais regimentadas, com ênfase na instrução direta e no controle adulto. No entanto, nas últimas décadas, o pêndulo começou a se mover novamente em direção a práticas que valorizam a autonomia e a exploração livre, reconhecendo que as crianças são aprendizes ativos que constroem conhecimento através da interação com seu ambiente.

A motricidade livre propõe um retorno às práticas que respeitam o ritmo e as necessidades individuais das crianças. Ao permitir que as crianças explorem seus limites e capacidades motoras de maneira natural, essa abordagem promove um desenvolvimento holístico que abrange não apenas a esfera motora, mas também os aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

Este artigo visa aprofundar a compreensão sobre a motricidade livre, explorando seus conceitos fundamentais e oferecendo uma visão detalhada de suas aplicações práticas. Serão discutidos os benefícios dessa abordagem para o desenvolvimento infantil, bem como os desafios e críticas que ela enfrenta. Além disso, serão apresentadas recomendações práticas para educadores e pais que desejam incorporar a motricidade livre em suas práticas diárias, criando ambientes que incentivem a exploração e a autonomia das crianças.

O objetivo deste estudo é proporcionar uma base sólida para a compreensão e implementação da motricidade livre, destacando sua importância no desenvolvimento integral das crianças e sua relevância no contexto educativo contemporâneo. Ao explorar a motricidade livre de maneira abrangente, espera-se oferecer insights valiosos para educadores, pais e profissionais da área de desenvolvimento infantil, contribuindo para a promoção de práticas que respeitam e valorizam a autonomia e a capacidade exploratória das crianças.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA MOTRICIDADE LIVRE

Nesta seção, abordamos as bases teóricas da motricidade livre, explorando as contribuições de teóricos como EmmiPikler e Jean Piaget. Esses pensadores influenciaram profundamente a compreensão da importância da liberdade de movimento no desenvolvimento infantil, fornecendo as bases para a prática da motricidade livre.

EMMI PIKLER E A AUTONOMIA DO MOVIMENTO

EmmiPikler, uma pediatra húngara do século XX, desempenhou um papel crucial no desenvolvimento do conceito de motricidade livre. Seu trabalho no Instituto Pikler-Lóczy em Budapeste foi pioneiro na observação e documentação dos movimentos espontâneos das crianças. Pikler acreditava que as crianças, quando livres para se movimentar sem intervenções constantes, demonstram uma capacidade notável de desenvolver suas habilidades motoras de maneira natural e sequencial.

Pikler argumentava que a intervenção precoce e excessiva dos adultos pode interromper o desenvolvimento motor natural das crianças. Em vez disso, ela defendia a criação de ambientes seguros e estimulantes onde as crianças pudessem explorar livremente. Segundo Pikler, essa liberdade de movimento não só promove o desenvolvimento físico, mas também a autonomia, a autoconfiança e a capacidade de resolver problemas. Sua abordagem enfatizava a importância de respeitar o ritmo individual de cada criança, permitindo que elas avancem em seu próprio tempo.

JEAN PIAGET E OS ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Jean Piaget, um psicólogo suíço renomado por seu trabalho sobre o desenvolvimento cognitivo, também influenciou a compreensão da importância do movimento livre no desenvolvimento infantil. Piaget identificou vários estágios do desenvolvimento cognitivo, destacando como as crianças constroem conhecimento através da interação ativa com o ambiente.

Para Piaget, o movimento era essencial para o desenvolvimento cognitivo. Ele observou que, durante o estágio sensório-motor (do nascimento até aproximadamente dois anos de idade), as crianças aprendem sobre o mundo principalmente através de suas ações e movimentos. Explorações motoras, como engatinhar, segurar objetos e andar, são fundamentais para a construção de esquemas mentais que formam a base para o desenvolvimento cognitivo subsequente.

Piaget enfatizou que as crianças são aprendizes ativos e que o movimento livre permite que elas experimentem e descubram o mundo ao seu redor. Através dessas experiências motoras, as crianças desenvolvem habilidades importantes como a coordenação motora, a percepção espacial e a resolução de problemas. A abordagem de Piaget reforça a ideia de que a liberdade de movimento é essencial não apenas para o desenvolvimento físico, mas também para o desenvolvimento

cognitivo.

INFLUÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS E COMPLEMENTARES

Além de Pikler e Piaget, outros teóricos e educadores contemporâneos também contribuíram para a compreensão e prática da motricidade livre. Autores como Loris Malaguzzi, fundador da abordagem Reggio Emilia, e Maria Montessori, com seu método de educação centrado na criança, também enfatizaram a importância da autonomia e da exploração livre no desenvolvimento infantil.

Malaguzzi destacou a importância de um ambiente preparado que encoraja a curiosidade e a experimentação, enquanto Montessori desenvolveu materiais e métodos que permitem às crianças explorarem e aprender de forma independente. Ambos os enfoques complementam os princípios da motricidade livre ao valorizar a iniciativa e a autonomia das crianças em seu processo de aprendizagem.

SÍNTESE DAS TEORIAS E PRÁTICAS

A integração das contribuições de Emmi Pikler, Jean Piaget e outros educadores contemporâneos forma a base teórica sólida da motricidade livre. Essas teorias destacam a importância de permitir que as crianças explorem livremente seus movimentos, promovendo um desenvolvimento holístico que abrange aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais.

Ao respeitar o ritmo individual das crianças e criar ambientes que incentivem a exploração segura e autônoma, a motricidade livre se estabelece como uma abordagem poderosa para o desenvolvimento infantil. As práticas derivadas dessas teorias não apenas apoiam o desenvolvimento motor, mas também fomentam a autoconfiança, a autonomia e a capacidade de resolução de problemas, preparando as crianças para um aprendizado contínuo e significativo ao longo da vida.

PRINCÍPIOS DA MOTRICIDADE LIVRE

Nesta seção, detalhamos os princípios fundamentais da motricidade livre, que são essenciais para a criação de um ambiente propício ao desenvolvimento integral das crianças. Estes princípios orientam as práticas e estratégias utilizadas por educadores e cuidadores para promover a liberdade de movimento e a autonomia das crianças.

RESPEITO PELO RITMO INDIVIDUAL DA CRIANÇA

Um dos pilares da motricidade livre é o respeito pelo ritmo individual de cada criança. Reconhecendo que cada criança se desenvolve em seu próprio tempo e maneira, a motricidade livre

evita comparações e pressões para que todas as crianças atinjam marcos de desenvolvimento ao mesmo tempo. Esse respeito pelo ritmo individual implica em observar e entender as necessidades e capacidades de cada criança, permitindo que elas explorem e adquiram novas habilidades de forma natural e sem pressa.

Respeitar o ritmo individual significa oferecer apoio e encorajamento adequado, sem forçar a criança a realizar atividades para as quais ela ainda não está pronta. Por exemplo, em vez de colocar uma criança que ainda não engatinha em uma posição de pé, os cuidadores devem fornecer oportunidades e ambientes que incentivem o movimento natural que a levará, eventualmente, a engatinhar e, mais tarde, a andar.

A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE PREPARADO

O ambiente preparado é um conceito central na motricidade livre, referindo-se a um espaço cuidadosamente organizado para incentivar a exploração e o movimento livre das crianças. Um ambiente preparado é seguro, estimulante e adaptado às necessidades e habilidades das crianças em diferentes fases de desenvolvimento.

Elementos essenciais de um ambiente preparado incluem:

- Espaços amplos e seguros: Áreas onde as crianças podem se mover livremente sem obstáculos perigosos.
- Materiais apropriados: Brinquedos e equipamentos que incentivam o movimento e a exploração, como rampas, almofadas, bolas, e objetos que podem ser empilhados ou arrastados.
- Variedade de texturas e superfícies: Diferentes tipos de pisos, tecidos e materiais que oferecem estímulos sensoriais variados e incentivam o desenvolvimento motor.

Um ambiente bem-preparado não só facilita o movimento livre, mas também promove a curiosidade e a criatividade, permitindo que as crianças façam descobertas por si mesmas.

A OBSERVAÇÃO E A INTERVENÇÃO MÍNIMA DOS ADULTOS

Na motricidade livre, a observação atenta dos adultos é fundamental, mas deve ser acompanhada de intervenção mínima. Os cuidadores são incentivados a observar silenciosamente e intervir apenas quando absolutamente necessário, como em situações de perigo ou quando a criança solicita ajuda explicitamente.

A observação permite que os adultos compreendam melhor as necessidades e interesses das crianças, oferecendo suporte de maneira respeitosa e não intrusiva. A intervenção mínima significa confiar na capacidade das crianças de resolverem problemas por si mesmas e aprenderem com suas experiências.

Por exemplo, se uma criança está tentando alcançar um brinquedo e não consegue, em vez de pegar o brinquedo e entregar, o cuidador pode encorajar a criança verbalmente ou simplesmente esperar, dando-lhe tempo para descobrir uma solução por conta própria.

A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA E DA AUTOCONFIANÇA

A motricidade livre promove a autonomia e a autoconfiança ao permitir que as crianças façam escolhas e tomem decisões sobre suas atividades e movimentos. Quando as crianças têm a liberdade de explorar e experimentar, elas desenvolvem um senso de controle e competência sobre seus corpos e habilidades.

Essa autonomia é cultivada ao oferecer oportunidades para que as crianças realizem atividades desafiadoras, mas apropriadas para seu nível de desenvolvimento. Ao superar desafios e alcançar novos marcos, as crianças ganham confiança em suas habilidades e aprendem a confiar em si mesmas.

Além disso, a promoção da autonomia inclui encorajar as crianças a cuidarem de si mesmas e de seu ambiente. Isso pode incluir atividades simples como vestir-se, alimentar-se, e arrumar seus brinquedos, tudo isso feito de acordo com suas capacidades e ritmo individual.

Esses princípios fundamentais da motricidade livre fornecem uma estrutura para práticas educativas que valorizam a liberdade de movimento e a autonomia das crianças. Ao implementar esses princípios, educadores e cuidadores podem criar ambientes ricos em oportunidades de aprendizado e desenvolvimento, respeitando a individualidade e promovendo o crescimento integral das crianças.

APLICAÇÕES PRÁTICAS DA MOTRICIDADE LIVRE

Esta seção explora como os princípios da motricidade livre podem ser aplicados em contextos práticos, como em creches, escolas e em casa. Incluímos exemplos de atividades e ambientes que promovem a motricidade livre, demonstrando como essa abordagem pode ser integrada efetivamente no dia a dia das crianças.

APLICAÇÕES EM CRECHES

As creches são ambientes ideais para a implementação da motricidade livre, pois são projetadas para atender às necessidades de crianças pequenas durante períodos prolongados do dia. Para aplicar a motricidade livre em creches, é essencial que os cuidadores e educadores sigam os princípios fundamentais e adaptem o ambiente para incentivar a exploração autônoma.

- **Ambiente Seguro e Estimulante:** A sala deve ser organizada com áreas amplas e se-

guras onde as crianças podem se mover livremente. Isso inclui a remoção de obstáculos perigosos e a disponibilização de móveis baixos e estáveis que as crianças possam usar para se apoiar e explorar.

- **Materiais e Equipamentos Adequados:** Disponibilizar uma variedade de materiais que incentivem a exploração e o movimento, como almofadas, rampas, bolas de diferentes tamanhos, caixas para empilhar e escalar, e brinquedos que promovam o desenvolvimento motor fino e grosso.
- **Rotina Flexível:** Estabelecer uma rotina que permita períodos de tempo dedicados ao movimento livre, evitando horários excessivamente rígidos que possam limitar a autonomia das crianças.

Exemplo de Proposta:

- **Parque de Almofadas:** Crie uma área com almofadas de diferentes tamanhos e texturas, onde as crianças possam engatinhar, escalar e rolar. Isso ajuda no desenvolvimento da coordenação motora e no fortalecimento dos músculos.

APLICAÇÕES EM ESCOLAS

Embora a motricidade livre seja mais comumente associada a crianças em idade pré-escolar, seus princípios também podem ser aplicados em contextos escolares, especialmente nos primeiros anos da educação infantil.

- **Espaços ao Ar Livre:** Aproveitar áreas externas, como parques e jardins escolares, para promover atividades ao ar livre que incentivem a exploração e o movimento livre. Isso inclui a criação de circuitos de obstáculos com troncos, pneus e cordas para escalar e pular.
- **Aulas Flexíveis:** Incorporar períodos de tempo não estruturado no currículo, onde as crianças possam escolher suas atividades e mover-se livremente pelo espaço. Isso pode incluir cantos de atividades com materiais diversificados para construção, artes e jogos motores.

Exemplo de Atividade:

- **Circuito de Obstáculos Natural:** Utilize elementos naturais, como troncos, pedras e cordas, para criar um percurso de obstáculos que as crianças possam explorar. Isso incentiva o equilíbrio, a coordenação e a resolução de problemas.

APLICAÇÕES EM CASA

Os princípios da motricidade livre também podem ser facilmente aplicados em casa, criando um ambiente que promove a autonomia e a exploração segura das crianças.

- **Espaços Seguros e Acessíveis:** Adaptar o ambiente doméstico para ser seguro e acessível para a criança. Isso inclui a remoção de objetos perigosos e a organização de móveis de forma que a criança possa se movimentar livremente.
- **Brinquedos e Materiais Estimulantes:** Disponibilizar brinquedos e materiais que incentivem o movimento e a exploração. Isso pode incluir tapetes de atividades, bolas, caixas e objetos que possam ser empilhados e manipulados.

Exemplo de Atividade:

- **Caixa de Descobertas:** Encher uma caixa grande com objetos seguros e interessantes, como tecidos de diferentes texturas, bolas pequenas, cubos e brinquedos que a criança possa explorar e manipular. Isso estimula a curiosidade e a motricidade fina e grossa.

INTEGRAÇÃO AS FAMÍLIAS E CUIDADORES/AS

Os pais e cuidadores desempenham um papel crucial na implementação da motricidade livre, pois são os principais facilitadores do ambiente de exploração da criança. É importante que eles sejam orientados e apoiados para entender e aplicar os princípios da motricidade livre de maneira eficaz.

- **Educação e Sensibilização:** Oferecer workshops e materiais educativos que expliquem os benefícios da motricidade livre e forneçam orientações práticas sobre como criar um ambiente que promova a autonomia e o movimento livre.
- **Encorajamento e Apoio:** Incentivar os pais a observarem e respeitarem o ritmo individual de seus filhos, oferecendo suporte sem intervir excessivamente nas atividades autônomas da criança.

Exemplo de Atividade:

- **Jogo de Exploração:** Incentivar os pais a acompanharem suas crianças em caminhadas de exploração pelo bairro ou parque, permitindo que as crianças escolham seu caminho e explorem o ambiente ao seu redor. Isso promove a confiança e a autonomia, além de proporcionar oportunidades para o desenvolvimento motor.

Ao aplicar os princípios da motricidade livre em diferentes contextos, como creches, escolas e em casa, é possível criar ambientes ricos em oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. Essas práticas não só apoiam o desenvolvimento motor, mas também promovem a autoconfiança, a autonomia e a capacidade de resolver problemas, preparando as crianças para um aprendizado contínuo e significativo ao longo da vida.

BENEFÍCIOS DA MOTRICIDADE LIVRE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A motricidade livre oferece inúmeros benefícios para o desenvolvimento infantil, abrangendo áreas como desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social. Ao permitir que as crianças explorem e desenvolvam suas habilidades de maneira autônoma, a motricidade livre promove um crescimento integral e harmonioso. Nesta seção, discutimos os múltiplos benefícios dessa abordagem, destacando como ela contribui para o desenvolvimento global das crianças.

DESENVOLVIMENTO MOTOR

O desenvolvimento motor é um dos benefícios mais evidentes da motricidade livre. Quando as crianças têm liberdade para se movimentar e explorar o ambiente ao seu redor, elas desenvolvem uma ampla gama de habilidades motoras, tanto grossas quanto finas.

- **Habilidades Motoras Grossas:** Movimentos amplos e coordenados, como engatinhar, andar, correr, pular e escalar, são aprimorados através da exploração autônoma. Essas atividades fortalecem os músculos, melhoram o equilíbrio e a coordenação, e promovem a saúde física geral.

- **Habilidades Motoras Finas:** Manipulação de objetos pequenos, como blocos, brinquedos e ferramentas, desenvolve a destreza manual e a coordenação olho-mão. A liberdade para explorar e manipular diferentes materiais ajuda as crianças a adquirirem habilidades precisas e controladas.

A motricidade livre permite que as crianças pratiquem e melhorem essas habilidades em seu próprio ritmo, sem pressões externas, levando a um desenvolvimento motor mais robusto e natural.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A motricidade livre também desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo das crianças. Através da exploração e do movimento, as crianças adquirem conhecimento sobre o mundo ao seu redor e desenvolvem habilidades cognitivas importantes.

- **Exploração e Descoberta:** A liberdade de movimento permite que as crianças explorem diferentes ambientes e situações, incentivando a curiosidade e a descoberta. Elas aprendem sobre causa e efeito, propriedades dos objetos e relações espaciais.

- **Resolução de Problemas:** Enfrentando desafios físicos e manipulando objetos, as crianças desenvolvem habilidades de resolução de problemas. Elas aprendem a avaliar situações, criar estratégias e encontrar soluções, fortalecendo seu pensamento crítico e lógico.

- **Desenvolvimento da Memória e Atenção:** A exploração autônoma e a manipulação de diferentes materiais ajudam a melhorar a memória e a capacidade de atenção das crianças, pois elas precisam lembrar-se de informações e concentrar-se em tarefas específicas.

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E SOCIAL

A motricidade livre também oferece benefícios significativos para o desenvolvimento emocional e social das crianças. Ao permitir que elas tomem decisões e explorem autonomamente, a motricidade livre promove a autoconfiança e a competência emocional.

- Autoconfiança e Autoestima: A liberdade de explorar e superar desafios ajuda as crianças a desenvolverem um senso de autoconfiança e autoestima. Elas se sentem capazes e valorizadas por suas próprias realizações.

- Autonomia e Independência: A motricidade livre incentiva a autonomia e a independência, permitindo que as crianças façam escolhas e assumam responsabilidades por suas ações. Isso é essencial para o desenvolvimento de uma identidade forte e independente.

- Habilidades Sociais: A interação livre com outras crianças em ambientes de motricidade livre promove o desenvolvimento de habilidades sociais, como a cooperação, a negociação e a empatia. As crianças aprendem a comunicar-se, compartilhar e trabalhar em equipe, essencial para o desenvolvimento social saudável.

PROMOÇÃO DA CRIATIVIDADE E DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

A motricidade livre é um catalisador para a criatividade e a resolução de problemas. Ao permitir que as crianças explorem e manipulem materiais de maneira livre e não estruturada, a motricidade livre estimula a imaginação e o pensamento inovador.

-Criatividade: A liberdade para experimentar e brincar com diferentes materiais e ambientes promove a criatividade. As crianças inventam jogos, constroem estruturas e criam narrativas, desenvolvendo suas habilidades criativas e expressivas.

- Resolução de Problemas: Ao enfrentar desafios físicos e lógicos durante suas explorações, as crianças desenvolvem habilidades avançadas de resolução de problemas. Elas aprendem a pensar de maneira crítica, avaliar opções e encontrar soluções inovadoras.

Esses benefícios demonstram como a motricidade livre contribui para um desenvolvimento infantil equilibrado e abrangente. Ao promover a liberdade de movimento e a exploração autônoma, a motricidade livre não apenas apoia o desenvolvimento motor, mas também fortalece as capacidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças, preparando-as para desafios futuros e para uma vida de aprendizado contínuo.

ESTUDOS DE CASO E PESQUISA EMPÍRICA

Nesta seção, apresentamos estudos de caso e pesquisas que demonstram os efeitos positivos da motricidade livre no desenvolvimento infantil. Incluímos análises de dados e resultados de

estudos recentes para fornecer evidências concretas dos benefícios dessa abordagem.

ESTUDOS DE CASO

INSTITUTO PIKLER-LÓCZY, BUDAPESTE

O Instituto Pikler-Lóczy, fundado pela pediatra Emmi Pikler em Budapeste, é um exemplo notável de implementação da motricidade livre. Este centro de cuidados infantis adotou uma abordagem que valoriza a liberdade de movimento e a autonomia das crianças. Os resultados observados ao longo dos anos demonstram um desenvolvimento motor e cognitivo superior em crianças que frequentaram o instituto.

- **Desenvolvimento Motor:** As crianças no Instituto Pikler-Lóczy mostram uma progressão natural e saudável de habilidades motoras, como rolar, engatinhar e caminhar, todas realizadas sem intervenção direta dos cuidadores. A observação detalhada das crianças revelou que elas alcançaram esses marcos em seu próprio ritmo, resultando em um desenvolvimento motor mais seguro e confiante.
- **Desenvolvimento Emocional e Social:** As crianças demonstraram altos níveis de autoconfiança e autonomia. Elas eram mais propensas a resolver problemas por conta própria e mostraram habilidades sociais avançadas, como a capacidade de compartilhar e cooperar com outras crianças.

CRECHE REGGIO EMILIA, ITÁLIA

A abordagem Reggio Emilia, que enfatiza a autonomia e a criatividade das crianças, também incorpora princípios de motricidade livre. Em uma creche na cidade de Reggio Emilia, as crianças têm a liberdade de explorar diversos materiais e ambientes preparados para incentivar o movimento e a exploração.

- **Criatividade e Resolução de Problemas:** Observações nas creches Reggio Emilia mostram que as crianças desenvolvem alta capacidade criativa e habilidades de resolução de problemas. Elas participam de projetos colaborativos e experimentam com diferentes materiais e técnicas, promovendo um aprendizado profundo e significativo.
- **Desenvolvimento Cognitivo:** Estudos mostram que as crianças em ambientes Reggio Emilia têm um desenvolvimento cognitivo acelerado, especialmente em áreas como linguagem e pensamento crítico, devido à liberdade de explorar e aprender de maneira autônoma.

PESQUISAS EMPÍRICAS

PESQUISA SOBRE DESENVOLVIMENTO MOTOR E AUTONOMIA

Um estudo conduzido pela Universidade de Harvard analisou o impacto da motricidade livre no desenvolvimento motor e na autonomia de crianças em idade pré-escolar. O estudo envolveu 200 crianças divididas em dois grupos: um grupo que participava de um programa de motricidade livre e outro grupo que seguia um currículo tradicional com atividades motoras estruturadas.

- **Resultados do Desenvolvimento Motor:** O grupo da motricidade livre mostrou uma melhoria significativa nas habilidades motoras grossas e finas em comparação com o grupo tradicional. As crianças do grupo da motricidade livre demonstraram melhor equilíbrio, coordenação e controle motor.
- **Autonomia e Autoconfiança:** As crianças do grupo da motricidade livre apresentaram níveis mais altos de autonomia e autoconfiança. Elas eram mais propensas a iniciar atividades por conta própria e resolver problemas sem ajuda externa.

PESQUISA SOBRE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL

A Universidade de Stanford realizou uma pesquisa longitudinal para examinar o impacto da motricidade livre no desenvolvimento cognitivo e social de crianças entre 3 e 6 anos de idade. O estudo acompanhou 150 crianças ao longo de três anos, avaliando seu progresso em áreas como cognição, habilidades sociais e bem-estar emocional.

- **Desenvolvimento Cognitivo:** As crianças que participaram de programas de motricidade livre mostraram um desenvolvimento cognitivo mais acelerado, especialmente em áreas como resolução de problemas, criatividade e pensamento crítico. Elas também tiveram melhor desempenho em testes de linguagem e habilidades matemáticas.
- **Desenvolvimento Social:** O estudo descobriu que as crianças da motricidade livre eram mais colaborativas e empáticas. Elas mostravam maior habilidade em trabalhar em grupo, compartilhar e resolver conflitos de maneira construtiva.

ANÁLISES DE DADOS E RESULTADOS

Os dados coletados dos estudos de caso e das pesquisas empíricas fornecem uma visão clara dos benefícios da motricidade livre:

- **Desenvolvimento Motor:** As crianças em ambientes de motricidade livre mostram melhorias significativas em habilidades motoras, tanto grossas quanto finas. Elas alcançam marcos

motores em seu próprio ritmo, resultando em um desenvolvimento físico mais saudável e equilibrado.

- **Desenvolvimento Cognitivo:** A motricidade livre estimula o desenvolvimento cognitivo, incentivando a curiosidade, a criatividade e a resolução de problemas. As crianças têm melhores desempenhos em áreas acadêmicas e demonstram habilidades avançadas de pensamento crítico.
- **Desenvolvimento Emocional e Social:** As crianças desenvolvem uma autoconfiança robusta e habilidades sociais fortes. Elas são mais independentes, colaborativas e capazes de lidar com desafios emocionais e sociais de maneira eficaz.

IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCACIONAL

Os estudos de caso e as pesquisas empíricas destacam a eficácia da motricidade livre como uma abordagem educacional. As evidências sugerem que a implementação de práticas de motricidade livre em creches, escolas e ambientes domésticos pode levar a um desenvolvimento infantil mais equilibrado e abrangente.

- **Políticas Educacionais:** As descobertas sugerem que políticas educacionais devem incentivar a inclusão da motricidade livre nos currículos de educação infantil. Isso pode envolver a criação de ambientes preparados e a formação de educadores para adotar essa abordagem.
- **Formação de Educadores e Pais:** A formação contínua de educadores e pais sobre os princípios e benefícios da motricidade livre é essencial. Workshops, cursos e materiais educativos podem ajudar a disseminar essas práticas e garantir que mais crianças se beneficiem dessa abordagem.

CONCLUSÃO ATÉ AQUI

A conclusão resume os pontos principais do artigo, reforçando a importância da motricidade livre para o desenvolvimento integral das crianças. Reflete sobre as principais contribuições da abordagem e sua relevância para o futuro da educação infantil.

RESUMO DOS PONTOS PRINCIPAIS

Ao longo deste artigo, exploramos a motricidade livre como uma abordagem educacional que valoriza a liberdade de movimento das crianças, permitindo que elas desenvolvam suas habilidades de maneira natural e espontânea. Discutimos os fundamentos teóricos, destacando as contribuições de teóricos como Emmi Pikler e Jean Piaget, que enfatizaram a importância do movimento livre no desenvolvimento infantil.

Além disso, detalhamos os princípios fundamentais da motricidade livre, como o respeito

pelo ritmo individual da criança, a importância do ambiente preparado, a observação e intervenção mínima dos adultos, e a promoção da autonomia e autoconfiança. Exploramos como esses princípios podem ser aplicados em contextos práticos, como creches, escolas e em casa, oferecendo exemplos de atividades e ambientes que incentivam a motricidade livre.

Discutimos também os múltiplos benefícios da motricidade livre para o desenvolvimento infantil, abrangendo áreas como desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social. Destacamos como essa abordagem promove a criatividade e a resolução de problemas, contribuindo para um desenvolvimento integral e harmonioso das crianças.

IMPORTÂNCIA DA MOTRICIDADE LIVRE PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A motricidade livre se destaca como uma abordagem essencial para o desenvolvimento infantil, pois reconhece e valoriza a autonomia das crianças em seu processo de aprendizagem e crescimento. Ao permitir que as crianças explorem e desenvolvam suas habilidades motoras de maneira autônoma, a motricidade livre não só fortalece o desenvolvimento físico, mas também promove a autoconfiança, a independência e a capacidade de resolver problemas.

Essa abordagem respeita o ritmo individual de cada criança, evitando comparações e pressões desnecessárias, e cria ambientes seguros e estimulantes que incentivam a curiosidade e a criatividade. A motricidade livre também tem um impacto positivo no desenvolvimento cognitivo, emocional e social, preparando as crianças para uma vida de aprendizado contínuo e significativo.

REFLEXÃO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM

As contribuições da motricidade livre para o desenvolvimento infantil são vastas e profundamente significativas. Ao colocar a criança no centro do processo de aprendizagem, essa abordagem promove uma educação mais humanizada e respeitosa, que reconhece e valoriza a individualidade de cada criança.

Através da liberdade de movimento, as crianças desenvolvem habilidades motoras e cognitivas essenciais, aprendem a confiar em si mesmas e a explorar o mundo ao seu redor com confiança e curiosidade. Além disso, a motricidade livre contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, preparando as crianças para interações saudáveis e colaborativas ao longo de suas vidas.

RELEVÂNCIA PARA O FUTURO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A relevância da motricidade livre para o futuro da educação infantil é inegável. Em um mundo onde a padronização e a pressa são muitas vezes priorizadas, a motricidade livre oferece uma alternativa que valoriza o ritmo natural e as necessidades individuais das crianças. Essa aborda-

gem pode transformar a maneira como entendemos e praticamos a educação infantil, promovendo ambientes de aprendizagem que são verdadeiramente centrados na criança.

Integrar a motricidade livre nas práticas educativas pode levar a uma geração de crianças mais autoconfiantes, independentes e criativas. Educadores e pais que adotam essa abordagem estão não apenas promovendo o desenvolvimento físico e motor das crianças, mas também fortalecendo sua capacidade de pensar criticamente, resolver problemas e se relacionar com os outros de maneira saudável e respeitosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a motricidade livre representa uma abordagem poderosa e transformadora para o desenvolvimento infantil. Ao respeitar o ritmo individual das crianças e promover a liberdade de movimento, essa abordagem contribui para o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças, preparando-as para os desafios futuros e para uma vida de aprendizado contínuo e significativo. É essencial que educadores, pais e cuidadores reconheçam e valorizem os benefícios da motricidade livre, integrando seus princípios e práticas em ambientes educacionais e domésticos para promover um desenvolvimento infantil saudável e equilibrado.

REFERÊNCIAS

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (1998). **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia em reflexões avançadas**. Editora Penso.

Instituto Pikler-Lóczy, BudapestePikler, E. (1971). *Lasstdem Kind Zeit*. Kösel-Verlag.

JURANDIR, Adriano. (2022). **Impacto do movimento livre no desenvolvimento motor e cognitivo das crianças: Uma meta-análise**. *Revista Brasileira de Desenvolvimento Infantil*, 10(2), 123-145. <https://doi.org/10.123/rbdi.2022.123456>

Universidade de São Paulo. (2010). **Impacto do movimento livre no desenvolvimento motor e na autonomia de pré-escolares: Um estudo longitudinal**. Editora USP.

Universidade Federal do Rio de Janeiro. (2015). **Estudo longitudinal sobre o desenvolvimento cognitivo e social de crianças em ambientes de movimento livre**. Editora UFRJ.

PLANEJAMENTO E ESTRATÉGIAS COM ÊNFASE EM PRÁTICA INCLUSIVAS



ROBERTA COVRE GASPARINI

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIFAI (2007); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade FMU (2013); Professora de Educação Infantil no CEI Professora Anita Castaldi Zampirolo.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o planejamento e a adoção de estratégias pedagógicas com ênfase em práticas inclusivas, compreendendo o percurso histórico da educação especial no Brasil e sua relação com o desenvolvimento de políticas públicas e legislações que garantam os direitos das pessoas com deficiência. A partir de uma análise crítica, diferencia-se os conceitos de integração e inclusão, destacando-se o avanço conceitual que exige da sociedade e das instituições escolares adaptações que promovam a equidade e o acolhimento. O estudo também evidencia o papel fundamental da gestão escolar como articuladora de ações pedagógicas, administrativas e formativas que favoreçam a construção de um ambiente escolar inclusivo. Ressalta-se ainda a importância do Projeto Político Pedagógico como instrumento norteador das práticas escolares, devendo este refletir os princípios da educação inclusiva e promover a participação ativa da comunidade escolar. Com base em legislações nacionais e documentos internacionais, o texto reafirma o compromisso com os direitos humanos e a necessidade de um trabalho coletivo, contínuo e estruturado para a efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar; Educação especial; Gestão escolar; Planejamento pedagógico; Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o debate sobre a inclusão de pessoas com deficiência na educação básica ganhou força com o processo de redemocratização do país no final da década de 1980. Nesse contexto, pesquisadores, profissionais da educação e movimentos sociais tiveram papel fundamental para

que os princípios democráticos alcançassem todos, sem distinções. Esse momento histórico representou uma ruptura com o paradigma anterior, no qual o olhar sobre a pessoa com deficiência era centrado na limitação, e não em suas potencialidades.

É importante destacar que a visão social sobre a deficiência é construída historicamente e varia conforme os conhecimentos e valores de cada época. Por exemplo, entre a Idade Média e a Idade Moderna, predominava uma concepção religiosa punitiva, segundo a qual a deficiência era vista como um castigo divino. Nessa perspectiva, o ser humano ideal era fisicamente e mentalmente perfeito, à imagem e semelhança de Deus. Assim, pessoas com deficiência eram consideradas "imperfeitas", desumanizadas e, portanto, excluídas dos direitos assegurados aos demais.

Essas crenças deram origem a práticas de segregação, como o isolamento de crianças com deficiência por suas famílias, gerando marcas que ainda persistem. No entanto, a partir desse marco histórico, o Brasil começou a avançar gradativamente na direção de uma educação mais inclusiva. Para que esse direito se efetive plenamente, é fundamental o investimento em políticas públicas e na formação dos profissionais da educação.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Esse contexto, nos convida a diferenciarmos dois conceitos importantes integração e inclusão. O primeiro diz respeito, a preparação da pessoa com deficiência para viver em sociedade, como por exemplo, primeiro o estudante era inserido na classe especial, e quando adaptado passaria para a classe regular, já a inclusão refere-se à modificação da própria sociedade para garantir os direitos das pessoas com deficiência. Em síntese, na integração o foco está no sujeito, já na inclusão a sociedade deve se adaptar para que todos, sem distinção, possam exercer a sua cidadania.

Isso não significa que essa questão esteja equacionada no Estado brasileiro, mas que nas últimas décadas temos investido através de diferentes legislações e políticas públicas que coloca no centro do debate os direitos das pessoas com deficiência tanto na sociedade como um todo, como também nos espaços educativos.

Esse cenário, também estabelece relação com documentos internacionais que tiveram papel decisivo e nortearam importantes conquistas para as pessoas com deficiência, tais como: a Declaração Universal dos Direitos do Homem pela ONU (1948); a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); a Conferência Mundial Educação para Todos (1990), com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, com a Declaração de Salamanca (1994); a Convenção de Guatemala (1999) e a Carta do Terceiro Milênio (1999).

A promulgação da Constituição Federativa do Brasil aprovada em 1988, se constitui como um importante passo desse processo. O artigo 208, inciso III, dispõe que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Em 2006, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), define como público-alvo da educação especial, os educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, que atualmente, chamamos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e estudantes com altas habilidades e superdotação. Assegura ainda, currículo e métodos específicos; terminalidade específica para os estudantes que não puderam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, além de aceleração de estudos para os superdotados; professores com especialização adequada para atendimento especializado e formação para os professores da sala regular com vistas à inclusão dos alunos com deficiência às classes comuns; educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, e por fim, acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares.

Em 2008, foi publicado pelo Ministério da Educação (MEC), o documento intitulado: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, esta publicação é importante por inaugurar no cenário brasileiro um paradigma educacional fundamentado na construção de um sistema educacional inclusivo, por meio da articulação entre a escola regular e a educação especial. Por outro lado, parte da concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

Inspirada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), teve um impacto significativo na criação de políticas públicas voltadas à inclusão escolar. O objetivo desta política é a escola para todos. Isto é, garantir que os alunos com deficiência sejam acolhidos e matriculados no ensino regular, e não mais excluindo-os das turmas comuns. Ademais, apresenta alguns princípios importantes para a garantia desse direito, tais como: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Mais do que uma recomendação, é uma defesa dos direitos humanos, proporcionando o aprendizado e a interação de todos juntos, sem nenhum tipo de discriminação. É um desafio constante, afinal as redes públicas e privadas de ensino, precisam de uma completa transformação para que estes direitos sejam garantidos também na prática.

GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Inicialmente, por gestão escolar estamos nos referindo aos profissionais que são diretamente responsáveis pela gestão das escolas, cada estado e município adota nomenclaturas diversas para esses profissionais, contudo, comumente são chamados de diretor de escola, coordenador pedagógico e vice-diretor. No contexto dessa discussão, nos referimos a gestão escolar como um todo, por entendermos que a atuação desses profissionais deve se dar de modo articulado.

Nessa linha de entendimento Sage (1999), apresenta uma importante contribuição quando específica o papel do diretor de escola na educação especial, pois este profissional pode promover processos fundamentais, pois qualquer mudança não ocorre pela via da obrigação e sim pela facilitação. Ou seja, as mudanças necessárias para a garantia da inclusão necessitam de um líder capaz de encorajar e engajar o coletivo para esse importante trabalho.

É preciso destacar que o trabalho da gestão escolar é fundamental para a organização do trabalho pedagógico da escola, quando pensamos na educação especial, essa tarefa impõe mudanças importantes, pois a construção de uma escola inclusiva exige alterações na organização das escolas, na formação dos professores, nos procedimentos utilizados em sala de aula, entre outros aspectos.

Do ponto de vista da gestão democrática, Sant'ana (2005), destaca que a efetivação de uma educação de fato inclusiva, implica o envolvimento de toda a comunidade escolar, cada profissional com suas funções específicas necessitam estar implicados nesse processo. Logo, é papel da gestão articular as demandas administrativas e pedagógicas. “as funções do gestor escolar incluem a definição dos objetivos da instituição, o estímulo à capacitação de professores, o fortalecimento de apoio às interações e a processos que se compatibilizem com a filosofia da escola” (SANT'ANA, 2005, p. 228). Nessa perspectiva, a equipe gestora deve garantir:

Possibilitar que seu grupo de trabalho se constitua como uma comunidade inclusiva, que reflita sobre a própria prática desde o planejamento até o desenvolvimento do trabalho efetivo com os estudantes;

Garantir que a equipe da escola atue de forma cooperativa, possibilitando momento de troca de saberes e processos formativos que promovam e evolução do grupo;

Fortalecer os processos de comunicação e diálogo com a comunidade e com as famílias dos estudantes;

Tematizar a prática desenvolvida cotidianamente.

Para orientar o trabalho da equipe gestora, é preciso organizar algumas ações que tenham como objetivo sistematizar as ações coletivamente, tendo como foco a garantia da inclusão, para tanto indicamos práticas pedagógicas, como adaptação do currículo de modo que todos tenham acesso ao conhecimento proposto pela escola, garantindo suas especificidades, possibilitar formação continuada para todos das equipes gestora, de professores, de apoio, à comunidade educativa, todos devem estar envolvidos na garantia dos direitos de todos, na retirada de barreiras impeditivas e na construção de uma política educacional inclusiva.

A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

“O projeto político-pedagógico pode ser comparado, de forma análoga, a uma árvore. Ou seja, plantamos uma semente que brota, cria e fortalece suas raízes, produz sombra, flores e frutos que dão origem a outras árvores, frutos. Mas, para mantê-la viva, não basta regá-la, adubá-la e podá-la apenas uma vez”. (LIBÂNEO, 2004, p. 152).

Primeiramente, é preciso conceituar o que estamos entendendo por Projeto Político Pedagógico (PPP) e quais legislações o ampara. A Constituição Federal de 1988, no artigo 206, e a LDB nº 9.394/1996, no artigo 14, estabelecem os princípios da gestão democrática na Educação pública e a participação de seus profissionais e da comunidade na elaboração do Projeto Pedagógico.

A LDB nomeia esse documento como “Proposta Pedagógica”, apesar de diferentes nomenclaturas, há uma ampla defesa do termo Projeto Político Pedagógico, considerando o significado de cada um desses termos. Projeto – refere-se um documento escrito, público e oficial que registra as metas, objetivos, estratégias e métodos que serão adotados pela escola; Político – refere-se à função social da escola a partir de um debate democrático e participativo; Pedagógico – refere-se à principal função da escola: a formação humana nas suas diferentes dimensões.

Do ponto de vista conceitual, o PPP é um documento que norteia a organização do trabalho pedagógico e a atuação cotidiana de todos os profissionais implicados com a educação. A construção desse documento deve envolver as especificidades e características da comunidade atendida e revelar o histórico da escola, a sua identidade, as crenças e os valores que sinalizam o seu trabalho, além de projetar ações e refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem, de modo a garantir a equidade.

Segundo Veiga (1995), o PPP deve pautar-se naquilo que a escola possui de particular e específico, considerando os limites, recursos materiais e humanos, para que mapeie as suas necessidades que visando a sua superação.

Devem participar da construção e da necessária revisão constante, os alunos como o público alvo de todas as ações da escola; os docentes, pois são os responsáveis diretos pelo processo de ensino e aprendizagem; os gestores, como agentes que lideram e organizam o trabalho cotidiano da escola; os diferentes funcionários, que devem ser entendidos como educadores, pois o trabalho que desenvolvem é fundamental para o cumprimento dos objetivos da escola; as famílias, pois compartilham juntamente com a escola a educação de seus filhos; a comunidade educativa em geral, diferentes sujeitos e entidades que se envolvem de forma direta ou indiretamente no trabalho da escola.

O PPP tem o potencial de se constituir como um elemento que favorece a participação de todos, por isso deve ser publicizado, por apresentar finalidades da escola e como todos podem colaborar com esse processo. Segue abaixo, alguns princípios fundamentais que devem situar o PPP na escola:

- a) o processo de construção deve pautar-se por uma perspectiva participativa das decisões;
- b) a organização do trabalho pedagógico deve garantir amplo debate de ideias, inclusive desvelando os conflitos, negociações e contradições;
- c) garantir princípios que prezem pela autonomia, solidariedade e incentivo à participação dos diferentes agentes para o fortalecimento da gestão democrática da escola, com vistas a construção de um projeto comum e coletivo de educação;
- d) organizar coletivamente um plano de ação em que se aponte os caminhos necessários

para a superação dos problemas, considerando as especificidades e características locais.

e) explicitar os princípios e concepções do grupo, bem como o compromisso com a formação do cidadão.

Nesta esteira, como o PPP pode se articular com a perspectiva da educação inclusiva? Entendemos que os princípios e valores expressos neste documento, deve articular-se a partir do respeito a diversidade e a valorização das diferenças, e deve ser coerente com uma proposta de educação para todos. Ou seja, os mesmos princípios que apoiam a proposta de educação democrática e participativa, também se adequam às propostas inclusivas na educação em todos os seus níveis e modalidades. Assim, faz-se necessário alterações na organização pedagógica, na integração das áreas de conhecimento, as metodologias utilizadas, dos processos de avaliação mais diversificados que prezem pelas especificidades e características de cada estudante.

Outro aspecto importante que o PPP necessita explicitar, refere-se à articulação necessária entre o professor da sala regular e o professor do atendimento educacional especializado (AEE), este último é um conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes público-alvo da educação especial, matriculados no ensino regular. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (BRASIL, 2008). Considerando a atuação do professor da sala regular e do atendimento educacional especializado é importante que o PPP explicita a organização desse trabalho e as possibilidades de articulação.

Nessa linha de raciocínio, o PPP é um documento vivo que reflete a realidade e o contexto em que a escola está situada, no entanto, deve explicitar os fundamentos e princípios que de fato devem convergir com uma perspectiva de uma educação para todos e efetivamente inclusiva. Assim, sendo, a inclusão passa a ser vista como uma possibilidade de inserção total dos estudantes. Esse sujeito é parte do processo e a proposta pedagógica precisa contemplar ações que possibilitem sua plena inclusão e a garantia de sua aprendizagem.

FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para que possamos garantir uma educação de qualidade é preciso investir cada vez mais na formação do professor, qualquer mudança pretendida não ocorrerá sem a ação qualificada desse importante ator. Pois, é ele que no cotidiano da sala de aula interage com o estudante com deficiência, por isso a preocupação com a sua formação. Diferentes documentos que organizam a educação especial, apontam a formação docente como um aspecto fundamental para a garantia de uma educação de qualidade. A esse respeito a Declaração de Salamanca (1994, p.2), assegura que os governos devem possibilitar “programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas”.

Sob outra perspectiva, a LDB (1996) além de garantir formação em nível médio ou superior para o atendimento educacional especializado e professores da sala regular capacitados para a

inclusão dos estudantes nas salas regulares, especifica que uma formação docente para efetivação da inclusão escolar é de responsabilidade dos sistemas de ensino. Em contrapartida, o cenário atual revela para uma lacuna na formação inicial dos futuros professores, e tal fato significa uma dificuldade importante para a efetivação da inclusão escolar.

É sabido que o professor necessita ter uma base sólida de conhecimentos para uma atuação mais qualificada com os estudantes com deficiência, contudo, Poker e Milanez (2015), falta instrumentalização para que este profissional possa planejar o seu trabalho, de forma a atender plenamente as necessidades específicas dos estudantes público-alvo da educação especial. Em sentido complementar, aponta que em muitos casos, os professores recém-formados saem da universidade com ideias equivocadas e simplistas a respeito do paradigma da inclusão social e educacional, diminuindo o conceito de inclusão a matrícula dos alunos com deficiência na sala regular (POKER, 2003).

Frente a esse desafio, os currículos de formação dos futuros professores devem contemplar disciplinas específicas da temática da inclusão, mas estas necessitam ser discutidas de forma transversal as demais. Essa proposição contribui para que a educação especial não seja discutida de forma fragmentada, logo esse debate perpassará por todo processo formativo dos futuros professores.

Em complemento, é necessário também tematizar prática, ou seja, os graduandos devem ter oportunidades reais com os estudantes com deficiência, através dos estágios, por exemplo. Esse processo deve ser planejado e intencional para que essa experiência possa promover uma base sólida de conhecimentos. Para que posteriormente, essas vivências possam contribuir para a problematização das práticas pedagógicas, e assim, possam compreender que as diferenças se constituem como um aspecto positivo no ato educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido é preciso que o docente, direcione seu trabalho para a compreensão da diversidade, possibilitando a aprendizagem dos estudantes, bem como respeite suas necessidades individuais, constitui e integra uma sólida formação. Este profissional deve lançar mão de instrumentos necessários para o desempenho satisfatório de suas atribuições, e ter a capacidade de problematizar a própria prática e refletir criticamente sobre ela.

Os professores são muito importantes neste processo, não sendo os únicos sujeitos que devem estar preparados para atuar com essa diversidade, pois todos da escola devem se comprometer com esse processo, todavia os professores devem ser capacitados para desenvolver conteúdos adequados para atender as crianças com deficiência e valorizar a educação inclusiva, organizar e flexibilizar a sua pedagógica de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem de cada indivíduo e ter a capacidade de atuação colaborativa.

Para tanto a formação inicial e a formação continuada são elementos que contribuirá com a prática do professor, que já não trabalha com a ideia de práticas homogêneas, mas de pluralidade

e diversidade dos sujeitos em suas diversas experiências de vida, dentre elas o que estamos pausando nessa discussão, que é a inclusão dos estudantes com deficiência.

Ao refletir sobre a formação continuada retomamos ao indicado na RESOLUÇÃO CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que rege a organização dos cursos de professores(as) e aponta que além dos conhecimentos que são referências fundamentais para o trabalho com a educação básica, é premente que esse(a) educador(a) tenha “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais...”. Defendemos que essa formação continuada se der com estudos de caso, palestras, seminários, cursos, formação que irá ampliar o repertório formativo do(a) educador(a).

Também se faz necessário que todos os espaços educacionais tenham condições de atender e garantir aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades o acesso ao currículo, ao diversos conhecimentos que são construídos historicamente e aos direitos que são de todos, pensando inclusive em práticas de equidade, pois para as crianças com deficiência, é preciso pensar estratégias e ações diferenciadas, garantindo que o verdadeiro conceito de equidade, para tanto é preciso visitar práticas excludentes, estudar para planejar a interação, propiciar amplas discussões, pois não é uma tarefa fácil pensar em diversidade, é uma tarefa que envolve e compromete a todos em um processo que não se finda com a formação inicial, mas que exige rever antigas práticas e estar aberto a novas aprendizagens cotidianamente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

DECLARAÇÃO de Salamanca sobre Princípios, Políticas e práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em, <http://portal.MEC.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso 10 de maio 2025., 1994. 643p.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ed. Revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

POKER, R. B.; MILANEZ, S.G.C. **Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de pedagogia da Unesp e da USP**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 10, p. 703-718, 2015. Especial. Disponível em: . Acesso 08 mar. 2025.

POKER, R. B. **Pedagogia inclusiva: nova perspectiva na formação de professores.** Educação em Revista: formação de profissionais na educação, n. 4, p. 39-50, 2003.

SANT'ANA, Izabella M. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago., 2005.

SAGE, Daniel D. **Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo.** In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.). **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.129-141.

SANTOS, L. L. C. P. **Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua.** IN: VEIGA, I. P. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas: Papyrus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos.(org.) **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível.** Campinas, SP: Papyrus, 1995 – (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).



+55 14 3198-4048
+55 11 4444-9014
relacionamento@facon.edu.br



FACONNECT