

REVISTA CIENTÍFICA FACONNECT ISSN 2675-2891

Gestão & Educação

Vol 9, N° 6 Jun/2026

FACONNECT

Gestão & Educação {acesso eletrônico} / Editora Instituto Educar Rede –
vol. 9
n.6 {jun. 2026} - São Paulo: Faculdades Conectadas {Facon}, 2026
121p: il, color.

Mensal

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

ISSN 2675-2891 (digital)

1. Educação. 2. Brincadeiras. 3. Arte na educação.
4. Rendimento escolar- avaliação. 5. Gestão escolar .
6. Estatística educacional.
7. Educação – serviços de informação – Brasil – indicadores.
8. Matemática – estudo e ensino . 9. Práticas pedagógicas
10. Criatividade nas crianças. 11. Argila 12. Adaptação escolar.
13. Tecnologia educacional 14. Brincadeiras 15. Educação infantil
16. Aprendizagem 17. Superdotados – educação
18. Avaliação educacional 19. Educação infantil
20. Ensino -metodologia

Catálogo: Maria Inês Meinberg Perecin CRB -8/5598

EDITORIAL

EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO: CONSTRUINDO APRENDIZAGENS PARA O SÉCULO XXI

A educação vive um período de profundas transformações. As constantes mudanças sociais, tecnológicas e culturais desafiam instituições, gestores, professores e estudantes a repensarem práticas, metodologias e processos de ensino-aprendizagem. Nesse cenário, a inovação educacional surge não apenas como uma tendência, mas como uma necessidade para a formação de cidadãos críticos, criativos e preparados para os desafios contemporâneos.

Nesta edição da Revista Gestão & Educação, propomos uma reflexão sobre a importância da inovação no contexto educacional e seu papel na construção de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, inclusivos e significativos. A integração de novas tecnologias, metodologias ativas, recursos digitais e estratégias colaborativas tem possibilitado experiências pedagógicas capazes de ampliar o protagonismo estudantil e fortalecer o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI.

Os artigos reunidos nesta edição apresentam pesquisas, relatos de experiências e análises que evidenciam diferentes perspectivas sobre a inovação educacional, contribuindo para o fortalecimento do debate acadêmico e para a disseminação de práticas que possam inspirar profissionais e instituições de ensino.

Desejamos que as reflexões aqui apresentadas estimulem novos olhares sobre a educação e reforcem o compromisso coletivo com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e preparada para os desafios do futuro.

Boa Leitura!

Profª Dra. Adriana Alves Farias

Editora Chefe - Revista GESTÃO & EDUCAÇÃO

Conselho Editorial

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

Editora-Chefe

Profª. 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 09, Número 06 (Junho 2026- 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

**06 O BRINCAR COMO ESTRATÉGIA
PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

ANA CELIA ROSSI

16 ARTE NA EDUCAÇÃO

ANDRÉA APARECIDA OLIVEIRA DO AMARAL

**24 A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA COMO
INSTRUMENTO DE INTERVENÇÃO
PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

CAMILA ROSSI DA SILVA RODRIGUES

**31 IMPACTOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS
NA GESTÃO ESCOLAR**

ELISABETE BISPO DOS SANTOS

**45 A MATEMÁTICA ESTÁ EM TUDO: A
LINGUAGEM MATEMÁTICA COMO
EXPERIÊNCIA VIVIDA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

FERNANDA MINNITTI DE MORAES

**52 RELATO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA:
A ARGILA COMO FERRAMENTA DE
EXPRESSÃO E DESENVOLVIMENTO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

JACQUELINE MULLER DOS SANTOS MIRANDA

**59 ADAPTAÇÃO E ACOLHIMENTO DOS BEBÊS
E CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO
AMBIENTE ESCOLAR**

JULIANA ROSA DO NASCIMENTO SOUSA
ROCHA

**66 A INCLUSÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS,
BENEFÍCIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
INOVADORAS PARA LIDAR COM
SITUAÇÕES DIFÍCEIS EM SALA DE AULA**

MILENA ROBERTA PEREIRA DRAGONETTE

**75 O BRINCAR COMO EIXO ESTRUTURANTE
DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO
INFANTILACOLHEDOR**

ROBERTA EDLENE ANTUNES DE OLIVEIRA
THAÍS CRISTINA PEREIRA DOS SANTOS
SOLANGE GODOI DA SILVA

Sumário

85 O PAPEL DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSILENE DA CONCEIÇÃO SILVA SARAIVA

93 INVISIBILIDADE E ATENDIMENTO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO BRASIL - UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS RECENTES

SARAH NARANJO VIANA

100 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS E PRÁTICAS DOCENTES

SILVANA APARECIDA DREY
REONICE DANIEL LIMA

113 METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIA PARA ENGAJAMENTO DOS ALUNOS

TAYNARA LEITE DANTAS

O BRINCAR COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL



ANA CELIA ROSSI

Graduação em pedagogia pela UniBF Centro Universitário (2024); Professora de Educação Infantil no CEI Walter de Andrade.

RESUMO

O brincar ocupa lugar central no desenvolvimento infantil, sobretudo no contexto da Educação Especial, onde as práticas pedagógicas devem contemplar as singularidades e os ritmos individuais de cada criança. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância do brincar como estratégia pedagógica no processo de inclusão escolar, evidenciando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e psicomotor dos estudantes com necessidades educacionais especiais. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica de autores que discutem o papel do lúdico na educação, como Kishimoto, Antunes, Santos, Gonzaga, Vygotsky, Piaget, Winnicott, Lukesi, Rego e Oliveira, além das orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular, na Lei Brasileira de Inclusão e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. As discussões evidenciam que jogos e brincadeiras adaptadas favorecem a participação ativa dos alunos, estimulam a autonomia e fortalecem as interações sociais no ambiente escolar. Conclui-se que a utilização intencional do lúdico no planejamento pedagógico contribui para a construção de práticas educativas mais inclusivas, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e ampliando as possibilidades de aprendizagem na Educação Especial.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Educação Especial; Inclusão escolar; Desenvolvimento infantil; Lúdica; Mediação pedagógica.

INTRODUÇÃO

O brincar integra a experiência humana desde os primeiros anos de vida, constituindo uma

das formas mais genuínas de expressão, comunicação e aprendizagem disponíveis à criança. Por meio das brincadeiras, o sujeito em formação explora o mundo ao redor, constrói relações com seus pares, elabora conflitos internos e desenvolve competências que serão fundamentais ao longo de toda sua trajetória. Na infância, brincar não é apenas uma atividade espontânea: é uma necessidade biológica, psicológica e social que deve ser compreendida e valorizada pelo sistema educativo.

No contexto da Educação Especial, essa dimensão adquire ainda maior relevância. As crianças com necessidades educacionais especiais frequentemente apresentam dificuldades em acessar metodologias convencionais de ensino, o que exige que os educadores busquem alternativas mais dinâmicas e adaptadas. O brincar, por sua natureza flexível e motivadora, oferece possibilidades amplas de adaptação às especificidades de cada sujeito, favorecendo processos de aprendizagem mais significativos.

Mais do que uma simples atividade recreativa, o brincar representa um potente recurso pedagógico, capaz de integrar aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais no processo educativo. Para o dicionário Michaelis (2009), brincar envolve ações como divertir-se, representar papéis e imaginar situações — elementos que compõem o universo simbólico infantil e abrem caminho para aprendizagens diversas.

A legislação brasileira também reconhece a centralidade do lúdico na Educação Infantil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas nessa etapa, afirmando que a criança aprende de forma integral por meio dessas experiências (BRASIL, 2017). Tal reconhecimento oficial reforça a responsabilidade do professor em planejar intencionalmente situações lúdicas que contemplem diferentes faixas etárias e perfis de aprendizagem.

No âmbito da inclusão, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015) preconiza o direito à educação de qualidade para todos, reiterando a necessidade de práticas pedagógicas adaptadas que respeitem as diferenças e promovam a participação efetiva de cada estudante. Nesse cenário, o lúdico se apresenta como uma das estratégias mais eficazes para garantir essa participação de forma prazerosa e significativa.

Diante dessas considerações, o presente artigo tem como propósito analisar o brincar como estratégia pedagógica na Educação Especial, discutindo suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança. Para tanto, foram revisadas obras de autores clássicos e contemporâneos que abordam a ludicidade e a educação inclusiva, bem como documentos normativos que orientam as práticas educativas no Brasil.

O texto está organizado em seções temáticas que abordam: os fundamentos teóricos do brincar; suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo; as dimensões emocional e social das atividades lúdicas; os aspectos psicomotores; e, por fim, o papel do professor como mediador dessas práticas.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO

Para compreender o papel do brincar no desenvolvimento infantil e na prática pedagógica, é necessário revisitar as principais perspectivas teóricas que sustentam essa discussão. Diferentes campos do conhecimento — da psicologia do desenvolvimento à pedagogia — contribuem para uma visão multidimensional da ludicidade como fenômeno educativo.

Na perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1998) atribui ao brincar uma função essencial na constituição do psiquismo humano. Para o autor, a brincadeira cria zonas de desenvolvimento proximal, nas quais a criança opera em um nível superior ao seu desenvolvimento real, antecipando conquistas que ainda estão em processo de construção. Ao brincar de “ser professora” ou “de médico”, por exemplo, a criança internaliza regras, papéis sociais e modos de agir que superam as limitações impostas pela sua idade e experiência concreta.

Jean Piaget, por sua vez, compreende o jogo como expressão direta das estruturas cognitivas da criança em cada estágio do desenvolvimento. O jogo simbólico, característico do período pré-operatório, permite que a criança assimile a realidade às suas estruturas internas, contribuindo para a consolidação do pensamento representacional. À medida que o desenvolvimento avança, os jogos de regras ganham destaque, favorecendo a socialização e a compreensão de normas coletivas (PIAGET, 1978).

Donald Winnicott, a partir de uma abordagem psicanalítica, defende que brincar é uma experiência criativa, um espaço potencial entre o mundo interno e o mundo externo onde a personalidade se organiza. Para Winnicott (1975), a brincadeira não apenas revela, mas também constitui o sujeito: é no ato de brincar que a criança se descobre e constrói sua identidade. Essa perspectiva reforça a importância de garantir espaços seguros e afetuosos para que a ludicidade ocorra de forma plena.

No campo pedagógico, Kishimoto (2011) aponta que o brincar é uma forma privilegiada de aprendizagem, pois possibilita à criança experimentar situações, testar hipóteses, errar sem punição e construir conhecimentos de maneira prazerosa. A autora distingue o jogo do brinquedo e da brincadeira, ressaltando que cada um desses elementos cumpre funções específicas no desenvolvimento e deve ser selecionado com critério pelo educador.

Luckesi (2014) amplia a noção de ludicidade ao afirmar que ela não se restringe às atividades físicas observáveis, mas envolve um estado interno de envolvimento total e prazeroso com a experiência vivida. Segundo o autor, uma atividade só pode ser considerada lúdica quando promove inteireza, ou seja, quando mobiliza a criança em sua integralidade — corpo, mente e emoções. Essa perspectiva é especialmente relevante na Educação Especial, onde o engajamento afetivo pode ser determinante para a aprendizagem.

A articulação entre essas diferentes abordagens revela que o brincar é, ao mesmo tempo, expressão, ferramenta de desenvolvimento e espaço de aprendizagem. Compreendê-lo em sua complexidade é o primeiro passo para que os educadores possam utilizá-lo com intencionalidade e eficácia nas práticas pedagógicas inclusivas.

O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As atividades lúdicas desempenham papel fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças, pois estimulam a curiosidade, a imaginação e a capacidade de resolução de problemas. Em ambientes educacionais inclusivos, jogos e brincadeiras podem ser adaptados às necessidades individuais dos alunos, assegurando que todos participem de forma significativa e ativa.

Segundo Kishimoto (2011), o brincar constitui uma forma privilegiada de aprendizagem, pois permite que a criança desenvolva habilidades cognitivas, sociais e emocionais por meio da experimentação e da interação com o ambiente. Nesse processo, o conhecimento é construído de maneira mais natural e prazerosa, sem a pressão do desempenho formal, o que favorece especialmente os alunos com necessidades educacionais especiais.

O brincar favorece o desenvolvimento da linguagem, do raciocínio lógico e da criatividade. Ao participar de jogos que envolvem sequências, classificações e comparações, as crianças exercitam operações mentais básicas que constituem a fundação do pensamento lógico-matemático. Rego (1994), ao discutir as contribuições de Vygotsky para a educação, destaca que a linguagem e o pensamento se desenvolvem em estreita relação com as experiências sociais vividas pela criança, sendo o brincar um dos contextos mais ricos para essa articulação.

Para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo, atividades lúdicas estruturadas podem funcionar como pontos de entrada para o desenvolvimento da comunicação e da atenção compartilhada. Jogos que envolvem troca de turnos, imitação e uso funcional de objetos estimulam habilidades que, nesse público, frequentemente precisam ser mediadas de forma intencional pelo educador.

Crianças com Deficiência Intelectual, por sua vez, beneficiam-se enormemente de atividades lúdicas que respeitam seu ritmo de aprendizagem e oferecem múltiplas oportunidades de repetição e exploração. O jogo permite que essas crianças revisitem conceitos de forma prazerosa, consolidando aprendizagens que em contextos mais formais poderiam gerar frustração e recusa.

Oliveira (2002) reforça que a mediação do adulto durante as atividades lúdicas é determinante para a qualidade das aprendizagens. Quando o professor atua como parceiro mais experiente, amplia as possibilidades cognitivas da criança ao introduzir novos elementos, fazer perguntas instigadoras e propor desafios progressivos. Essa interação qualificada transforma o brincar em uma poderosa ferramenta de desenvolvimento intelectual.

Quando as atividades lúdicas são planejadas com intencionalidade pedagógica, elas possibilitam que as crianças explorem diferentes formas de expressão e ampliem suas possibilidades de aprendizagem. No contexto da educação inclusiva, essas experiências contribuem para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e participativo, no qual cada criança pode desenvolver suas potencialidades respeitando seu próprio ritmo.

DIMENSÕES EMOCIONAIS E SOCIAIS DO BRINCAR

O brincar desempenha papel central no desenvolvimento emocional e social das crianças. Por meio das brincadeiras simbólicas, elas conseguem expressar sentimentos, representar situações do cotidiano e elaborar experiências vividas — inclusive aquelas que envolvem conflito, medo ou insegurança. Essa função elaborativa do brincar é especialmente relevante no contexto da Educação Especial, onde muitas crianças vivenciam situações de exclusão, rejeição ou incompreensão que demandam espaços seguros de expressão.

Winnicott (1975) afirma que a brincadeira é o território no qual a criança experimenta ser ela mesma, testando limites, construindo vínculos e desenvolvendo a capacidade de tolerar frustrações. Ao brincar com outras crianças, o sujeito aprende a negociar, a ceder e a afirmar-se — competências emocionais fundamentais para a vida em sociedade.

As atividades coletivas, como jogos em grupo e brincadeiras cooperativas, favorecem a construção de vínculos e estimulam o respeito às diferenças. Quando crianças com e sem deficiência participam juntas das mesmas atividades lúdicas, cria-se um contexto natural para o desenvolvimento da empatia e da solidariedade. Nesse sentido, o brincar inclusivo contribui não apenas para o desenvolvimento das crianças com necessidades especiais, mas para toda a turma.

De acordo com Santos (2014), metodologias que utilizam jogos, brinquedos e brincadeiras contribuem para o processo de ensino e aprendizagem ao estimular atitudes como socialização, criatividade, autonomia e respeito mútuo. Dessa forma, o brincar apresenta-se como ferramenta importante para fortalecer relações interpessoais e promover a inclusão no ambiente escolar.

No âmbito da Educação Especial, a dimensão relacional do brincar adquire importância adicional quando se considera que muitas crianças com deficiências ou transtornos enfrentam dificuldades específicas na comunicação e na interação social. Para essas crianças, as brincadeiras adaptadas podem ser caminhos privilegiados de aproximação e conexão com seus pares. Jogos que favorecem a comunicação não verbal, por exemplo, criam pontes de interação que transcendem as barreiras linguísticas.

Sob essa perspectiva, o lúdico permite que as crianças se sintam mais seguras e confiantes para participar das atividades, favorecendo a construção de uma autoimagem positiva e ampliando suas possibilidades de interação social. A segurança emocional proporcionada pelo ambiente lúdico é, em si mesma, um fator terapêutico e pedagógico de grande relevância — especialmente para crianças que carregam histórias de insucesso escolar e rejeição social.

Também é importante destacar que as brincadeiras de faz de conta permitem que as crianças experimentem diferentes papéis sociais, construindo compreensão sobre a realidade que as cerca. Ao representar situações do cotidiano, a criança processa informações, organiza experiências e desenvolve a capacidade de tomar a perspectiva do outro — habilidade essencial para a convivência ética e democrática.

CONTRIBUIÇÕES PSICOMOTORAS DAS ATIVIDADES LÚDICAS

Outro aspecto relevante do brincar está relacionado ao desenvolvimento psicomotor. As atividades lúdicas que envolvem movimento corporal contribuem para o aprimoramento da coordenação motora, do equilíbrio, da lateralidade, da percepção espacial e da consciência corporal. Para crianças com necessidades educacionais especiais, essas experiências são frequentemente indispensáveis, pois subsidiam a integração entre corpo e mente, favorecendo o desenvolvimento global do indivíduo.

O desenvolvimento psicomotor está intimamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo e emocional. Quando a criança organiza seus movimentos para alcançar um objetivo no jogo, ela não apenas exercita a musculatura, mas também planeja ações, antecipa consequências e coordena diferentes sistemas sensoriais. Essa integração sensório-motora constitui a base sobre a qual se constroem aprendizagens mais complexas, como a leitura e a escrita.

Antunes (2012) destaca que o jogo constitui um importante instrumento pedagógico, pois estimula novas descobertas, contribui para o desenvolvimento da personalidade e possibilita que o professor acompanhe e avalie o processo de aprendizagem de forma mais dinâmica. Para crianças com paralisia cerebral, síndromes genéticas ou outros comprometimentos motores, jogos que adaptam as demandas físicas às suas capacidades reais permitem que participem ativamente das experiências educativas sem exclusão ou superproteção.

A psicomotricidade relacional, abordagem que articula o movimento com os aspectos afetivos e relacionais do desenvolvimento, propõe que o corpo em movimento é sempre expressão do sujeito em relação ao mundo e ao outro. Nessa perspectiva, brincar com bolas, cordas, tecidos ou materiais de diferentes texturas oferece às crianças experiências sensoriais ricas que alimentam o desenvolvimento neurológico e psíquico.

Para crianças com Transtorno do Processamento Sensorial, frequentemente presente em quadros de autismo ou déficit de atenção, atividades lúdicas que oferecem estimulação sensorial controlada podem contribuir significativamente para a regulação do sistema nervoso. Jogos que envolvem pressão profunda, balanço ou manipulação de materiais de diferentes texturas ajudam essas crianças a organizar suas respostas ao ambiente, criando condições mais favoráveis para a aprendizagem.

Assim, o uso de atividades lúdicas no ambiente escolar não apenas favorece o desenvolvimento motor, mas também amplia as possibilidades de aprendizagem em suas múltiplas dimensões, tornando o processo educativo mais significativo, integrado e acessível para todos os alunos.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DAS PRÁTICAS LÚDICAS

A atuação do professor é essencial para que o brincar seja incorporado de forma significativa no processo educativo. Não basta disponibilizar brinquedos ou propor atividades isoladas: é neces-

sário que o educador compreenda a função pedagógica do brincar e planeje suas intervenções com intencionalidade, criatividade e sensibilidade para as necessidades dos alunos.

Cabe ao professor observar as interações das crianças durante as brincadeiras, identificar suas estratégias cognitivas, seus vínculos afetivos e suas dificuldades específicas. Essa observação atenta fornece informações valiosas para o planejamento pedagógico, permitindo que o educador adapte recursos, estratégias e objetivos de forma individualizada.

Gonzaga (2009) destaca que a qualidade do trabalho pedagógico está relacionada à capacidade do professor de planejar, mediar experiências e adaptar suas estratégias quando necessário. O educador que valoriza o lúdico em sua prática pedagógica contribui para a construção de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e inclusivos, nos quais cada criança pode se desenvolver a partir de suas possibilidades reais.

A mediação pedagógica nas atividades lúdicas deve ser cuidadosa para não invadir o espaço de autonomia e iniciativa da criança. Segundo Vygotsky (1998), o professor que atua como parceiro mais experiente no contexto da zona de desenvolvimento proximal oferece o suporte necessário para que a criança avance além do que seria capaz sozinha, sem, no entanto, substituir sua agência no processo.

No contexto da Educação Especial, a adaptação dos recursos lúdicos é fundamental. Brinquedos com texturas diferenciadas, jogos com pictogramas, softwares educativos adaptados, jogos de encaixe de diferentes tamanhos e outros recursos modificados ampliam a acessibilidade das atividades e garantem que crianças com diferentes tipos de deficiência possam participar ativamente.

Além disso, a formação continuada dos professores em práticas lúdicas inclusivas é imprescindível. Muitos educadores não receberam em sua formação inicial os subsídios necessários para compreender e utilizar o brincar como estratégia pedagógica intencional. Programas de formação que abordem a ludicidade, a psicomotricidade, as tecnologias assistivas e os princípios da educação inclusiva contribuem para ampliar o repertório profissional dos docentes.

A Base Nacional Comum Curricular ressalta que as interações e as brincadeiras constituem eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil, sendo fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2017). Essa diretriz reafirma a responsabilidade institucional e docente de garantir espaços, tempos e materiais adequados para que o brincar aconteça com qualidade.

Sob essa perspectiva, o professor assume o papel de mediador das experiências de aprendizagem, promovendo situações que valorizem a participação, a criatividade e a autonomia dos estudantes. Ao integrar o lúdico ao planejamento de forma consciente e sistemática, o educador transforma a sala de aula em um ambiente verdadeiramente inclusivo, onde cada criança encontra possibilidades reais de se desenvolver e aprender.

BRINCADEIRAS ADAPTADAS E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A adaptação de brincadeiras e a incorporação de tecnologias assistivas representam avanços significativos na garantia do direito ao brincar para todas as crianças. No contexto da Educação Especial, adaptar não significa simplificar ou reduzir, mas ajustar os recursos, o espaço, as regras e os objetivos das atividades para que sejam acessíveis às diferentes condições dos alunos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) orienta que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve oferecer recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos. Nesse contexto, os brinquedos e materiais lúdicos adaptados são parte integrante desse conjunto de recursos.

Entre as adaptações mais comuns, destacam-se: brinquedos com acionadores para crianças com limitações motoras graves; jogos com suporte visual e pictogramático para crianças com dificuldades de comunicação oral; materiais sensoriais enriquecidos para crianças com déficits visuais ou processamento sensorial atípico; jogos digitais acessíveis para crianças com diferentes perfis de aprendizagem.

As tecnologias digitais também ampliam significativamente as possibilidades lúdicas na Educação Especial. Aplicativos de comunicação aumentativa e alternativa, plataformas de jogos adaptados e ambientes virtuais de aprendizagem permitem que crianças com diferentes deficiências participem de experiências lúdicas ricas e estimulantes. Contudo, é fundamental que o uso das tecnologias seja mediado pedagogicamente e não substitua as experiências de interação presencial.

A construção de brinquedos adaptados com materiais acessíveis — como garrafas plásticas, botões, tecidos e papelão — também representa uma estratégia valiosa, pois envolve o professor na criação criativa de recursos e permite que as adaptações sejam personalizadas de acordo com as necessidades específicas de cada aluno. Essa prática articula criatividade docente, conhecimento pedagógico e compromisso com a inclusão.

Em suma, a combinação entre brincadeiras adaptadas e tecnologias assistivas expande consideravelmente o horizonte de possibilidades para a Educação Especial, reafirmando que o brincar é um direito de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar, quando integrado de forma consciente e intencional ao processo educativo, revela-se uma estratégia pedagógica essencial no contexto da Educação Especial. Ao longo deste artigo, evidenciou-se que as atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e psicomotor das crianças, contribuindo para a construção de experiências de aprendizagem mais significativas, inclusivas e humanizadoras.

Os fundamentos teóricos examinados — das contribuições de Vygotsky, Piaget e Winnicott às perspectivas pedagógicas de Kishimoto, Antunes, Luckesi e Santos — convergem para uma compreensão do brincar como fenômeno multidimensional que extrapola a dimensão recreativa e se afirma como elemento central do desenvolvimento humano. Para crianças com necessidades educacionais especiais, essa centralidade se intensifica: o brincar pode ser, em muitos casos, a principal via de acesso ao conhecimento e à participação social.

A adaptação das atividades lúdicas e a incorporação de tecnologias assistivas ampliam as possibilidades de participação, garantindo que o direito ao brincar não seja restrito pelas condições individuais de cada criança. Ao mesmo tempo, a formação continuada dos professores em práticas lúdicas inclusivas é condição indispensável para que essas estratégias sejam implementadas com qualidade e intencionalidade pedagógica.

Conclui-se, portanto, que o brincar se consolida como uma ferramenta indispensável para a construção de uma educação mais inclusiva, sensível às diferenças e comprometida com o desenvolvimento integral de todos os estudantes. Investir na ludicidade como prática pedagógica é investir na dignidade, no potencial e no direito de aprender de cada criança — especialmente daquelas que encontram, no brincar, o caminho mais acolhedor para crescer e aprender.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 18. Ed. ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 18. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Presidência da República, 2015.

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

GONZAGA, R. R. N. **A importância da formação lúdica para professores de educação infantil**. Revista Maringá em Pauta, Maringá, n. 10, p. 36-39, fev./abr. 2009.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e formação do educador**. Revista Entreideias, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

MICHAELIS. **Michaelis moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: **aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. Ed. São Paulo: Scipione, 2002.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

REGO, T. C. Vygotsky: **uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SANTOS, S. M. P. **O brincar na escola: metodologia lúdico-vivencial**. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ARTE NA EDUCAÇÃO



ANDRÉA APARECIDA OLIVEIRA DO AMARAL

Professora na rede pública de São Paulo.

RESUMO

O presente trabalho aborda a importância da arte na educação, destacando seu papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem e na formação integral dos estudantes. A arte é compreendida como uma forma de conhecimento que contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural dos indivíduos. Ao longo do estudo, discute-se como o ensino da arte favorece a criatividade, o pensamento crítico, a sensibilidade e a expressão, elementos essenciais para a construção da identidade e da autonomia dos alunos. O trabalho também analisa o percurso histórico do ensino da arte e os desafios enfrentados no contexto escolar, como a desvalorização curricular, a falta de recursos e a necessidade de formação adequada dos professores. Além disso, ressalta-se a contribuição da arte para a inclusão, o respeito à diversidade cultural e o fortalecimento das relações sociais no ambiente escolar. Conclui-se que a arte na educação possui um caráter transformador, sendo indispensável para a construção de uma educação mais humanizada, democrática e comprometida com o desenvolvimento pleno do ser humano.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Educação; Formação humana.

INTRODUÇÃO

A arte sempre esteve presente na história da humanidade como uma forma de expressão, comunicação e compreensão do mundo. Desde os primeiros registros nas cavernas até as manifestações artísticas contemporâneas, a arte reflete valores culturais, sociais e históricos de diferentes povos e épocas. Nesse sentido, a arte na educação desempenha um papel fundamental no

desenvolvimento integral do ser humano, contribuindo não apenas para a aprendizagem de conteúdos, mas também para a formação crítica, sensível e criativa dos indivíduos.

No contexto educacional, a arte vai além do simples fazer artístico. Ela possibilita a expressão de sentimentos, ideias e percepções, promovendo o autoconhecimento e o respeito à diversidade cultural. A presença da arte no ambiente escolar favorece a construção do pensamento crítico, estimula a imaginação e amplia as formas de leitura e interpretação da realidade.

Historicamente, o ensino da arte passou por diferentes concepções, sendo, em muitos momentos, desvalorizado ou tratado como uma atividade secundária no currículo escolar. No entanto, ao longo do tempo, estudos e práticas pedagógicas passaram a reconhecer a importância da arte como área de conhecimento essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes.

No Brasil, a arte na educação sofreu influências de movimentos pedagógicos e culturais, bem como de políticas públicas educacionais. Apesar dos avanços legais que garantem a arte como componente curricular obrigatório, ainda existem desafios relacionados à sua efetiva valorização nas escolas, como a falta de recursos, formação docente e compreensão de seu papel educativo.

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar a importância da arte na educação, destacando suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem e para a formação humana. Busca-se refletir sobre o papel da arte na escola e sua relevância para a construção de uma educação mais sensível, crítica e inclusiva.

DESENVOLVIMENTO

A arte na educação pode ser compreendida como um instrumento fundamental para o desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser humano. Por meio das linguagens artísticas, como música, dança, teatro, artes visuais e literatura, os estudantes têm a oportunidade de explorar sua criatividade e expressar suas emoções de maneira livre e significativa.

Historicamente, o ensino da arte esteve associado, em muitos períodos, à reprodução de técnicas e modelos pré-estabelecidos, limitando a criatividade dos alunos. Com o avanço das teorias pedagógicas, especialmente a partir do século XX, passou-se a defender uma abordagem mais expressiva e reflexiva, na qual o aluno assume um papel ativo no processo de aprendizagem artística.

A arte contribui diretamente para o desenvolvimento cognitivo, pois estimula a percepção, a memória, a atenção e a capacidade de resolver problemas. Além disso, favorece o desenvolvimento emocional, ajudando o estudante a lidar com sentimentos, frustrações e desafios. No aspecto social, as atividades artísticas promovem a cooperação, o diálogo e o respeito às diferenças.

No ambiente escolar, a arte também desempenha um papel importante na valorização da cultura e da identidade. Ao trabalhar diferentes manifestações artísticas, a escola possibilita o contato com diversas culturas, ampliando o repertório cultural dos alunos e fortalecendo o respeito à

diversidade. Dessa forma, a arte contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos.

No Brasil, a arte foi oficialmente reconhecida como componente curricular obrigatório com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No entanto, a prática do ensino de arte ainda enfrenta desafios, como a falta de profissionais especializados e a visão reducionista que a considera apenas como momento de lazer ou recreação.

Apesar dessas dificuldades, a arte na educação possui um enorme potencial transformador. Quando trabalhada de forma planejada e contextualizada, ela contribui para uma aprendizagem mais significativa, tornando o ambiente escolar mais dinâmico, acolhedor e estimulante para alunos e professores.

A arte, enquanto área do conhecimento, possui um papel fundamental na construção do pensamento crítico e na ampliação das formas de aprendizagem. Diferente de disciplinas que priorizam apenas conteúdos objetivos, a arte permite múltiplas interpretações, estimulando o aluno a pensar, questionar e criar. Esse caráter aberto e reflexivo torna o ensino da arte essencial para uma educação que valoriza a autonomia intelectual.

No contexto escolar, a arte contribui para a superação de práticas pedagógicas mecanizadas, que muitas vezes limitam o potencial criativo dos estudantes. Ao trabalhar com atividades artísticas, o professor cria oportunidades para que os alunos expressem suas vivências, sentimentos e percepções sobre o mundo. Isso fortalece o vínculo entre escola e realidade social, tornando o processo educativo mais significativo.

Outro aspecto relevante da arte na educação é sua contribuição para a inclusão. Alunos com diferentes estilos de aprendizagem, dificuldades ou necessidades específicas encontram na arte uma forma alternativa de expressão e comunicação. Por meio do desenho, da música, da dança ou do teatro, esses estudantes conseguem participar ativamente das atividades escolares, sentindo-se valorizados e pertencentes ao ambiente educacional.

A arte também desempenha um papel importante no desenvolvimento da autoestima e da identidade dos alunos. Ao produzir uma obra artística, o estudante percebe-se como criador, capaz de transformar ideias em algo concreto. Esse reconhecimento fortalece a confiança em si mesmo e estimula a valorização de suas próprias capacidades, refletindo positivamente em outras áreas da aprendizagem.

No que se refere à formação cultural, o ensino da arte possibilita o contato com diferentes manifestações artísticas ao longo da história. Ao conhecer obras, artistas e movimentos culturais, os alunos ampliam seu repertório e desenvolvem uma visão mais crítica sobre a produção artística e cultural da sociedade. Esse conhecimento contribui para a compreensão do passado e do presente, além de estimular o respeito às diferenças culturais.

A relação entre arte e sociedade é outro ponto que merece destaque. A arte reflete contextos históricos, políticos e sociais, funcionando como uma forma de registro e interpretação da realidade. Ao explorar essa dimensão em sala de aula, o professor pode promover debates e reflexões sobre

temas relevantes, como identidade, desigualdade social, diversidade cultural e direitos humanos.

No cenário educacional atual, a interdisciplinaridade tem ganhado espaço como estratégia pedagógica. A arte dialoga facilmente com outras áreas do conhecimento, como história, língua portuguesa, matemática e ciências. Essa integração favorece uma aprendizagem mais ampla, permitindo que os alunos compreendam os conteúdos de forma contextualizada e significativa.

Além disso, a arte contribui para o desenvolvimento da sensibilidade e da empatia. Ao entrar em contato com diferentes expressões artísticas, os alunos aprendem a perceber o outro, compreender emoções e respeitar pontos de vista distintos. Essas habilidades são fundamentais para a convivência social e para a formação de cidadãos conscientes e solidários.

Apesar de sua importância, o ensino da arte ainda enfrenta desafios no cotidiano escolar. Muitas instituições não dispõem de espaços adequados, materiais específicos ou carga horária suficiente para o desenvolvimento das atividades artísticas. Essa realidade evidencia a necessidade de maior investimento e valorização da arte como componente curricular.

A formação do professor de arte também é um fator determinante para a qualidade do ensino. Um profissional bem preparado, que compreende a arte como conhecimento e não apenas como atividade recreativa, é capaz de desenvolver práticas pedagógicas mais significativas. A formação continuada torna-se essencial para acompanhar as transformações educacionais e culturais da sociedade contemporânea.

Outro desafio presente no ensino da arte é a visão utilitarista da educação, que prioriza disciplinas consideradas “centrais” para avaliações externas e mercado de trabalho. Essa lógica acaba marginalizando a arte, desconsiderando seu papel fundamental na formação humana. Superar essa visão é um passo importante para a construção de uma educação mais equilibrada e integral.

A utilização das tecnologias digitais também pode ampliar as possibilidades do ensino da arte. Recursos como vídeos, imagens digitais, aplicativos e plataformas virtuais permitem o acesso a diferentes produções artísticas e estimulam novas formas de criação. Quando bem utilizadas, essas ferramentas enriquecem o processo de ensino-aprendizagem e aproximam a arte do universo dos alunos.

Nesse sentido, é importante destacar que a arte na educação não deve estar limitada à reprodução de obras ou técnicas. O foco deve estar no processo criativo, na experimentação e na reflexão. Valorizar o percurso do aluno, e não apenas o resultado final, contribui para uma aprendizagem mais significativa e menos competitiva.

A escola, enquanto espaço de formação social, tem o papel de garantir o acesso à arte como direito cultural. Oferecer experiências artísticas diversificadas é possibilitar que os alunos desenvolvam uma visão mais ampla do mundo e de si mesmos. A arte, nesse contexto, atua como ferramenta de transformação social e emancipação.

Portanto, o ensino da arte precisa ser compreendido como parte essencial do currículo escolar, contribuindo para o desenvolvimento intelectual, emocional, social e cultural dos estudantes. Investir em arte na educação é investir em uma formação mais humana, crítica e sensível, capaz

de responder às demandas da sociedade atual.

A arte na educação também se destaca como um importante meio de estímulo à criatividade, competência cada vez mais valorizada na sociedade contemporânea. Em um mundo marcado por rápidas transformações, a capacidade de criar, inovar e pensar de forma flexível tornou-se essencial. O ensino da arte contribui diretamente para o desenvolvimento dessas habilidades, permitindo que o aluno experimente, arrisque e encontre soluções originais para diferentes situações.

Além disso, a arte favorece o desenvolvimento da expressão oral e escrita. Ao interpretar obras, participar de atividades teatrais ou refletir sobre produções artísticas, os alunos ampliam seu vocabulário e aprimoram sua capacidade de argumentação. Esse processo fortalece a comunicação e contribui para o desempenho em outras áreas do conhecimento, evidenciando o caráter interdisciplinar da arte.

No âmbito emocional, a arte atua como uma ferramenta importante para o equilíbrio e o bem-estar dos estudantes. Muitas vezes, crianças e jovens encontram dificuldades para expressar sentimentos por meio da linguagem verbal. A arte surge, então, como um canal alternativo de expressão, permitindo que emoções sejam exteriorizadas de maneira simbólica e saudável. Esse aspecto é especialmente relevante no contexto escolar, onde questões emocionais podem interferir diretamente no processo de aprendizagem.

A arte também possibilita o desenvolvimento da percepção estética, estimulando o olhar crítico e sensível diante do mundo. Ao observar, analisar e produzir manifestações artísticas, os alunos aprendem a valorizar detalhes, cores, formas e sons, desenvolvendo uma relação mais atenta com o ambiente que os cerca. Essa sensibilidade contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e responsáveis em relação ao espaço social e cultural.

Outro ponto importante é a contribuição da arte para o fortalecimento da identidade cultural. Ao trabalhar manifestações artísticas locais, regionais e nacionais, a escola valoriza a cultura brasileira e promove o reconhecimento das raízes históricas e culturais dos alunos. Essa valorização é fundamental para a construção de uma identidade positiva e para o combate a preconceitos e discriminações.

A arte na educação também favorece o trabalho coletivo e a convivência social. Atividades como apresentações teatrais, produções musicais e projetos artísticos em grupo exigem cooperação, diálogo e respeito mútuo. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais, como empatia, escuta e resolução de conflitos.

No contexto da educação contemporânea, marcada pela diversidade, a arte se apresenta como uma ferramenta potente para a inclusão e o respeito às diferenças. Por meio das linguagens artísticas, é possível abordar temas como diversidade cultural, étnica e social, promovendo reflexões críticas e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A prática pedagógica do ensino da arte deve considerar o aluno como protagonista do processo educativo. Isso significa valorizar suas experiências, conhecimentos prévios e formas de expressão. Quando o aluno se reconhece no conteúdo trabalhado, o aprendizado torna-se mais

significativo e duradouro.

Entretanto, ainda é comum encontrar práticas que reduzem o ensino da arte a atividades repetitivas e descontextualizadas. Esse tipo de abordagem limita o potencial educativo da arte e desestimula o interesse dos alunos. Superar essas práticas exige reflexão, planejamento e compromisso por parte dos educadores e das instituições de ensino.

A formação continuada dos professores de arte é fundamental para enfrentar esses desafios. Atualizar-se sobre metodologias, linguagens artísticas e recursos pedagógicos contribui para um ensino mais dinâmico e conectado com a realidade dos estudantes. O professor, nesse contexto, atua como mediador, incentivando a criatividade e o pensamento crítico.

Além disso, políticas públicas que valorizem a arte na educação são essenciais para garantir sua efetiva inserção no currículo escolar. Investimentos em infraestrutura, materiais e formação docente refletem diretamente na qualidade do ensino e na valorização da arte como área do conhecimento.

A escola, enquanto espaço de formação integral, precisa reconhecer a arte como elemento central no desenvolvimento humano. Ao proporcionar experiências artísticas significativas, a instituição contribui para a formação de indivíduos mais sensíveis, críticos e criativos, preparados para atuar de forma consciente na sociedade.

Dessa maneira, a arte na educação reafirma seu papel como instrumento de transformação social. Ao estimular a reflexão, a expressão e a criatividade, a arte possibilita novas formas de pensar e agir no mundo, contribuindo para a construção de uma educação mais humanizada e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada, é possível compreender que a arte na educação exerce um papel essencial na formação integral dos estudantes. Mais do que uma disciplina curricular, a arte representa uma forma de conhecimento que possibilita a expressão, a reflexão e a construção de sentidos sobre o mundo.

Observa-se que, ao longo da história, o ensino da arte passou por diferentes concepções, sendo, em muitos momentos, subestimado no contexto escolar. No entanto, os avanços teóricos e legais demonstram o reconhecimento crescente de sua importância para o desenvolvimento humano e social.

Apesar disso, ainda é necessário superar desafios relacionados à valorização da arte na escola, como o investimento em formação docente e a ampliação de recursos pedagógicos. A efetiva inserção da arte no currículo escolar exige compromisso das instituições educacionais e das políticas públicas.

Dessa forma, conclui-se que a arte na educação contribui significativamente para a forma-

ção de indivíduos mais críticos, criativos e sensíveis. Investir no ensino da arte é investir em uma educação mais humanizada, capaz de formar sujeitos conscientes de seu papel na sociedade e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Diante das reflexões apresentadas ao longo deste trabalho, torna-se evidente que a arte ocupa um lugar indispensável no contexto educacional contemporâneo. Sua presença no currículo escolar não deve ser vista como complementar ou secundária, mas como parte essencial do processo formativo dos estudantes, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento integral do ser humano.

A arte possibilita experiências que vão além da aprendizagem de conteúdos, promovendo o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e do pensamento crítico. Essas dimensões são fundamentais para a formação de sujeitos capazes de compreender a realidade de forma ampla e de atuar de maneira consciente e responsável na sociedade em que estão inseridos.

Além disso, a valorização da arte na educação contribui para a construção de um ambiente escolar mais democrático e inclusivo. Ao permitir diferentes formas de expressão, a arte respeita as singularidades dos alunos e reconhece suas identidades culturais, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a valorização da diversidade.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do educador no ensino da arte. O professor assume a função de mediador do conhecimento, incentivando a reflexão, a experimentação e o diálogo. Para isso, é fundamental que haja investimento em formação docente, garantindo práticas pedagógicas mais conscientes e alinhadas às necessidades educacionais atuais.

Por fim, conclui-se que investir na arte na educação é investir em uma formação mais humana, sensível e transformadora. A arte amplia horizontes, estimula o pensamento crítico e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e culturalmente rica. Portanto, sua valorização no ambiente escolar é essencial para o fortalecimento da educação e para a formação de cidadãos críticos, criativos e comprometidos com a transformação social.

Ao considerar todos os aspectos discutidos neste trabalho, reafirma-se a importância da arte como elemento estruturante do processo educativo. A arte contribui para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e criativos, capazes de interpretar o mundo de forma mais ampla e reflexiva. Sua presença na escola amplia possibilidades de aprendizagem e fortalece o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões.

A valorização do ensino da arte também está diretamente relacionada à construção de uma educação mais significativa e contextualizada. Quando a arte é trabalhada de forma consciente, ela estabelece conexões entre o conhecimento escolar e a realidade dos alunos, tornando o aprendizado mais próximo, interessante e relevante. Esse vínculo favorece o engajamento dos estudantes e estimula a participação ativa no processo educativo.

Outro ponto fundamental refere-se ao compromisso das instituições educacionais e das políticas públicas com a efetiva inserção da arte no currículo. Garantir condições adequadas para o ensino da arte, como espaços, materiais e profissionais qualificados, é essencial para que seu

potencial educativo seja plenamente desenvolvido. A ausência desses elementos compromete a qualidade do ensino e limita as possibilidades pedagógicas.

Dessa maneira, conclui-se que a arte na educação desempenha um papel transformador, contribuindo para a construção de uma escola mais humana, democrática e inclusiva. Investir na arte é investir na formação de cidadãos conscientes, críticos e preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea, reforçando o compromisso da educação com o desenvolvimento integral do ser humano.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96**.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 2010.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

READ, Herbert. **Educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2012.

A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA COMO INSTRUMENTO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



CAMILA ROSSI DA SILVA RODRIGUES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista – UNIP (2008).

Especialização em Contação de Histórias pela Faculdade Unida de São Paulo (2023); Especialização em Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH (2025).

RESUMO

A avaliação diagnóstica é uma ferramenta fundamental no processo de ensino e aprendizagem, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Através dela, o professor identifica o nível de conhecimento dos estudantes, compreende suas dificuldades e planeja intervenções pedagógicas mais adequadas às necessidades da turma. Este artigo tem como objetivo discutir a importância da avaliação diagnóstica como instrumento de orientação do trabalho pedagógico no dia a dia. A pesquisa apresenta reflexões teóricas sobre avaliação educacional e analisa a contribuição da avaliação diagnóstica para o planejamento das práticas pedagógicas que favorecem a aprendizagem dos estudantes. Observa-se que a utilização de instrumentos avaliativos diversificados permite ao professor compreender melhor o processo de aprendizagem dos estudantes e desenvolver estratégias de ensino mais eficazes para fazer com que ele compreenda o processo de ensino aprendizagem. Conclui-se que a avaliação diagnóstica desempenha papel essencial no acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e na promoção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação Diagnóstica; Aprendizagem; Ensino Fundamental; Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A avaliação educacional é um elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem, pois permite acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e compreender as dificuldades enfrentadas ao longo do percurso escolar. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é um acompanhamento muito importante, pois é nesse período que se consolidam as bases da alfabetização

e do desenvolvimento das habilidades fundamentais para a aprendizagem, pois serve como um “rumo” a ser seguido.

Durante muito tempo, a avaliação escolar foi entendida apenas como um instrumento de verificação do rendimento dos estudantes, sendo utilizada principalmente para atribuição de notas e classificação dos alunos. Contudo, essa visão aos poucos tem sido superada por uma perspectiva mais ampla, que compreende a avaliação como parte integrante do processo educativo.

No ambiente escolar, a avaliação diagnóstica assume papel fundamental, pois permite ao professor identificar o que os estudantes já sabem, quais habilidades já foram desenvolvidas e quais aspectos ainda precisam ser trabalhados, e a partir dessas informações, fica possível planejar intervenções pedagógicas mais adequadas às necessidades da turma.

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A avaliação diagnóstica tem como principal objetivo identificar o nível de conhecimento dos estudantes antes do início de um novo conteúdo ou etapa de ensino. Diferentemente da avaliação classificatória, que busca apenas medir o desempenho dos alunos por meio de notas, enquanto a avaliação diagnóstica tem caráter investigativo e orientador.

Segundo Luckesi (2011), a avaliação deve ser compreendida como um processo contínuo que contribui para a melhoria da aprendizagem. Dessa forma, ela não deve ser utilizada apenas para julgar o desempenho dos estudantes, mas para orientar as práticas pedagógicas e promover avanços no processo educativo.

Ao realizar uma avaliação diagnóstica, o professor pode identificar as principais dificuldades apresentadas pelos alunos, como problemas de leitura, interpretação de textos, escrita ou resolução de problemas matemáticos, dentre outros, e a partir dessas informações, torna-se possível reorganizar o planejamento das aulas e propondo atividades que favorecem o desenvolvimento das habilidades necessárias.

AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

O planejamento pedagógico é um dos principais instrumentos de organização do trabalho docente, e também um dos mais importantes. Para que esse planejamento seja eficaz, é fundamental que o professor conheça as características da turma e as necessidades de aprendizagem dos estudantes, e por isso a avaliação diagnóstica torna-se tão importante. Pois ela fornece informações importantes para a elaboração de estratégias pedagógicas mais adequadas. Ao compreender as dificuldades dos alunos, o professor pode selecionar conteúdos, metodologias e atividades que contribuam para o avanço do processo de aprendizagem.

Além disso, a avaliação diagnóstica permite ao professor acompanhar o progresso dos estudantes ao longo do tempo, e ir adequando quando necessário. Ao comparar os resultados obtidos

em diferentes momentos, é possível verificar se as estratégias pedagógicas adotadas estão sendo eficazes ou se é necessário realizar ajustes no planejamento.

ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO NOS ANOS INICIAIS

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é importante que a avaliação seja realizada de forma diversificada, utilizando diferentes instrumentos que permeiam observar o desenvolvimento dos estudantes em diferentes situações de aprendizagem.

Entre os principais instrumentos de avaliação utilizados nesse nível de ensino, destacam-se:

Observação em sala de aula: permite acompanhar o comportamento dos alunos durante as atividades e identificar dificuldades de aprendizagem.

Atividades escritas: possibilitam avaliar a compreensão dos conteúdos trabalhados e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Produção de textos: contribui para avaliar a capacidade de organização das ideias e a utilização da linguagem escrita.

Atividades orais: favorecem o desenvolvimento da expressão verbal e da participação dos estudantes.

Jogos e brincadeiras: permitem observar o desenvolvimento da criança de forma mais natural, e também no contexto social, cognitivo, emocional e motor.

Esses diferentes instrumentos permitem ao professor obter uma visão mais ampla do processo de aprendizagem de cada aluno.

O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO AVALIATIVO

O professor desempenha papel fundamental no processo de avaliação, pois é responsável por planejar, aplicar e analisar os instrumentos avaliativos. Além disso, cabe ao docente interpretar os resultados obtidos e utilizá-los como base para a tomada de decisões pedagógicas, para que o aluno tenha um bom desempenho no seu processo de aprendizagem.

De acordo com Libâneo (1994), a avaliação deve estar articulada ao processo de ensino, contribuindo para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, o professor precisa compreender a avaliação como um instrumento de reflexão sobre sua própria prática pedagógica.

Ao analisar os resultados da avaliação diagnóstica, o professor pode reconhecer quais conteúdos precisam ser retomados, quais habilidades precisam ser fortalecidas e quais estratégias pedagógicas podem ser utilizadas para promover a aprendizagem dos alunos.

A RELAÇÃO ENTRE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E O PLANEJAMENTO DO ENSINO

A avaliação diagnóstica desempenha um papel essencial na organização do trabalho pedagógico, pois permite ao professor compreender o nível de aprendizagem dos estudantes antes do início de novos conteúdos ou etapas de ensino e a partir dos resultados obtidos nesse tipo de avaliação, o docente pode planejar suas aulas de forma mais adequada às necessidades da sua turma.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa prática torna-se ainda mais importante, pois é nesse período que se consolidam habilidades fundamentais relacionadas à leitura, escrita e raciocínio lógico. Quando o professor identifica precocemente as dificuldades dos alunos, torna-se possível desenvolver intervenções pedagógicas que favoreçam o avanço da aprendizagem.

O planejamento pedagógico orientado pela avaliação diagnóstica permite que o professor organize atividades diferenciadas, considerando os diferentes ritmos de aprendizagem presentes em sala de aula. Dessa forma, os estudantes que apresentam maiores dificuldades podem receber acompanhamento mais próximo, com recursos concretos para auxiliar na construção do conhecimento, enquanto aqueles que já dominam determinadas habilidades podem ser desafiados com atividades mais complexas.

Segundo Libânio (1994), o planejamento é um processo que envolve reflexão sobre os objetivos do ensino, seleção de conteúdos e escolha de estratégias metodológicas adequadas. Quando o planejamento é fundamentado em dados obtidos por meio da avaliação diagnóstica, ele torna-se mais eficaz e contribui para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece as aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC enfatiza a importância do desenvolvimento das competências relacionadas à leitura, escrita, oralidade e interpretação de textos.

Nesse contexto, a avaliação diagnóstica torna-se uma ferramenta importante para verificar se as habilidades previstas pela BNCC estão sendo desenvolvidas pelos estudantes. Ao analisar o desempenho dos alunos, o professor pode identificar quais competências já foram consolidadas e quais ainda precisam ser trabalhadas.

Entre as habilidades previstas pela BNCC para os anos iniciais, destacam-se aquelas relacionadas à compreensão leitora, produção de textos e análise linguística. Essas habilidades são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e para sua participação ativa nas práticas sociais de leitura e escrita.

Quando o professor utiliza a avaliação diagnóstica como instrumento de acompanhamento do desenvolvimento dessas habilidades, ele consegue planejar atividades que contribuam para o

fortalecimento da aprendizagem dos alunos. Dessa forma, a avaliação deixa de ser apenas um instrumento de verificação de resultados e passa a desempenhar papel importante na orientação das práticas pedagógicas.

Além disso, a BNCC destaca a importância de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a inclusão educacional. Nesse sentido, a avaliação diagnóstica pode contribuir para identificar necessidades específicas de aprendizagem e orientar intervenções pedagógicas mais adequadas às características de cada estudante.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO

Após a realização da avaliação diagnóstica, é fundamental que o professor analise cuidadosamente os resultados de cada uma delas obtidos pelos estudantes. Essa análise permite identificar padrões de dificuldades que podem estar presentes em toda a turma ou somente em grupos específicos de alunos.

A partir dessa análise, o professor pode desenvolver estratégias pedagógicas que contribuam para a superação dessas dificuldades. Entre as estratégias que podem ser utilizadas, destacam-se atividades de reforço, retomada de conteúdos, recomposição das aprendizagens, leitura orientada e produção textual acompanhada.

A realização de atividades em pequenos grupos também pode ser uma estratégia eficaz para atender às necessidades específicas dos estudantes. Ao organizar a turma em grupos de aprendizagem, o professor pode propor atividades diferenciadas, considerando o nível de desenvolvimento de cada grupo.

Outra estratégia importante é o acompanhamento individual dos estudantes que apresentam maiores dificuldades. Esse acompanhamento pode ser realizado por meio de orientações mais próximas durante as atividades ou por meio de momentos específicos de apoio pedagógico.

Além disso, o uso de recursos pedagógicos diversificados, como jogos educativos, atividades interativas e materiais visuais, pode contribuir para tornar o processo de aprendizagem mais significativo e motivador para os alunos.

A AVALIAÇÃO COMO PROCESSO CONTÍNUO DE APRENDIZAGEM

A avaliação educacional não deve ser compreendida apenas como um momento isolado no processo de ensino, mas como uma prática contínua que acompanha o desenvolvimento dos estudantes ao longo do tempo. Nesse sentido, a avaliação diagnóstica constitui apenas uma das etapas do processo avaliativo.

De acordo com Luckesi (2011), a avaliação deve estar comprometida com a promoção da aprendizagem, sendo utilizada como instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica. Ao anali-

sar os resultados das avaliações, o professor pode identificar quais estratégias de ensino têm sido mais eficazes e quais aspectos precisam ser aprimorados.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a avaliação contínua permite acompanhar o desenvolvimento das habilidades dos estudantes de forma mais completa. Além das atividades escritas, o professor pode considerar aspectos como participação nas aulas, interesse pelos conteúdos e evolução ao longo do tempo.

Dessa forma, a avaliação deixa de ter caráter exclusivamente classificatório e passa a contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas e comprometidas com o desenvolvimento integral dos estudantes.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NO PROCESSO AVALIATIVO

A reflexão sobre as práticas avaliativas também está diretamente relacionada ao processo de formação continuada dos professores. A educação é uma área em constante transformação, e os profissionais que atuam no ensino precisam atualizar seus conhecimentos para acompanhar as mudanças nas políticas educacionais, nas metodologias de ensino e nas demandas apresentadas pelos estudantes.

Nesse sentido, a formação continuada contribui para que o professor amplie sua compreensão sobre os diferentes tipos de avaliação e sobre a importância da avaliação diagnóstica no planejamento pedagógico. Ao participar de cursos, formações e momentos de estudo coletivo, o docente tem a oportunidade de refletir sobre sua prática pedagógica e compartilhar experiências com outros profissionais da educação.

Além disso, a formação continuada possibilita o aprofundamento teórico em temas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. Esse aprofundamento contribui para que o professor desenvolva práticas avaliativas mais conscientes e alinhadas às necessidades dos estudantes.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa reflexão torna-se ainda mais relevante, pois os professores lidam diariamente com estudantes que apresentam diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Dessa forma, compreender o papel da avaliação diagnóstica e utilizar seus resultados para orientar o planejamento das aulas constitui um passo importante para promover uma educação mais inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos.

Assim, a formação continuada do professor deve ser compreendida como um processo permanente de construção de conhecimentos, no qual a reflexão sobre a prática docente ocupa lugar central na melhoria da qualidade do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação diagnóstica constitui uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao identificar as dificuldades e potencialidades dos estudantes, o professor pode planejar intervenções pedagógicas que favoreçam o avanço da aprendizagem.

Além disso, a utilização de instrumentos avaliativos diversificados permite acompanhar o desenvolvimento dos alunos de forma mais completa, considerando não apenas o desempenho em atividades escritas, mas também a participação, a oralidade e a interação em sala de aula.

Dessa forma, conclui-se que a avaliação diagnóstica deve ser compreendida como parte integrante do processo educativo, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas e comprometidas com a aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

IMPACTOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA GESTÃO ESCOLAR



ELISABETE BISPO DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia e Licenciatura Plena pela Faculdade UNAR em 2009; especialista em Pós-graduação Lato Sensu em História, Arte e Educação nos Museus Paulistas pela Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (2019); Professora da Educação Infantil na EMEI JG de Araújo Jorge da Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

A prática avaliativa leva o educador a refletir sobre o fato de que a aprendizagem deve ser considerada um processo em construção, independentemente das oportunidades que o meio oferece. Neste contexto, professores e gestores devem assumir um compromisso diante das diferenças individuais de seus alunos. O objetivo do estudo foi investigar os possíveis impactos das avaliações externas na escola e como a gestão escolar pode contribuir para a melhoria do desempenho educacional a partir dos índices gerados por essas avaliações. O método utilizado na pesquisa foi a análise documental. Foram analisados dados relacionados ao resultado do Inep, indicando o resultado do Sistema de avaliação de Educação Básica a partir de duas variáveis: percentual adequado da aprendizagem em português e matemática. Foram analisados também os questionários respondidos por Diretores, Professores e alunos a partir dos microdados SAEB/INEP 2019. Os dados foram obtidos a partir da plataforma QEdú, um portal online que reúne informações sobre escolas públicas, municipais, estaduais e privadas. Os resultados indicaram que há desafios significativos nas escolas brasileiras em termos de avaliação. Renunciar ao uso da autoridade que o sistema lhe faculta e autoriza, rever a metodologia de trabalho em sala de aula, criar uma mentalidade junto aos alunos e aos pais são pontos de maior atenção frente aos problemas da avaliação. Ações como o incentivo a formação continuada, a transparência entre as relações, a manutenção de um ambiente positivo na escola, a busca pelo desenvolvimento socioemocional dos alunos e a implantação de estratégias com base em dados podem corroborar uma boa gestão com base no feedback das avaliações.

PALAVRAS-CHAVE: Ideb; Gestão Com Base Em Dados; Metodologia; Reflexão; Alunos; Impactos e Avaliações Externas.

INTRODUÇÃO

O conceito de avaliação se baseia em um processo contínuo, no qual o estudante é protagonista de sua própria aprendizagem, tendo como base o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes. Dessa forma, se a compreensão dos alunos deriva de sua experiência de vida, o mesmo acontece com o educador: Há diferentes maneiras do professor entender o aluno, pela sua maior ou menor facilidade em determinada área do conhecimento, pelas expectativas pré-determinadas (Hoffman, 2019).

Avaliação de aprendizagem é tema aqui considerado no contexto dos diferentes níveis da avaliação educacional direcionada à educação básica do país. Tal avaliação Educacional, no âmbito da educação básica, comporta definições estabelecidas em Legislação, desde documentos mais amplos, como a Constituição Brasileira, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para a Educação Básica, o Plano Nacional e o Estadual de Educação, passando pelos referentes aos Sistemas de Ensino Estaduais e Municipais até os estabelecidos em cada escola, como o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar, a proposta curricular relacionada em programas e planos de Ensino dos professores de cada fase, série e classe, chegando finalmente a avaliação da aprendizagem escolar de cada criança e jovem do país (Penin, 2021).

A tarefa do professor é descobrir o aparecimento das linhas internas de desenvolvimento. O processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem. Mas o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem que cria a área de desenvolvimento potencial. O que a criança pode fazer hoje com o auxílio de adultos poderá fazer amanhã por si só (Vygotsky et al., 1988).

Melhorar a aprendizagem do aluno (viabilizando seu direito de aprender) pressupõe: melhorar o ensino e melhorar a satisfação do professor no trabalho (Penin, 2021)

Observada tal extensão da avaliação escolar, é claramente entendido que, na atualidade, toda ação no âmbito da educação e da escola, necessariamente, torna-se objeto de Avaliação, visando corrigir desvios, inadequações, e apontar acertos, seja da estrutura e organização da escola, seja do ensino, e em consequência, auferir resultados que proporcionam melhoria na aprendizagem dos estudantes (Penin, 2021).

Quando se fala em avaliação de desempenho escolar, considera-se que se deveria estar subentendido o processo sistemático de coleta de dados, oferecendo subsídios pré-estabelecidos e conhecidos por aqueles que serão avaliados, o que permite a formação de um julgamento de valor, baseado em evidências elaborado por indicadores e coleta de dados que demonstrem seu desempenho. Frequentemente, ao invés de uma avaliação de desempenho, o que se faz é simplesmente um julgamento de valor, sem bases concretas e sem critérios definidos. Considera-se importante a abordagem da temática porque se acredita que a avaliação é um elemento-chave de todo o processo de ensinar e aprender. O processo avaliativo demonstra uma prática em que se possa buscar melhorias para o processo de ensino e aprendizagem, devendo ser mediadora, reflexiva e ir em direção à ação, valorizando o aprender e as melhores oportunidades de aprendizagem em detrimento de considerar apenas meros resultados (Hoffmann, 2019). Portanto, o objetivo do estudo

foi investigar os possíveis impactos das avaliações externas na escola e como a gestão escolar pode contribuir para a melhoria do desempenho educacional a partir dos índices gerados por essas avaliações.

MATERIAL E MÉTODOS

Foi realizada uma análise documental, com um olhar voltado para uma metodologia de investigação científica, professores, utilizados documentos como análise de coleta de dados do Saeb e SARESP através da plataforma QEdU (2023) a fim de se compreender e examinar o tema da avaliação e os impactos que causa na formação de professores, pois as “culpas” sobre tais fracassos podem significar um dos maiores obstáculos a discussão entre os professores sobre sua prática avaliativa (Hoffmann, 2019).

A pesquisa buscou monitorar a qualidade dos sistemas de ensino através da metodologia de análise documental de acordo com Sá-Silva et al. (2009). Consideraram-se para a análise componentes utilizados no cálculo do IDEB. Este exame mede o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática de estudantes da quarta e da oitava séries (quinto e nono anos) de escolas públicas. Foram analisados também os questionários respondidos por Diretores, Professores e alunos a partir dos microdados SAEB/INEP 2019. Com os resultados em mãos, foi possível obter um diagnóstico da situação nacional e regional da educação no país.

Essa pesquisa de cunho qualitativo, buscou analisar os dados vindos da plataforma QEdU, um portal online gratuito e aberto que reúne informações oficiais sobre escolas públicas, municipais, estaduais e privadas, além da plataforma do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), que fornece indicadores de extrema relevância para subsidiar o monitoramento das políticas públicas da educação.

Sendo assim, o material utilizado foi o computador e plataformas digitais, como o Google Planilhas, para reunir as informações de forma clara e objetiva. Tanto o website QEdU quanto a plataforma do SARESP foram escolhidos devido à sua acessibilidade e confiabilidade.

A coleta de dados foi realizada na Plataforma Qedu.org.br/Brasil/aprendizado. A metodologia considerou o resultado do Inep, através dos gráficos disponíveis na plataforma estudada, demonstrando a evolução no período de 2017 a 2021.

Os números divulgados no momento da pesquisa, dizem respeito ao ano de 2021, quando a maioria das escolas estava fechada, ou funcionando de forma híbrida.

O Inep indica resultado do Sistema de avaliação de Educação Básica, a partir de duas variáveis: taxa de aprovação e evasão, levantadas pelo Censo anual da Educação, sendo calculadas a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo escolar, e das médias de desempenho no Sistema de avaliação da Educação Básica [SAEB].

O SAEB é uma avaliação por amostragem para alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, ocorrendo a cada dois anos. A edição anterior foi em 2021,

o último divulgado em 2020 referente ao ano anterior de 2019. O SAEB permite que os diversos níveis governamentais avaliem a qualidade da educação praticada no país, a partir das evidências (INEP, 2024).

O instrumento de coleta de dados foi utilizado pelo SAEB e pela SARESP: os dados retirados do SARESP têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Os resultados utilizados para orientar as ações da Pasta integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp). Devido à quantidade de dados, os dados retirados do SARESP, foram coletados apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Foram adotadas as seguintes questões norteadoras: Quais são os possíveis impactos da avaliação de desempenho na gestão escolar e nos professores? Quais as consequências da avaliação de desempenho escolar para o aluno? Como a gestão escolar pode contribuir para a melhoria do desempenho educacional?

A Figura 1 apresenta uma síntese do protocolo de pesquisa.

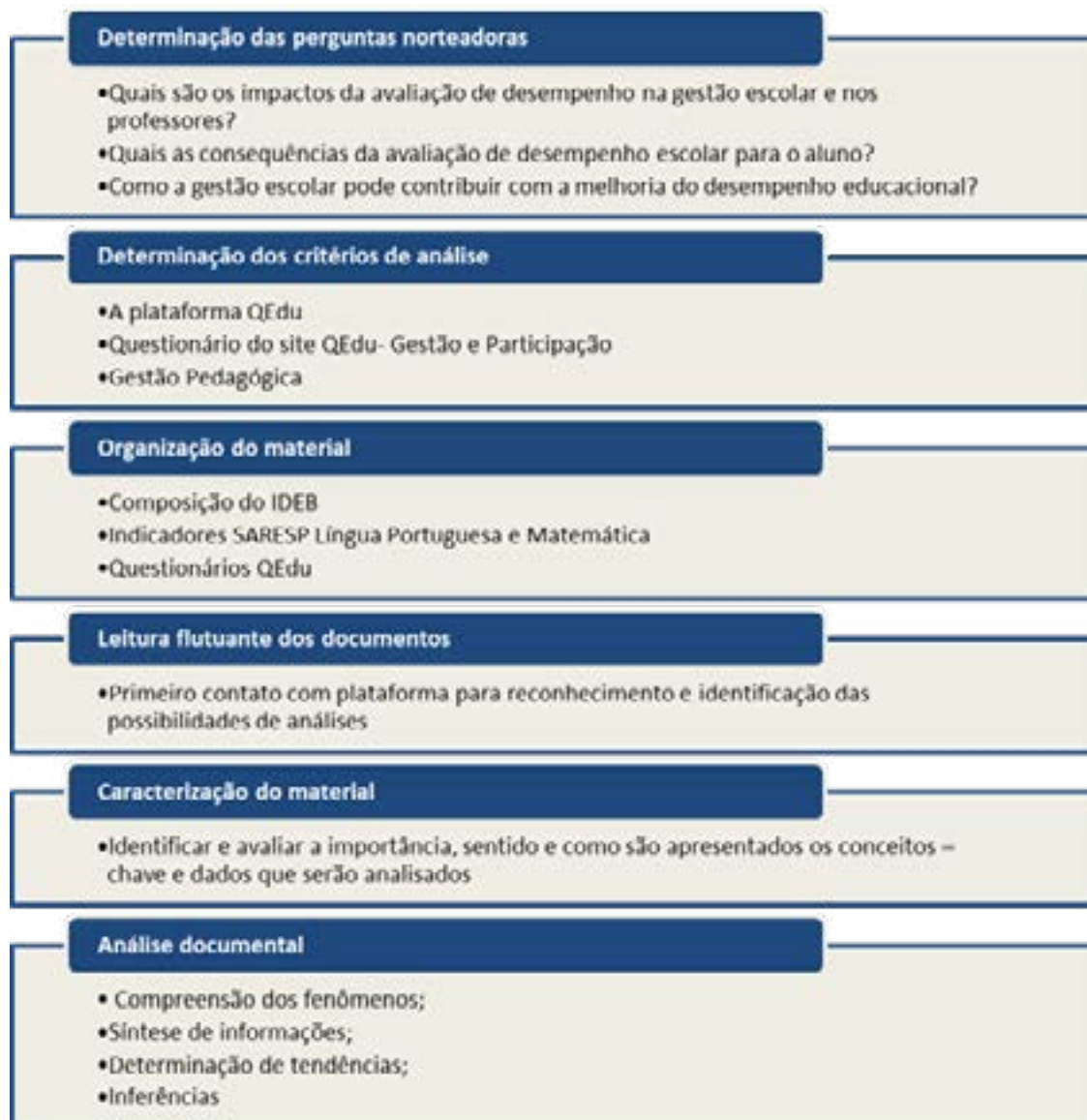


Figura 1. Síntese do protocolo de pesquisa adotado - Fonte: Dados originais da pesquisa

RESULTADO E DISCUSSÃO

A plataforma QEdú é uma ferramenta com o objetivo de fornecer dados relacionados com a educação, a fim de proporcionar maior visualização, analisando de forma simplificada, indicadores para esta pesquisa. O site foi criado em 2012 com a missão de dar vida aos dados para que possamos aplicar melhores metodologias, contando com dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos [PISA] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], rendimento e censo escolar, além de outras finalidades que não são necessárias para essa pesquisa, assim essas ferramentas possibilitam comparar resultados através dos anos, facilitando coleta de dados e visualização para esta pesquisa.

Outra ferramenta explorada na plataforma para obtenção de dados desta pesquisa foi a área dos questionários. Para esse estudo foram coletadas as informações dos diretores, professores e alunos do Ensino Fundamental das instituições públicas, municipais e estaduais, para se analisar os aspectos da gestão pedagógica e participação e comparar esses tópicos entre as diferentes instituições.

A Figura 2 mostra como funciona a página da plataforma dos questionários, na Figura 3 é possível analisar como é calculado o Ideb. Esse indicador de aprendizado varia de 0 até 10 e quanto maior, melhor. Porém, considera-se que o 10 é praticamente inatingível, o que significaria que todos os alunos obtiveram o rendimento esperado.

Os dados demonstrados na Figura 3 referem-se ao ano de 2017 dos alunos do Ensino Médio de uma escola pública, 4,23 foi a nota padronizada em português e matemática de acordo com a prova Saeb 2021. A interpretação dos resultados do Saeb deve ser realizada com apoio das escalas de proficiência, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, porém foram excluídas da análise geral deste trabalho, por não ir de encontro aos aspectos da avaliação.

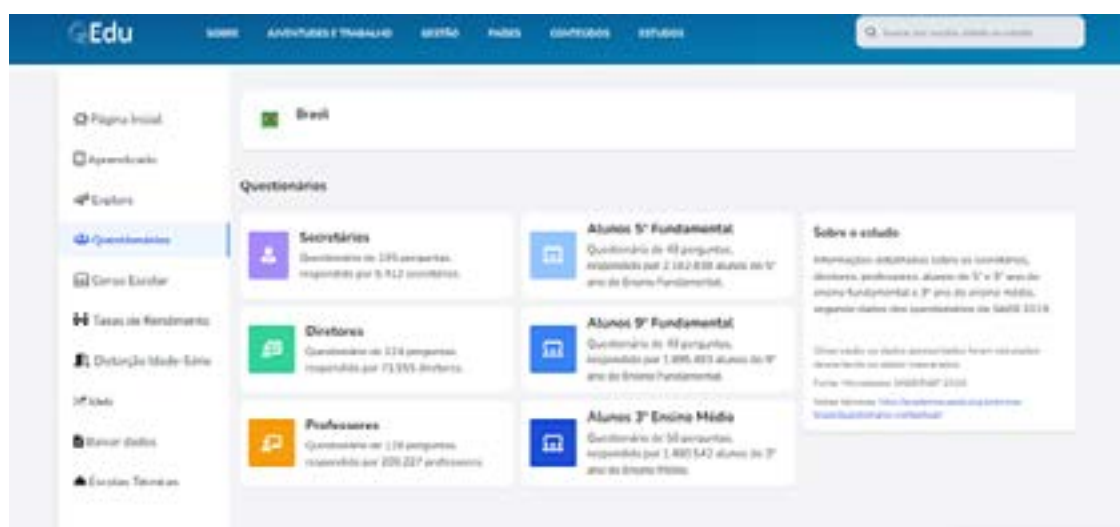


Figura 2. Plataforma Qedu

Fonte: QEdú (2023)



Figura 3. Plataforma Qedu

Fonte: QEDU (2023)

QUESTIONÁRIO DO SITE QEDU- GESTÃO E PARTICIPAÇÃO

Os questionários disponíveis na plataforma QEDU para professores e diretores abrangem sete tópicos apresentados por dependência administrativa (escolas públicas, municipais e estaduais) e tipo de escola (todas e somente escolas técnicas), o que facilitou a visualização e comparação dos dados. Os secretários foram questionados a partir de 9 tópicos. Em relação aos alunos, são apresentados dados dos tópicos Perfil de Estudos (Tabela 1). Esta pesquisa considerou apenas as informações dos questionários SAEB 2019 aplicados a diretores, professores e alunos

Público-alvo	Total de Respondentes	Tópicos	Número de questões
Professores	199 159	1. Perfil; 2. Recursos e Infraestrutura; 3. Gestão e Participação; 4. Gestão Pedagógica; 5. Gestão Pedagógica; 6. Violência; 7. Práticas Pedagógicas.	128



Tabela 1. Tópicos do questionário disponível na plataforma QEdU com base nos microdados SAEB/INEP 2019 (QEdU, 2023)

(conclusão)			
Público-alvo	Total de Respondentes	de Tópicos	Número de questões
Diretores	65.739	1. Perfil 2. Condições de funcionamento da escola 3. Recursos e Infraestrutura 4. Gestão e Participação 5. Gestão Pedagógica 6. Educação Inclusiva 7. Avaliação do Instrumento.	224
Secretários	5.327	1. Perfil 2. Organização e planejamento 3. Conselhos de gestão 4. Educação infantil 5. Ensino Fundamental 6. Ensino Médio 7. Avaliação 8. Plano de carreira 9. Avaliação do questionário.	195
Alunos 5º ano EF	2.123.124	1. Perfil 2. Estudos	48
Alunos 9º ano EF	1.834.441	1. Perfil 2. Estudos	49
Alunos 3º ano EM	1.427.420	1. Perfil 2. Estudos	50

A gestão em sala de aula é essencial para estabelecer novos caminhos no processo de ensino-aprendizagem, além de trazer motivação aos alunos. De acordo com o questionário do site QEdU respondido pelos professores em 2019, em 75% das escolas públicas, 74% das estaduais e 76% das municipais do Brasil, o bom funcionamento da escola, motiva e inspira tanto os professores quanto os alunos.

Esse mesmo questionário citado mostrou que as avaliações externas têm ajudado a melhorar o processo de ensino e aprendizagem da escola, 65% em escola pública, 66% nas estaduais e 66% nas municipais. As avaliações externas não servem para punir ou premiar as escolas, mas para contribuir para que o sistema tenha melhores resultados, observando a aprendizagem dos

alunos.

Avaliação deve ser vista como um mecanismo para que o professor, possa detectar as dificuldades dos alunos, possibilitando ao aluno construir novos conhecimentos (Hoffman, 2019).

Um dos papéis do diretor e dos professores é assegurar as questões relacionadas à qualidade da convivência e gestão de conflitos, 50% em escola pública, 49% nas estaduais e 52% nas municipais.

Criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e motivador, aprimorando a qualidade de ensino, pode contribuir com a melhoria do desempenho educacional. A educação de hoje só faz sentido se tiver o intuito de buscar caminhos para a melhor aprendizagem (Hoffmann 2019).

GESTÃO PEDAGÓGICA

A repetição de ano tem um efeito negativo sobre todas as áreas de aprendizagem (linguagem, leitura e matemática), assim como, de adaptação socioemocional, ou seja, dificuldades de relação com o grupo de pares, baixa autoestima e problemas de comportamento, 51% das escolas públicas, 49% das estaduais e 52% das municipais, professores acreditam que repetir de ano é bom para o aluno que não apresentou desempenho satisfatório. O processo de avaliação pressupõe formas de aferição para garantir a confirmação dos conhecimentos que o aluno aprendeu e daqueles que não conseguiu aprender, não sendo um processo individual e isolado, mas um processo coletivo, social e cultural (Afonso, 2000).

Dados sobre a aprendizagem dos alunos nas avaliações externas, na Figura 4, demonstram que na cor laranja, os alunos estão no nível adequado, considerado nível básico de que precisam melhorar, o nível de proficiência em 2017, 59% está no nível baixo que se demonstra na cor vermelha, os alunos neste nível apresentam pouquíssimo aprendizado. É necessária a recuperação de conteúdo. De acordo com o questionário QEdu, 67% das escolas públicas, 67% das estaduais e 66% das municipais, os professores concordam que as avaliações externas têm ajudado a melhorar o processo de ensino-aprendizagem das escolas.

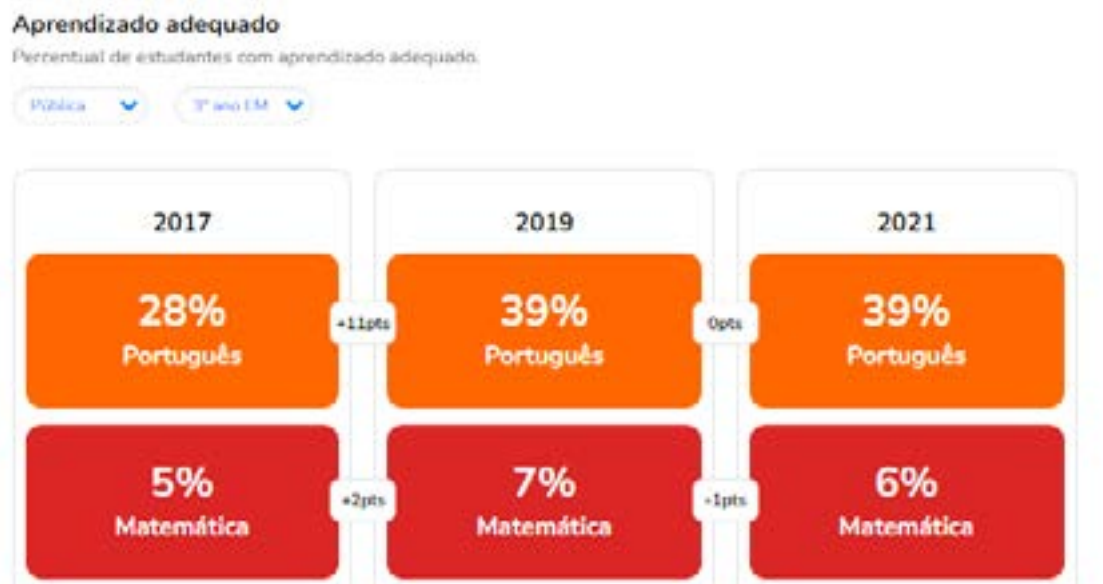


Figura 4. Percentual dos estudantes com aprendizado adequado disponível na plataforma QEdU
Fonte: QEdU (2023)

As avaliações externas servem para redirecionar as práticas pedagógicas, além de permitir um diagnóstico dos problemas que estão afetando a aprendizagem dos alunos. Existem duas práticas completamente diferentes, a saber: examinar e avaliar. Para ele avaliar significa subsidiar a construção do melhor resultado possível e não pura e simplesmente aprovar ou reprovar alguma coisa. Os exames engessam a aprendizagem; a avaliação a constrói fluidamente. Trazendo para o contexto do texto, os exames dizem respeito à avaliação tradicional e a avaliação diz respeito à avaliação mediadora (Luckesi, 2005).

Ainda segundo os dados do questionário QEdU 68% das escolas públicas, 68% das estaduais e 67% das municipais, os estudantes apresentam problemas de aprendizagem.

De acordo com a Figura 5, a cor laranja representa que o aluno está abaixo da média de 50%, mesmo sendo considerado aprendizado adequado, o aluno demonstra insucesso de proficiência. O baixo desempenho escolar é um fenômeno complexo e multifatorial, está ligado a etiologias diversas, e é comumente associado a prejuízos emocionais, baixa autoestima, e desmotivação, além de repercutir negativamente nos vários contextos nos quais o indivíduo está inserido. Avaliação enquanto relação dialógica vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber apropriado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão (Hoffmann, 2019).



Figura 5. Percentual dos estudantes com aprendizado adequado disponível na plataforma QEdU
Fonte: QEdU (2023)

A análise da pesquisa revelou que apesar do aparente fracasso escolar nos anos de 2017 a 2021 para as disciplinas de português e matemática, 93% dos professores, tanto das escolas públicas, municipais e estaduais, consideram os resultados das avaliações externas para o seu planejamento. Os resultados dessas avaliações podem se relacionar com o Projeto Político-Pedagógico da escola e com o planejamento e atuação do professor em sala de aula, pois acredita-se que a partir disso, esses índices podem ser melhorados e modificados (Hoffmann 2019).

Analizando a afirmação de Macedo (2005), percebe-se que a educação precisa avançar, bem mais na formação da gestão, para que consigam se apropriar dos resultados.

O fato de os professores terem conhecimento dos dados das avaliações externas não faz com que os resultados se modifiquem.

A avaliação é um termômetro dos esforços do professor. Ao se analisarem os resultados do rendimento escolar dos alunos, obtêm-se informações sobre o desenvolvimento do seu próprio trabalho (Libânio, 2004).

CONTRIBUIÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR A PARTIR DO FEEDBACK DAS AVALIAÇÕES

O ponto de partida para atuar com a avaliação tanto para gestores, como para professores, é saber o que se vai avaliar e para quê. Sendo a avaliação uma tarefa complexa, não se pode concebê-la sem um fim específico, ou seja, a melhoria na qualidade da aprendizagem, bem como da educação ofertada na escola. É por isso que, além das avaliações internas, os alunos e a escola também passam pelas avaliações externas.

Considera-se que, investir nas formações dos professores, deixando as expectativas claras, além de fomentar um ambiente agradável, são ações que podem ser desenvolvidas pelos gestores para um aproveitamento adequado das avaliações na escola, promovendo uma aprendizagem satisfatória.

De acordo com os dados da plataforma QEdu, 97% dos professores são orientados na escola pela secretaria a prepararem seus alunos para avaliações externas, assim como 97% dos resultados das avaliações são utilizados nos planejamentos das ações da escola. Com isso, a gestão escolar deve criar um ambiente favorável ao desenvolvimento integral dos alunos, no qual suas necessidades pedagógicas e socioemocionais sejam atendidas, evitando possíveis impactos negativos da avaliação de desempenho na gestão escolar.

As consequências da avaliação de desempenho escolar para o aluno, são avaliar no que ele precisa melhorar. O feedback tem o objetivo de informar aos alunos como eles estão se saindo e com isso ajudá-los a melhorar e desenvolver bons resultados.

Considera-se que a gestão escolar pode contribuir com a melhoria do desempenho escolar, acompanhando os resultados, implementando estratégias pedagógicas, sendo possível otimizar o desempenho escolar, o aprendizado e consequentemente os resultados.

Quando se fala em avaliação na perspectiva da construção de aprendizagem, deve-se pensar em professores capacitados, alunos motivados e acompanhados de acordo com suas devolutivas e em documentos escolares que visam cumprir a lei e os direitos dos alunos (Hoffman, 2019).

Com base nos resultados encontrados neste estudo, sistematizaram-se na Figura 6, algumas ações da gestão escolar que se considera que podem contribuir para o desempenho dos alunos com base no feedback das avaliações.

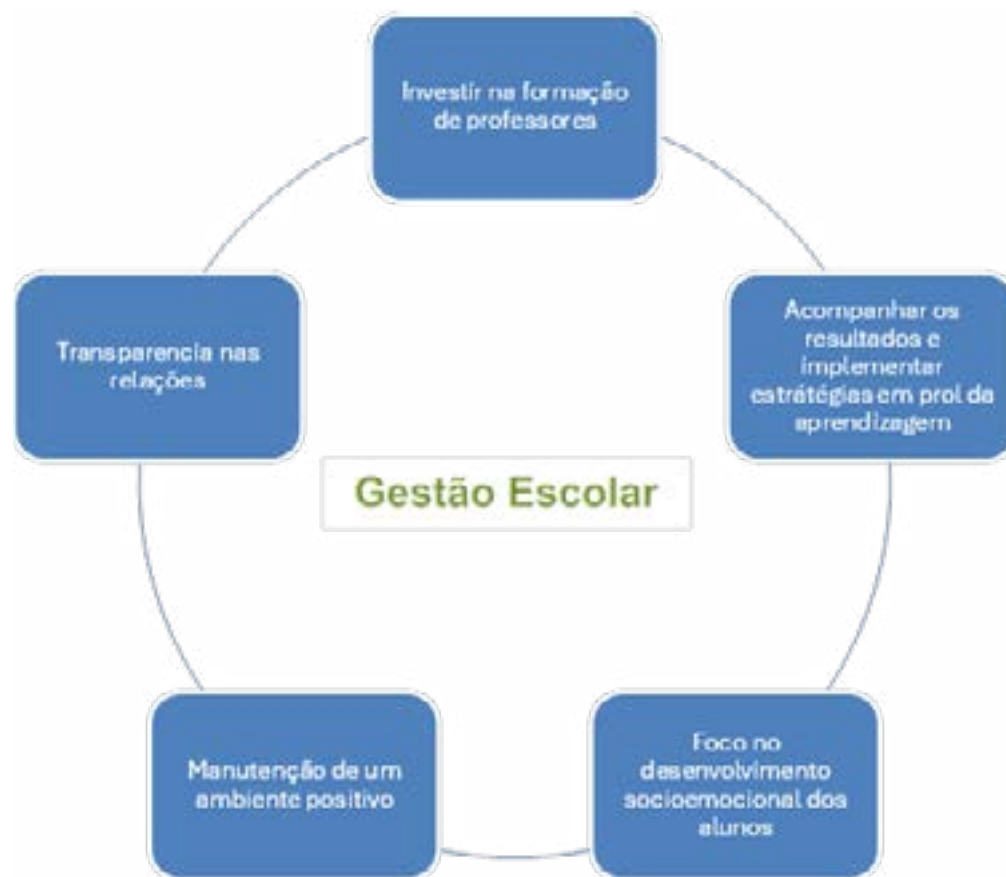


Figura 6. Ações da gestão escolar que podem contribuir para o desempenho dos alunos com base no feedback das avaliações. Fonte: Resultados originais da pesquisa

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise documental realizada evidenciou que, apesar dos avanços na legislação e das políticas públicas voltadas para a avaliação escolar, ainda há desafios a serem enfrentados nas escolas brasileiras. Os resultados da pesquisa revelaram que, apesar dos esforços na formação inicial dos professores, é necessário investir na formação continuada e qualificação da equipe escolar para garantir uma educação de qualidade. Em conclusão, a avaliação requer um olhar diferenciado para perceber que os alunos estão em constante construção, passando a considerar a diversidade e a individualidade de cada um. O aluno tem direito à avaliação para garantir a continuidade de aprendizagens e favorecer o avanço do seu processo de construção do conhecimento. É importante ressaltar que a análise documental foi realizada com base em dados disponíveis na plataforma QEdu, e que a quantidade de dados disponíveis pode ter limitado a abrangência da pesquisa, uma vez que os questionários disponíveis encontrados foram somente do ano de 2019. Recomenda-se que futuros estudos investiguem outras fontes de dados e utilizem abordagens qualitativas para aprofundar a compreensão da realidade das avaliações.

REFERÊNCIAS

- Afonso, A. J. 2000. **Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação**. 2 ed. Cortez, São Paulo, SP, Brasil.
- Hoffmann, J. 2019. **Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Mediação, Porto Alegre, RS, Brasil.
- INEP. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso 16 abr. 2024.
- Libanêo, J. C. 2004. **Didática**, Cortez, São Paulo, SP, Brasil.
- Luckesj, C. C. 2005. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2ªed. Malabares, Salvador, BA, Brasil

Macedo, L. de. 2005. **Funções da avaliação escolar hoje**. In. **Ensaio pedagógicos: como construir uma escola para todos?** Artmed, Porto Alegre, RS, Brasil.

QEd. 2023. Plataforma QEd. Disponível em: <https://gedu.org.br/>. Acesso 16 abr. 2024.

Penin, S. T. de S. 2021. **Avaliação de Desempenho**. Piracicaba: SP Série Acadêmica, Pecege, Piracicaba, SP, Brasil.

Sá-Silva, J. R.; Almeida, C. D. de Guindani, J. F. 2009. **Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Amp; Ciências Sociais, 1(1).

Vygotsky, L.; Luria, A.R.; Leontiev, A.N. 1988. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. Ícone, São Paulo, SP

A MATEMÁTICA ESTÁ EM TUDO: A LINGUAGEM MATEMÁTICA COMO EXPERIÊNCIA VIVIDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



FERNANDA MINNITI DE MORAES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2015); Professora de Educação Infantil na EMEI Presidente Jânio Quadros.

RESUMO

A matemática está presente nas experiências cotidianas das crianças desde os primeiros anos de vida, manifestando-se nas interações, brincadeiras e explorações que compõem seu universo. Nesse contexto, este estudo discute a matemática na Educação Infantil como uma linguagem que integra a experiência humana e antecede o domínio da linguagem escrita. Por meio de revisão bibliográfica e análise de documentos curriculares oficiais, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), busca-se compreender como o pensamento matemático emerge de forma natural nas vivências infantis. O estudo também destaca o papel do professor como mediador intencional dessas experiências, transformando situações do cotidiano em oportunidades significativas de aprendizagem. As reflexões desenvolvidas reforçam a importância de práticas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento matemático, articulando as noções de espaço, tempo, quantidade e transformação ao contexto cultural e social da infância.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Matemática; Campos de Experiência; BNCC; Linguagem matemática.

INTRODUÇÃO

Quando uma criança de dois anos pede "mais um biscoito", quando uma criança de quatro anos organiza os brinquedos por tamanho ou cor, quando o bebê descobre que um objeto cabe dentro de outro — em todos esses momentos, a matemática já está presente. Ela não aguarda a chegada da escola para existir. Ela já habitava o mundo da criança muito antes de qualquer cader-

no ou lousa.

Essa constatação, aparentemente simples, carrega uma implicação pedagógica profunda: a matemática é, entre as linguagens humanas, talvez aquela que mais precocemente se manifesta na experiência das crianças pequenas. Enquanto a língua escrita exige um longo processo de convenção simbólica que pressupõe certa maturidade cognitiva e cultural, as noções matemáticas de quantidade, espaço, forma, tempo e transformação são experimentadas pelo corpo, pelos sentidos e pela ação desde os primeiros meses de vida (LORENZATO, 2011).

No contexto da Educação Infantil brasileira, essa compreensão encontra respaldo nos documentos curriculares nacionais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) situam a matemática não como uma disciplina isolada, mas como parte integrante de um campo de experiências mais amplo — "Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações" — que se articula à vida cotidiana, às brincadeiras e às interações das crianças.

Este artigo propõe uma reflexão teórica sobre o caráter vivencial da matemática na Educação Infantil, argumentando que uma prática pedagógica significativa nessa etapa passa, necessariamente, pelo reconhecimento da criança como sujeito matemático — alguém que já pensa, explora e organiza o mundo por meio de relações lógico-matemáticas antes mesmo de saber o nome dos números. Para tanto, dialogamos com autores como Lorenzato (2011), Kamii (1990) e Smole (2000), além das orientações dos documentos oficiais vigentes.

A MATEMÁTICA COMO LINGUAGEM ANTERIOR À ESCOLA

Penso que há um equívoco muito comum no imaginário escolar: o de que a matemática começa quando a criança aprende a escrever os números. Essa visão reduz uma linguagem vasta e plural à sua representação gráfica, ignorando décadas de pesquisa em educação matemática e desenvolvimento infantil.

Desde o nascimento, o bebê estabelece relações de quantidade — distingue "um" de "muitos", percebe a permanência dos objetos, experimenta a noção de cheio e vazio, dentro e fora, perto e longe. Essas não são metáforas da matemática: são a própria matemática em sua forma mais originária, operando pela via do corpo, do movimento e da experiência sensorial (LORENZATO, 2011).

Kamii (1990), apoiada na teoria piagetiana, demonstrou que o conhecimento lógico-matemático não é algo transmitido de fora para dentro, mas construído pela criança a partir de suas próprias ações sobre os objetos e das relações que estabelece entre eles. Nesse sentido, a criança que empilha blocos está experimentando noções de altura, equilíbrio e sequência; a que distribui tampinhas entre amigos está operando com a ideia de correspondência e divisão; a que percebe que "chegou a vez dela" na fila está compreendendo ordem e posição.

Na mesma direção, Vygotsky (1996) nos lembra que o desenvolvimento cognitivo se dá na

interação social, mediado pela linguagem. A matemática, compreendida como linguagem, é adquirida de maneira social — nas regras dos jogos, nas rotinas do cotidiano, nas músicas de roda, nas histórias contadas. Como aponta Smole (2000, p. 12),

a criança aprende a matemática na explicação das regras dos jogos, na sequência das histórias, nas rotinas diárias, nas observações, nas atividades culinárias, nas experiências científicas, no calendário, através das músicas, poesias, interações e brincadeiras.

Essa perspectiva nos revela algo fundamental: a matemática não é uma disciplina que se ensina — é uma linguagem que se vive. E é justamente por isso que ela é, de todas as linguagens formais, a mais naturalmente presente na infância.

O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS: DA DCNEI À BNCC

A compreensão de que a matemática deve ser vivenciada, e não apenas ensinada, encontra eco direto nos documentos curriculares que orientam a Educação Infantil no Brasil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009) estabelecem que as práticas pedagógicas dessa etapa devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, garantindo experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. A matemática, nesse contexto, não aparece como área disciplinar, mas como dimensão constitutiva da experiência das crianças com o mundo físico, social e cultural.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), por sua vez, organiza os saberes da Educação Infantil em cinco Campos de Experiências, entre os quais se destaca, para a matemática, o campo "Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações". O documento apresenta, de forma reveladora, a seguinte descrição:

As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais e demonstram curiosidade sobre esses mundos. Em suas experiências, deparam-se com noções da Matemática, das Ciências, da Tecnologia. Na Educação Infantil é fundamental, para as aprendizagens e o desenvolvimento de habilidades, que as crianças tenham oportunidades de ricas e diversificadas experiências que lhes possibilitem construir, ampliar e utilizar conhecimentos. (BRASIL, 2018, p. 40)

Esse trecho é emblemático: a BNCC reconhece que a criança se depara com a matemática — ela não é levada até ela. A matemática já está no mundo que a criança explora com os olhos, com as mãos, com o corpo. O papel da escola, portanto, não é introduzir a matemática, mas ampliar, nomear e aprofundar o que a criança já vivencia.

O campo de experiência abrange noções de espaço e localização, tempo e sequência, quantidade e número, grandezas e medidas, formas e padrões, e transformações de materiais e fenômenos. Tudo isso deve ser trabalhado, conforme orienta a BNCC, "por meio de jogos, brincadeiras, música, histórias e situações do dia a dia" (BRASIL, 2018, p. 41), reconhecendo que a aprendizagem matemática, nessa fase, se dá pela via do concreto, do lúdico e do significativo.

É importante destacar ainda que a BNCC, em sua perspectiva para a Educação Infantil, não propõe o ensino formal de matemática — não há habilidades de cálculo ou memorização de algo-

ritmos para essa etapa. O foco está na construção de noções, no desenvolvimento do pensamento lógico e na exploração do mundo por meio de experiências ricas e intencionalmente planejadas pelo educador.

A MATEMÁTICA ESTÁ EM TUDO: PRESENÇA NO COTIDIANO DA INFÂNCIA

Se observarmos com atenção uma manhã comum numa turma de Educação Infantil, encontraremos a matemática em cada canto — não como abstração, mas como ação concreta e significativa.

Na chegada à escola, a criança já opera com a noção de tempo: "hoje é segunda-feira", "minha mãe vem me buscar depois do almoço". Na roda de conversa, ao contar quantas crianças vieram e quantas faltaram, exercita correspondência e subtração. Na organização dos brinquedos, classifica por forma, cor ou tamanho. No parque, experimenta trajetórias, distâncias e velocidades. No refeitório, divide a fruta, compara porções, percebe o que é mais e o que é menos. Na história ouvida pela professora, identifica sequências, causa e consequência, antes e depois.

Nenhuma dessas situações requer uma "aula de matemática". Requerem, isso sim, um olhar pedagógico atento — um professor que reconheça esses momentos como oportunidades matemáticas e os potencialize com perguntas, desafios e mediações intencionais.

Como pontua Lorenzato (2011, p. 3), o professor precisa conhecer suas crianças, que possuem "características próprias, consequência de distintos fatores, tais como: meio cultural, nível socioeconômico, herança genética e educação familiar". Isso significa que a matemática vivenciada pelas crianças não é homogênea: ela é atravessada por cultura, por contexto, por experiências familiares. A escola precisa acolher e ampliar essas experiências — não substituí-las por uma matemática abstrata e descolada da vida.

A pesquisa de Smole (2000) reforça que atividades como a culinária, o calendário, os jogos de regras, a música e a literatura infantil são territórios privilegiados para o desenvolvimento do pensamento matemático na infância. Em cada um desses contextos, a criança mede, conta, compara, ordena, prevê e resolve problemas — sem perceber que está "fazendo matemática", porque, para ela, está apenas vivendo.

O PAPEL DO PROFESSOR: MEDIAÇÃO INTENCIONAL E ESCUTA ATIVA

Reconhecer que a matemática está no cotidiano das crianças não significa deixá-las à deriva. Ao contrário: exige do professor uma postura de mediador intencional — alguém que planeja, observa, escuta e intervém de forma qualificada para ampliar as experiências matemáticas das crianças.

A intencionalidade pedagógica é, aqui, a palavra-chave. Um professor que ouve uma criança dizer "esse bolo tem que ser dividido igual para todo mundo" e simplesmente segue em frente per-

deu uma oportunidade matemática riquíssima. Um professor que para e pergunta "como podemos fazer isso? Quantos pedaços precisamos?" está transformando uma situação cotidiana em experiência de aprendizagem.

Nesse sentido, as DCNEI (2010) são claras ao afirmar que cabe ao professor "organizar situações de aprendizagem, considerando a necessidade de garantir a todos as mesmas oportunidades de explorar e descobrir relações e regularidades". Planejar contextos que estimulem brincadeiras e experiências com materiais concretos é, portanto, responsabilidade ativa do educador.

A escuta ativa também merece destaque. Quando a criança explica como resolveu um problema — mesmo que de forma não convencional — ela está revelando seu pensamento matemático. Acolher essas hipóteses, questioná-las e ampliá-las é um ato pedagógico poderoso. Conforme apontam pesquisas na área (SMOLE, 2000; KAMII, 1990), o erro da criança não é falha — é janela para o professor entender como ela pensa e onde pode intervir para qualificar esse pensamento.

Além disso, o professor de Educação Infantil precisa se sentir matemático. A insegurança docente em relação à matemática — fenômeno bastante comum em virtude de trajetórias escolares marcadas pela abstração e pelo medo de errar — pode se transferir para as crianças. Uma professora que olha para um jogo com atenção e curiosidade, que pergunta junto, que demonstra que não sabe a resposta e quer descobrir, está ensinando muito mais do que matemática: está ensinando uma postura investigativa diante do mundo.

MATEMÁTICA SEM MEDO: IMPLICAÇÕES PARA UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA

Uma das heranças mais problemáticas de uma educação matemática malconduzida é o medo. Estudantes que chegam ao Ensino Fundamental com bloqueio em relação à matemática frequentemente tiveram, em algum momento da trajetória, experiências de humilhação, exclusão ou incompreensão. A Educação Infantil tem o poder — e a responsabilidade — de fundar uma relação afetiva e positiva com a matemática antes que esse medo se instale.

Para isso, é fundamental que a matemática na Educação Infantil seja, antes de tudo, prazerosa. Que as crianças possam errar sem medo, tentar de novo, inventar estratégias próprias. Que os jogos e as brincadeiras sejam os principais veículos de aprendizagem. Que o corpo — que mede, que ocupa espaço, que sente o tempo — seja reconhecido como primeiro instrumento matemático da criança.

Como orienta a BNCC (2018), o conceito de número deve ser construído ao longo das vivências cotidianas. Os números, contagens e relações numéricas fazem parte da vida e devem fazer sentido para serem construídos — não memorizados. Essa orientação é um convite à desaceleração e à confiança no processo de cada criança.

Uma pedagogia da infância matematicamente rica não é aquela que antecipa o Ensino Fundamental. É aquela que mergulha fundo na própria natureza da infância — na curiosidade, na exploração, na brincadeira — e reconhece que, nesse mergulho, a matemática já está presente. Cabe

ao professor não introduzi-la, mas revelá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas neste artigo reforçam a compreensão de que a matemática está presente nas experiências das crianças desde os primeiros anos de vida, manifestando-se nas interações, brincadeiras, explorações e situações cotidianas que compõem o universo da infância. Nessa perspectiva, a construção do pensamento matemático antecede o ensino formal e ocorre de maneira progressiva por meio das relações que a criança estabelece com o ambiente físico, social e cultural.

A análise dos documentos curriculares nacionais, especialmente da BNCC e das DCNEI, evidencia a importância de uma abordagem que valorize a matemática como parte integrante das experiências infantis. Mais do que antecipar conteúdos próprios das etapas posteriores da escolarização, a Educação Infantil deve favorecer contextos de investigação, descoberta, comparação, classificação, organização e resolução de problemas significativos para as crianças.

Nesse processo, o papel do professor mostra-se fundamental. Cabe ao educador observar, reconhecer e potencializar as manifestações do pensamento matemático presentes no cotidiano, planejando situações que ampliem as possibilidades de aprendizagem sem dissociá-las das vivências infantis.

Por fim, destaca-se a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento matemático. Ao valorizar suas experiências, curiosidades e formas de compreender o mundo, a Educação Infantil contribui para o desenvolvimento de uma relação mais significativa, positiva e duradoura com a matemática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso 10 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

KAMII, Constance. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos**. Campinas: Papirus, 1990.

LORENZATO, Sérgio. **Educação Infantil e percepção matemática**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SMOLE, Kátia Stocco. **A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RELATO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA: A ARGILA COMO FERRAMENTA DE EXPRESSÃO E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



JACQUELINE MULLER DOS SANTOS MIRANDA

Graduação em Licenciatura em Pedagogia e em Artes Visuais pela Faculdade Universidade Paulista (UNIP) e Centro Universitário Cidade Verde (UnicV) (2016/2026); Especialista em Metodologia em Artes pela Faculdade Faculdade Bookplay (2025); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI 7 de Setembro.

RESUMO

Este artigo apresenta um relato de prática pedagógica sobre a utilização da argila como recurso expressivo e de desenvolvimento para crianças de 4 a 5 anos na Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo. A experiência, conduzida pela autora com formação em Artes Visuais, explorou as potencialidades da argila para estimular a exploração sensorial, a expressão artística e o desenvolvimento motor fino e global. Serão detalhadas as atividades desenvolvidas, os desafios enfrentados e os êxitos alcançados, evidenciando a argila como um material rico para a construção do conhecimento e a manifestação da criatividade infantil. A prática demonstrou como a manipulação da argila contribui para a formação integral das crianças, alinhando-se aos campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e promovendo a participação ativa das famílias no processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Argila; Educação Infantil; Relato de Prática; Expressão Artística; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, etapa primordial na formação do indivíduo, constitui-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança, englobando aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos. Nesse contexto, a arte emerge como uma linguagem fundamental, capaz de proporcionar experiências significativas que estimulam a criatividade, a percepção e a expressão. Este artigo tem como objetivo relatar uma prática pedagógica desenvolvida com crianças de 4 a 5

anos na Rede Municipal de São Paulo, que utilizou a argila como principal recurso para a exploração artística e o desenvolvimento de diversas habilidades.

A iniciativa surgiu da percepção da necessidade de oferecer às crianças oportunidades de contato com materiais que permitissem a manipulação tridimensional e a expressão livre, indo ao encontro das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e da minha própria formação em Artes Visuais. A argila, por sua natureza maleável e sensorial, foi escolhida por suas ricas possibilidades de exploração, permitindo que as crianças experimentassem texturas, formas e volumes de maneira intuitiva e prazerosa. O projeto foi concebido para ser um processo contínuo de descobertas, onde o fazer artístico era valorizado tanto quanto o produto final.

Ao longo da prática, buscou-se não apenas o desenvolvimento de habilidades motoras finas e a coordenação, mas também a promoção da autonomia, da capacidade de escolha e da expressão de sentimentos e ideias. A experiência com a argila revelou-se um potente catalisador para a imaginação e a criatividade, à medida que as crianças transformavam o material bruto em objetos de sua própria invenção. Este relato busca compartilhar os desafios, as estratégias adotadas e os resultados observados, evidenciando a argila como um valioso instrumento pedagógico na Educação Infantil.

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presença da arte na Educação Infantil é um pilar fundamental para o desenvolvimento integral da criança, reconhecida por diversos teóricos e documentos curriculares. Ana Mae Barbosa, uma das principais expoentes da arte-educação no Brasil, defende a importância de uma abordagem triangular no ensino da arte, que envolve o fazer artístico, a apreciação estética e a contextualização histórica (BARBOSA, 1975). Essa perspectiva valoriza a experiência da criança com a arte em suas múltiplas dimensões, promovendo não apenas a expressão, mas também a capacidade de leitura e compreensão do mundo visual.

Viktor Lowenfeld e W. Lambert Brittain, em sua obra clássica, ressaltam que a arte é um meio essencial para o desenvolvimento da criatividade e da personalidade infantil. Eles argumentam que a expressão artística é um reflexo do desenvolvimento emocional e intelectual da criança, e que a liberdade de criação é crucial para o seu crescimento saudável (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977). A manipulação de materiais, como a argila, permite que a criança explore suas sensações e percepções, transformando suas experiências internas em formas visíveis e táteis.

Rhoda Kellogg, por sua vez, dedicou-se ao estudo do desenho infantil, identificando padrões e estágios no desenvolvimento gráfico das crianças. Embora seu foco seja o desenho bidimensional, suas pesquisas corroboram a ideia de que a expressão artística é uma manifestação inata e universal, que se desenvolve à medida que a criança interage com o ambiente e os materiais (KELLOGG, 1979). A transição do bidimensional para o tridimensional, proporcionada pela argila, enriquece ainda mais essa jornada expressiva.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) corrobora essa visão ao incluir as artes visuais como um dos campos de experiências, especificamente em "Traços, sons, cores e formas". A BNCC enfatiza que as crianças devem ter a oportunidade de "criar, expressar e fruir produções artísticas, culturais e científicas, utilizando diferentes linguagens, como a dança, a música, o teatro, as artes visuais e a linguagem oral e escrita" (BRASIL, 2018, p. 41). A modelagem com argila, nesse sentido, alinha-se perfeitamente a essas diretrizes, oferecendo um meio rico para a exploração e a expressão artística.

A ARGILA COMO MATERIAL PEDAGÓGICO: POTENCIALIDADES E ABORDAGENS

A argila, como material pedagógico, oferece um universo de possibilidades para a Educação Infantil, transcendendo a mera atividade lúdica. Sua natureza maleável e responsiva convida à exploração sensorial profunda, engajando múltiplos sentidos. O toque da argila úmida, sua temperatura, a plasticidade que permite amassar, enrolar, achatar e modelar, proporcionam uma experiência tátil rica que estimula a percepção e a discriminação sensorial. Essa exploração sensorial é crucial para o desenvolvimento cognitivo, pois é por meio dos sentidos que a criança constrói seu conhecimento sobre o mundo (VIGOTSKI, 2009).

Além da dimensão sensorial, a manipulação da argila é um poderoso estímulo para o desenvolvimento motor. As ações de apertar, puxar, torcer e alisar exigem o uso da força muscular das mãos e dos dedos, aprimorando a coordenação motora fina. Movimentos de pinça, essenciais para a escrita futura, são naturalmente exercitados. O desenvolvimento motor global também é beneficiado, à medida que a criança utiliza todo o corpo para interagir com o material, seja sentada ou em pé, inclinando-se e girando para dar forma às suas criações (LOWENFELD; BRITAIN, 1977).

A argila também se destaca como um meio para a expressão artística e a transição do bidimensional para o tridimensional. Diferentemente do desenho ou da pintura, que se restringem a uma superfície plana, a argila permite que a criança crie objetos com volume, explorando o espaço e a forma em três dimensões. Essa capacidade de materializar ideias e sentimentos em objetos concretos é fundamental para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. A criança não apenas representa o que vê, mas também o que sente e imagina, dando forma às suas fantasias e percepções internas (OSTROWER, 2007).

O trabalho com argila implica a necessidade de planejamento e resolução de problemas. À medida que a criança decide o que criar e como fazê-lo, ela desenvolve habilidades de pensamento crítico e sequencial. Ela aprende a lidar com a frustração quando a argila não responde como esperado e a persistir para alcançar seu objetivo. Essa resiliência e capacidade de adaptação são competências valiosas que são transferíveis para outras áreas do aprendizado e da vida (IAVELBERG, 2014).

Finalmente, a argila promove a interação social e a colaboração. Em atividades em grupo, as crianças podem compartilhar materiais, ideias e técnicas, aprendendo umas com as outras. A observação das criações dos colegas e a discussão sobre os processos de cada um enriquecem a

experiência coletiva e estimulam o respeito às diferentes formas de expressão. A argila, portanto, não é apenas um material, mas um catalisador para o desenvolvimento integral, alinhado aos princípios de uma educação infantil que valoriza a criança como protagonista de seu próprio aprendizado (BRASIL, 1998).

O PROJETO COM ARGILA: DETALHES DA PRÁTICA

O projeto com argila foi implementado com um grupo de 25 crianças de 4 a 5 anos, durante o período de um semestre letivo, com encontros semanais de aproximadamente 60 minutos. A proposta inicial era introduzir a argila de forma livre, permitindo que as crianças explorassem o material sem direcionamentos prévios, focando na experiência sensorial e na familiarização com suas propriedades. Em um primeiro momento, a argila foi apresentada em blocos grandes, convidando as crianças a amassar, apertar, cheirar e sentir a textura úmida e fria do material. Essa etapa inicial foi crucial para despertar a curiosidade e a conexão com o elemento terra.

À medida que as crianças demonstravam maior familiaridade, foram propostas atividades mais direcionadas, mas sempre com foco na liberdade de criação. Uma das primeiras atividades foi a criação de 'bolinhas e cobrinhas', formas básicas que permitiam o desenvolvimento da coordenação motora fina e da força nas mãos. Observou-se que, ao invés de simplesmente reproduzir as formas sugeridas, as crianças as transformavam em elementos de suas narrativas, como alimentos para bonecas ou caminhos para carrinhos. Essa espontaneidade revelou a potência da argila como meio para a expressão de suas fantasias e do seu universo lúdico.

Posteriormente, introduziu-se a ideia de criar 'bichos de argila', incentivando a observação de animais e a representação tridimensional. Para isso, foram utilizados livros, imagens e até mesmo pequenos brinquedos como referência. As crianças foram encorajadas a pensar nas características dos animais – se tinham asas, quantas patas, qual o formato do corpo – e a tentar reproduzi-las na argila. Essa atividade estimulou a percepção visual, a capacidade de observação e a tradução de conceitos abstratos em formas concretas. A diversidade de 'bichos' criados era notável, cada um refletindo a individualidade e a interpretação de cada criança.

Outro momento significativo do projeto foi a criação de 'pratos e tigelas', utilizando técnicas simples de modelagem como o 'beliscão' e o 'rolo'. Essa atividade, além de aprimorar a coordenação motora, introduziu conceitos de funcionalidade e utilidade na arte. As crianças se engajaram na produção de objetos que poderiam ser usados em suas brincadeiras de faz de conta, como servir comida para os colegas ou guardar pequenos tesouros. A participação das famílias foi incentivada por meio de uma exposição das peças produzidas, onde cada criança apresentava sua obra e contava sobre o processo de criação. Essa interação fortaleceu o vínculo entre escola e família, valorizando o trabalho das crianças e o papel da arte na educação.

Ao longo de todo o processo, a professora, com sua expertise em Artes Visuais, atuou como mediadora, oferecendo suporte técnico quando necessário, mas sempre priorizando a autonomia e a expressão individual das crianças. As intervenções eram pontuais, visando aprimorar técnicas

ou sugerir novas possibilidades, sem impor modelos ou padrões. A documentação da prática, por meio de registros fotográficos e anotações, foi fundamental para acompanhar o desenvolvimento de cada criança e para a avaliação contínua do projeto. A argila, nesse contexto, não foi apenas um material, mas um parceiro no processo de descoberta e construção do conhecimento.

RESULTADOS E DESAFIOS

Os resultados do projeto com argila na Educação Infantil foram multifacetados e significativos, abrangendo o desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional das crianças. No aspecto motor, observou-se uma notável melhoria na coordenação motora fina e na força das mãos. As crianças, que inicialmente apresentavam certa dificuldade em manipular a argila, passaram a realizar movimentos mais precisos e controlados, como enrolar pequenas cobras, beliscar e alisar superfícies, o que implica aprimoramento das habilidades necessárias para a escrita e outras atividades cotidianas. A transição do manuseio mais bruto para a criação de formas mais elaboradas foi um indicador claro desse avanço.

No que tange ao desenvolvimento cognitivo e à expressão artística, a argila revelou-se um potente catalisador da criatividade e da imaginação. As crianças, à medida que exploravam o material, desenvolviam a capacidade de transformar ideias abstratas em representações tridimensionais. A liberdade de criação proporcionada pela argila permitiu que cada criança expressasse sua individualidade e seu universo particular, resultando em uma diversidade rica de produções. A passagem do bidimensional para o tridimensional, muitas vezes um desafio em outras linguagens artísticas, foi facilitada pela maleabilidade da argila, que permitia experimentações e correções sem frustrações excessivas.

Em termos sociais e emocionais, o projeto fomentou a colaboração e o respeito às diferenças. As atividades em grupo, como a criação de um painel coletivo de argila, incentivaram a troca de ideias, o compartilhamento de materiais e a valorização das produções dos colegas. A exposição das obras para as famílias, onde as crianças apresentavam seus trabalhos e descreviam o processo criativo, fortaleceu a autoestima e o senso de pertencimento. A participação das famílias, que se mostraram entusiasmadas com as produções de seus filhos, reforçou a importância da arte na educação e estreitou os laços entre a escola e a comunidade.

Contudo, o projeto também apresentou desafios. Um dos principais foi a gestão do material, que exigia cuidados específicos para manter a argila em condições ideais de uso, evitando que secasse rapidamente ou ficasse excessivamente úmida. A organização do espaço e a limpeza após as atividades também demandavam tempo e planejamento. Outro desafio implicou a necessidade de garantir que todas as crianças tivessem tempo e espaço suficientes para explorar a argila à sua maneira, sem pressões ou comparações, respeitando os diferentes ritmos de cada uma. A superação desses desafios, no entanto, contribuiu para o aprimoramento da prática pedagógica e para a consolidação da argila como um recurso valioso no cotidiano da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato desta prática pedagógica com argila na Educação Infantil reitera a convicção de que a arte é uma linguagem essencial para o desenvolvimento humano, especialmente nos primeiros anos de vida. A experiência demonstrou que a argila, mais do que um simples material, é um potente mediador para a exploração sensorial, o desenvolvimento motor, a expressão artística e a construção do conhecimento. A formação em Artes Visuais da autora foi um diferencial significativo, permitindo uma abordagem mais aprofundada e sensível às potencialidades do material e às necessidades expressivas das crianças.

Os êxitos alcançados no projeto, que se manifestaram na melhoria da coordenação motora, no estímulo à criatividade e na promoção da autonomia e da interação social, confirmam a relevância de se investir em propostas pedagógicas que valorizem o fazer artístico e a experimentação. A argila, com sua maleabilidade e capacidade de transformação, permitiu que as crianças se apropriassem do processo criativo, dando forma às suas ideias e sentimentos de maneira autêntica e significativa. Essa liberdade de expressão é fundamental para o desenvolvimento de uma autoestima saudável e para a construção de uma identidade criativa.

Embora desafios inerentes à gestão do material e à individualidade dos ritmos de aprendizagem tenham surgido, a superação desses obstáculos fortaleceu a prática e a equipe pedagógica. A participação ativa das famílias, que se engajaram na valorização das produções infantis, reforça a ideia de que a educação é um processo colaborativo, onde a escola e a comunidade caminham juntas em prol do desenvolvimento integral da criança. Conclui-se que a argila, quando inserida em um contexto pedagógico intencional e sensível, é uma ferramenta inestimável para a Educação Infantil, contribuindo para a formação de indivíduos mais criativos, expressivos e conscientes de seu potencial transformador.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 17 abr. 2026.

DERDYK, Edith. **O Desenho da Figura Humana**. São Paulo: Scipione, 1990.

IABELBERG, Rosa. **O Desenho Cultivado da Criança: práticas e formação de educadores**. Porto Alegre: Zouk, 2006.

IABELBERG, Rosa. **Arte na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2014.

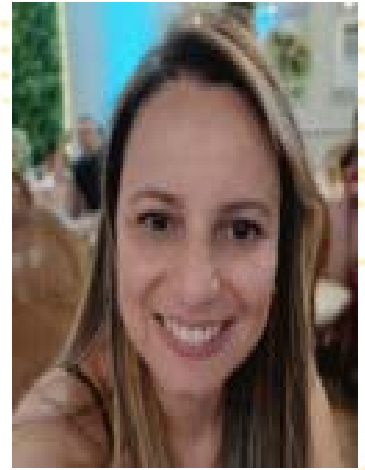
KELLOGG, Rhoda. **Análise da Expressão Gráfica Infantil**. Buenos Aires: Paidós, 1979.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e Criatividade na Infância**. Tradução de João Pedro Antunes. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ADAPTAÇÃO E ACOLHIMENTO DOS BEBÊS E CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO AMBIENTE ESCOLAR



JULIANA ROSA DO NASCIMENTO SOUSA ROCHA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Instituto de Ensino Superior de Santo André "IESA"(2008); Especialista em Psicopedagogia Faculdade Anhanguera Educacional (2012); Professora de Educação Infantil- no CEU CEI São Rafael.

RESUMO

O processo de adaptação escolar é a transição gradual e afetiva da criança de sua rotina familiar para o ambiente de ensino. Este processo é vital para que se estabeleça laços de confiança com os educadores e o espaço ao seu redor. O êxito dessa etapa está ligado à colaboração entre a família e a instituição de ensino, respeitando o ritmo individual de cada criança. Para assegurar uma transição tranquila e auxiliar no afastamento da família, a segurança emocional é crucial, pois os pequenos são bastante sensíveis e é comum que sintam apreensão diante de grandes alterações em sua rotina. Portanto, é fundamental que os pais transmitam segurança e calma ao deixá-los na escola, evitando que absorvam ansiedades. Em algumas ocasiões, pode ser benéfico enviar um objeto que a criança tenha apego, que funcionaria como um apoio emocional, auxiliando no sentimento de conforto. A forma como os espaços são organizados também é extremamente significativa, pois deve proporcionar acolhimento, estimular a curiosidade e facilitar a interação por meio de brincadeiras e descobertas. Antes do período de permanência das crianças, é essencial promover encontros com os responsáveis, esclarecendo as dificuldades comuns no processo de adaptação e, em colaboração com as famílias, definir a duração da permanência da criança na escola, começando com horários reduzidos e até mesmo com a presença dos pais nas primeiras horas, pois essa companhia pode ajudar a criança a se sentir mais disposta a explorar o ambiente e confiante ao estar com pessoas desconhecidas.

PALAVRAS-CHAVE: Adaptação; Transição de rotina; Confiança; Colaboração.

INTRODUÇÃO

O acolhimento na Educação Infantil é um aspecto crucial para garantir que as crianças se sintam seguras em seu novo ambiente escolar. Além disso, saber como implementar práticas de acolhimento pode transformar não apenas a experiência das crianças, mas também fortalecer os vínculos entre a família e a escola.

Compreender o processo de acolhimento e as vantagens que isso traz no processo de adaptação escolar, se inicia no vínculo entre família e escola, buscando demonstrar a importância desse processo para que a criança consiga se identificar em um ambiente diferente de sua rotina, até então.

Essa etapa de acolhimento deve respeitar os direitos de cada criança, suas necessidades e, especialmente, seu processo de confiança, garantindo um ambiente seguro e afetivo que promova o aprendizado, buscando favorecer inicialmente o processo de socialização. É essencial que as instituições de ensino se comprometam em criar experiências que favoreçam a inclusão, a escuta e a valorização da cultura de cada família, através de um ambiente que não apenas ensina, mas também acolhe e estimula sua curiosidade.

É de grande importância compreender a necessidade de práticas que priorizam o acolhimento, contribuindo para que todas as crianças se sintam respeitadas em seus desejos e necessidades. Um acolhimento bem-organizado é fundamental para reduzir o estresse da adaptação escolar.

Quando as crianças sentem que são bem-vindas, elas se tornam mais confiantes e abertas ao aprendizado. Isso facilita o processo de adaptação e promove um ambiente escolar positivo. Assim, o acolhimento deve ser estruturado, com um planejamento que inclua atividades que façam as crianças se sentirem seguras e parte do grupo, através de ambientes planejados para a criança, oferecendo acolhimento, segurança e estímulos.

A parceria entre a escola e a família é fundamental em todas as etapas do processo ensino-aprendizagem, mas certamente, esta etapa de acolhimento de bebês e crianças, precisa de sintonia, presença, confiança e participação de ambos – escola e família, para que esta primeira experiência fora da rotina familiar possa se tornar um momento de experimentações positivas, trocas e muito aprendizado.

PLANEJANDO O ACOLHIMENTO: ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE, INTERAÇÃO BILATERAL FAMÍLIA/ESCOLA, CONFIANÇA E VÍNCULO

A recepção na Educação Infantil é crucial para que a escola inicie o processo de acolhimento, criando um espaço que além de ensinar, valoriza a criança, suas incertezas e, acima de tudo, suas exigências. Esse acolhimento deve respeitar os direitos individuais de cada criança, assegurando um ambiente seguro e afetivo que incentive o aprendizado. É vital que as instituições educacionais se empenhem em desenvolver vivências que favoreçam a inclusão, a escuta e a valorização

das culturas familiares.

O período de adaptação é algo particular a cada criança, pois está diretamente relacionado aos seus hábitos, costumes e à autonomia que a criança desenvolveu. Crianças que são extremamente superprotegidas, que não são desafiadas a tentar ações por conta própria, tendem a ser mais dependentes dos adultos, especialmente da família. Por isso, o processo de adaptação deve ocorrer de modo gradual, como destacado por Rappaport & Piccinni (2001). Para os autores:

“A adaptação à creche é um processo gradual em que cada criança precisa de um período de tempo diferente para se adaptar, sendo importante respeitar o ritmo da própria criança e não impor um período pré-determinado para a adaptação. O período de adaptação pode ser mais longo para bebês recebendo cuidados alternativos de má qualidade ou vindo de famílias com problemas. Além disso, faltas frequentes ou irregularidades nos horários de entrada e saída dificultam a adaptação, que pode se estender por mais tempo” (2001, p.93).

Conforme apontam Reda e Ujiie (2009, p.10), [...] “o ingresso na Educação Infantil e na vida escolar representa um passo muito grande em direção à independência”. Nesse contexto, é importante destacar que, ao entrar na escola, a criança deverá se adaptar ao ambiente escolar. Assim, o aluno desenvolverá a autonomia necessária para executar as atividades essenciais para seu crescimento.

Um acolhimento eficaz é construído por meio de ações que estabelecem um ambiente seguro e acolhedor para as crianças e suas famílias. Para isso, a criação de uma rotina clara e previsível é benéfica no desenvolvimento de novos hábitos, possibilitando que a criança reconheça a escola e sua rotina como uma nova fase de vida. Esse processo pode ser aprimorado por meio da socialização da criança, que pode até envolver os pais na ambientação, para ajudar a criança a perceber as diferentes relações que cada pessoa constrói por meio de suas interações (Ortiz, 2012).

A garantia de espaços agradáveis e bem estruturados ajuda a incentivar a exploração e proporciona segurança às crianças, permitindo que se sintam em um lugar familiar. Isso pode ser alcançado organizando áreas específicas onde a criança possa identificar suas funções, como cantos para leitura, espaços interativos para jogos e atividades, e uma linha do tempo que ajude a criança a perceber que existem rotinas definidas.

Um espaço acolhedor contribui para o bem-estar das crianças na Educação Infantil. Portanto, é crucial priorizar a organização e a decoração que estimulem a curiosidade, usando tons suaves e elementos conhecidos na ornamentação, dividir o ambiente em áreas distintas para várias atividades, manter os materiais acessíveis e ordenados, e permitir que as crianças participem nas mudanças e reorganizações, para que elas sintam sua relevância no processo. Esses aspectos auxiliam na criação de ambientes onde as crianças se sintam à vontade para explorar. Dessa forma, a organização não apenas une segurança, mas também incentiva a autonomia.

Da mesma forma que o ato de educar é intrínseco ao de cuidar, adaptar e acolher estão vinculados entre si. Nesse sentido, Ortiz (2012), coloca que a adaptação pode ser entendida como:

[...] “esforço que a criança realiza para ficar, e bem, no espaço coletivo, povoado de pessoas grandes e pequenas desconhecidas diferentes daqueles do espaço doméstico a que ela está acostumada. Há de fato um grande esforço por parte da criança que chega e que está conhecendo o ambiente da instituição, mas ao contrário do que o termo sugere não depende exclusivamente dela adaptar-se ou não à nova situação” (Ortiz, 2010, p.01)

Diante disso, estabelecer um ambiente caloroso, em que as crianças conseguem acolher e serem acolhidas, assim como atividades lúdicas inclusivas é fundamental para estabelecer relacionamentos positivos entre educadores e crianças. Essas práticas ajudam a cultivar a confiança e o respeito, que são essenciais no processo educativo. Assim como dedicar tempo para interações, como atividades lúdicas em grupo, pode revolucionar o ambiente escolar, tornando-o mais acolhedor. Isso é facilitado por atividades como jogos de roda, narração de histórias e atividades dinâmicas que envolvam todos os estudantes. Essas iniciativas não só promovem a união, mas também ajudam cada criança a sentir-se parte integrante do grupo.

A ESCOLA E SEUS ESPAÇOS DE ACOLHIMENTO: DA ORGANIZAÇÃO AO PLANEJAMENTO

Devemos ter claro que ao pensarmos em adaptação e acolhimento na educação infantil, estamos nos referindo a situações cotidianas que mudam e que sofrem interferências externas de diferentes agentes e fatores. Uma criança nova que chegue na turma, uma situação de conflito, alguma novidade que aconteça no ambiente escolar, são tantas variáveis que podem interferir no equilíbrio dos alunos, sendo necessário observar que acolher faz parte do cotidiano, especialmente na educação de bebês e crianças (Ortiz, 2012).

Na educação infantil, onde as crianças são naturalmente curiosas, mas também inseguras, estabelecer uma boa comunicação e estimular um ambiente tranquilo, contribui para estabelecer relações afetivas positivas e em ações assertivas para enfrentar desafios e obstáculos. Os espaços pensados para a criança quando organizados de maneira consciente, se transformam em locais de aprendizado. É fundamental considerar o potencial educativo das diferentes áreas, indo além da sala de aula tradicional, levando em conta fatores como a idade dos alunos, suas características e interesses. Esse espaço não precisa ser permanente, permitindo que a escolha do local mude conforme o planejamento do professor e as demandas do grupo (Carvalho & Rubiano, 2001).

Para as autoras, criar um ambiente acolhedor implica conhecer previamente as crianças e planejar atividades que se ajustem aos seus interesses, além de arrumar a sala, o espaço, a área de leitura, o local para brincadeiras, e assim por diante. Por se tratar da educação de bebês e crianças, muitas vezes existe uma noção errônea de que o planejamento não é necessário. Porém, em todas as modalidades de ensino, o planejamento é uma etapa crucial. Isso se torna ainda mais relevante na Educação Infantil, onde não é possível prever como as crianças irão reagir a determinadas atividades (Carvalho & Rubiano, 2001).

O planejamento deve estar alinhado aos Parâmetros Curriculares da Educação Infantil, seguindo os princípios aí contidos, para proporcionar uma educação de qualidade durante essa fase da vida da criança. Elaborar um plano para a recepção dos alunos nos primeiros dias, considerando tempos, espaços, materiais e as responsabilidades de cada profissional da escola, são elementos essenciais para assegurar uma adaptação de qualidade (RCNEI, 1998).

O acolhimento das famílias e dos alunos começa no momento da matrícula, podendo seguir um procedimento semelhante em uma entrevista, demonstrando a importância em promover um

encontro com os pais para detalhar o funcionamento da escola, o Projeto Político Pedagógico, a rotina e os diversos espaços disponíveis. Esse é um momento que também permite esclarecer as dúvidas dos pais, além de demonstrar a importância do processo de adaptação e acolhimento dos alunos, estabelecendo uma relação de parceria com a família, pois como destacado por Viana, [...] “cada vez mais se confirma que as relações afetivas significativas, no contexto escolar ou familiar, fortalecem o desenvolvimento integral da criança” (2010, p.31)

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) aconselha que, nessa fase, o ideal é receber um número reduzido de crianças para permitir um atendimento individualizado. Além disso, [...] “deve-se permitir que a criança traga de casa um objeto querido, como um travesseiro, um ursinho ou mesmo a fralda com a qual tem afinidade, pois esses objetos podem oferecer segurança em um ambiente completamente novo” (Craidy, 2006, p. 12). Essa abordagem da escola ajuda a minimizar a estranheza de um ambiente que não é familiar, até que a criança se acostume com a nova realidade.

A disposição do espaço na sala deve possibilitar a execução das atividades propostas e atender às necessidades das crianças, oferecendo áreas para ações individuais ou em pequenos grupos, espaços amplos para movimentação, áreas para brincadeiras coletivas, mas especialmente, é essencial que os materiais estejam à mão, acessíveis para a criança dispor de sua utilização sem precisar solicitar interferência de outra pessoa. Essa organização pode ser ajustada ao longo do ano, conforme o professor percebe a necessidade de mudanças (Bassedas et al, 1999).

A maneira como o espaço é estruturado, a organização dos materiais e a qualidade dos mesmos são componentes fundamentais de um projeto educativo, não devem ser considerados como elementos passivos, mas sim como partes ativas do processo educacional que “reflete a visão de educação adotada pela instituição” (RCNEI, 1998, p.68).

O aprendizado vai além do ambiente de aula. A área externa proporciona numerosos recursos e uma vasta gama de oportunidades para que as crianças explorem suas capacidades. Conforme Bassedas et al (1999, p. 109), trata-se de [...] “um espaço onde se aprende a interagir com crianças e educadores de diferentes grupos, a coexistir e a se proteger contra a invasão ou agressão de adultos”. Nesse ambiente, os pequenos experimentam novas vivências, interagem com outras turmas, enfrentam desafios variados e aprendem a lidar com diversas situações cotidianas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de adaptação e acolhimento na educação infantil ainda hoje é tema de controvérsia e discussão entre instituição e família. O termo acolhimento e adaptação, aplicado para nomear as práticas que englobam a inserção de uma nova criança ao contexto educativo, por vezes confunde a família, que não compreende a criança como um ser de desejos e necessidades emocionais.

Ao chegar a um ambiente desconhecido, é natural que qualquer indivíduo se sinta desconfortável. Que dizer então de um pequenino, acostumado à rotina de cuidados exclusivos e ambientes onde transitam apenas rostos que ele já reconhece. Assim, estruturar um ambiente acolhedor é

fundamental para a criança ir superando seus medos, angústias e criando outros vínculos afetivos além da família, por isso é preciso respeitar a individualidade da criança, seus limites e tempo de se acomodar à nova situação. É também importante para o desenvolvimento de capacidades motoras, afetivas, cognitivas, ou seja, para a aquisição de novas aprendizagens e para o desenvolvimento da personalidade da criança, pois é nessa fase que a criança vai construindo sua personalidade.

É preciso pensar (e planejar!) essa etapa de adaptação e acolhimento, priorizando a criança, seus sentimentos e demandas, com respeito e empatia. A construção de vínculos afetivos, essencial na educação infantil, oferece segurança e acalento àquela criança que está vivenciando sua entrada no cotidiano escolar. Da mesma forma, a participação e o envolvimento das famílias durante o processo de acolhimento, como mediadores de informações importantes acerca da saúde (restrições alimentares, alergias), e questões sobre preferências e singularidades da criança (como dorme, como gosta de brincar etc.), possibilitando que a escola possa conhecer a rotina e as especificidades que compõem a estrutura familiar, para melhor receber e atender a todos.

Propiciar um ambiente acolhedor, com uma entrada acolhedora, uma sala aconchegante, atividades encantadoras, brinquedos e materiais diversos é, então, fundamental nesse processo. Porém, situações conflitantes também precisam ser apresentadas para que a criança aprenda a lidar com os obstáculos e desafios do dia a dia. Isso auxilia no seu crescimento em todos os aspectos para, futuramente, se posicionar como cidadão. Acolher está relacionado ao ato de cuidar/educar, portanto, propiciar as condições de aprendizagem num ambiente que favoreça o desenvolvimento das habilidades, conhecimento e as interações sociais para a formação de cidadãos e o exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I.; **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

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

CARVALHO, M. C.; RUBIANO, M. R. B.; **Organização dos Espaços em Instituições Pré-Escolares**. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes. (org.) **Educação Infantil: muitos olhares**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CRAIDY, C. M.; **O educar de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos**. 5. ed. Porto Alegre, 2006.

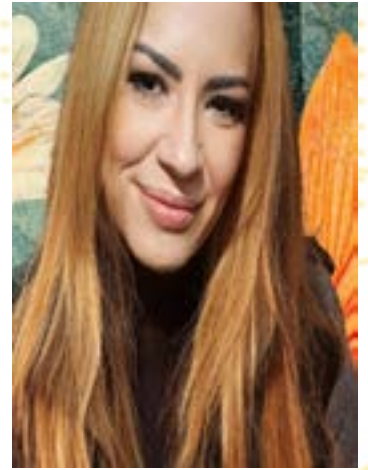
ORTIZ, C.; **Adaptação e acolhimento: um cuidado inerente ao projeto educativo da instituição e um indicador de qualidade do serviço prestado pela instituição**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/acolhida-pdf> Acesso 09.maio.2026.

RAPOPORT, A.; PICCININI, C.; **O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos**. Psicologia, Reflexão e Crítica, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/prc/v14n1/5209.pdf>. Acesso 09.maio.2026.

REDA, M. G.; UJIE, N. T. **A Educação Infantil e o processo de adaptação: as concepções de educadoras da infância**. IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2496_1090.pdf. Acesso 15.maio 2026.

VIANA, M. T. B.; **Afetividade na educação infantil**. In: CAMPOS, Gleisy Vieira; LIMA, Lilian (Org.) Por dentro da educação infantil: a criança em foco. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

A INCLUSÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS, BENEFÍCIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS PARA LIDAR COM SITUAÇÕES DIFÍCEIS EM SALA DE AULA



MILENA ROBERTA PEREIRA DRAGONETTE

Pedagoga pela Faculdade Santa Izildinha ano de 2010, pós-graduada em Sociologia pela Universidade UNICIV 2024. Professora da Rede Pública de São Paulo – Educação Infantil

RESUMO

A inclusão de tecnologias digitais na Educação Básica tem se tornado um dos principais eixos de transformação pedagógica nas últimas décadas. O uso de recursos como plataformas digitais, dispositivos móveis, ambientes virtuais de aprendizagem e ferramentas interativas amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem, tornando o processo mais dinâmico, contextualizado e participativo. Entretanto, a incorporação dessas tecnologias apresenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à formação docente, à infraestrutura escolar e à resistência a novas práticas educativas. Além disso, situações difíceis em sala de aula — como indisciplina, baixa participação, dificuldades de aprendizagem e diversidade sociocultural — demandam metodologias inovadoras que utilizem as tecnologias de forma estratégica. Nesse contexto, práticas pedagógicas como metodologias ativas, gamificação, aprendizagem colaborativa e uso de mídias digitais mostram-se eficazes para promover o engajamento e melhorar a gestão das relações em aula. Assim, o estudo busca analisar os benefícios e obstáculos da integração tecnológica, bem como propor caminhos pedagógicos capazes de fortalecer a inclusão digital e favorecer um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, motivador e alinhado às demandas contemporâneas.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias Digitais; Educação Básica; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea passa por transformações aceleradas impulsionadas pelo avanço das tecnologias digitais, que modificam profundamente a forma como as pessoas se comu-

nicam, interagem, aprendem e produzem conhecimento. Nesse cenário, a escola, enquanto instituição social responsável pela formação integral dos indivíduos, é desafiada a repensar suas práticas e a incorporar ferramentas tecnológicas que dialoguem com as novas demandas educacionais. A inclusão de tecnologias digitais na Educação Básica não representa apenas uma tendência, mas uma necessidade para a construção de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, inclusivos e conectados com a realidade dos estudantes.

Entretanto, apesar dos potenciais benefícios que as tecnologias oferecem, sua implementação no contexto escolar não ocorre de maneira uniforme ou isenta de obstáculos. Muitas instituições enfrentam limitações estruturais, como falta de equipamentos, conexão inadequada à internet e ausência de manutenção tecnológica. Além disso, a formação docente para o uso pedagógico dessas ferramentas ainda é um desafio recorrente, visto que muitos professores não se sentem preparados ou seguros para integrar recursos digitais às suas metodologias de ensino. A inclusão tecnológica, portanto, exige mais do que investimentos materiais: requer mudanças culturais, pedagógicas e organizacionais.

Outro ponto central desse debate é a necessidade de utilizar as tecnologias digitais não apenas como instrumentos de apoio, mas como estratégias inovadoras capazes de auxiliar no enfrentamento de situações difíceis em sala de aula. Problemas como indisciplina, desmotivação, falta de participação, dificuldades de aprendizagem e conflitos interpessoais são frequentes no contexto escolar e impactam diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Diante desses desafios, práticas pedagógicas inovadoras que utilizam tecnologias — como metodologias ativas, gamificação, recursos audiovisuais, plataformas colaborativas e ambientes virtuais de aprendizagem — têm se mostrado alternativas eficazes para promover maior engajamento e melhorar o clima escolar.

A utilização de tecnologias digitais pode contribuir para a personalização do ensino, ampliando oportunidades para que cada aluno avance em seu próprio ritmo e estilo de aprendizagem. Ferramentas interativas permitem que os estudantes assumam uma postura mais ativa na construção do conhecimento, tornando-se protagonistas do processo educativo. Além disso, a mediação tecnológica favorece a diversificação dos recursos didáticos, possibilitando que o professor trabalhe conteúdos de forma mais atrativa, contextualizada e significativa. Quando empregadas de maneira estratégica, as tecnologias também auxiliam na resolução de conflitos e na manutenção da disciplina, pois estimulam o interesse e reduzem comportamentos de dispersão.

Apesar dessas potencialidades, é fundamental refletir de forma crítica sobre a integração tecnológica nas escolas. A simples presença de equipamentos digitais não garante melhorias na aprendizagem, sendo necessário compreender como, por que e quando utilizá-los. A formação continuada dos professores torna-se indispensável para que desenvolvam competências digitais e práticas pedagógicas atualizadas. Além disso, é preciso considerar fatores sociais e culturais que influenciam o uso das tecnologias, como desigualdades de acesso, diferentes níveis de letramento digital e as realidades diversas dos estudantes.

As políticas públicas educacionais também desempenham papel essencial nesse processo, pois definem diretrizes, investimentos e programas que estimulam ou dificultam a inclusão tecnológica. A construção de uma escola conectada exige planejamento, recursos financeiros, suporte

técnico e compromisso institucional. Somente assim será possível superar as barreiras que ainda limitam o uso efetivo das tecnologias digitais no cotidiano escolar.

Diante desse contexto, este trabalho propõe analisar de forma abrangente os desafios e benefícios da inclusão de tecnologias digitais na Educação Básica, investigando como tais recursos podem ser utilizados para enfrentar situações difíceis em sala de aula. Busca-se ainda apresentar práticas pedagógicas inovadoras, fundamentadas em pesquisas e experiências educacionais, capazes de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e para o fortalecimento das relações escolares. O estudo pretende, assim, oferecer subsídios teóricos e práticos para professores, gestores e demais profissionais da educação que desejam aprimorar suas práticas e promover um ambiente escolar mais inovador, inclusivo e significativo.

A INCLUSÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A inclusão de tecnologias digitais na educação básica fundamenta-se em teorias pedagógicas que enfatizam a aprendizagem crítica, interativa e transformadora, promovendo o desenvolvimento integral do estudante. Papert (1993) destaca a importância do uso de tecnologias digitais como ferramentas de construção do conhecimento, permitindo que os alunos aprendam por meio da exploração, experimentação e reflexão. Nesse contexto, a tecnologia não é apenas um recurso de apoio, mas um meio para desenvolver habilidades cognitivas, socioemocionais e digitais, articulando teoria e prática de forma integrada.

Moran (2015) ressalta que a mediação pedagógica é essencial para transformar a tecnologia em instrumento educativo eficaz. O professor atua como facilitador do aprendizado, orientando o uso de recursos digitais, propondo atividades contextualizadas e estimulando a participação ativa dos alunos. Essa abordagem promove autonomia, criatividade, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, preparando os estudantes para lidar com situações complexas no ambiente escolar e na sociedade.

A inclusão digital também envolve abordagens interdisciplinares, conectando tecnologias a diferentes áreas do conhecimento, como ciências, matemática, linguagens, artes e estudos sociais. Essa integração permite que os estudantes compreendam conceitos complexos, estabeleçam relações entre conteúdos e desenvolvam habilidades de análise, síntese e aplicação prática. Além disso, a interdisciplinaridade fortalece o engajamento, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Outro aspecto relevante é o desenvolvimento de competências socioemocionais por meio do uso pedagógico da tecnologia. Atividades digitais colaborativas, como projetos em grupo, fóruns online e simulações interativas, estimulam empatia, comunicação, cooperação, autocontrole e resiliência. O aprendizado digital proporciona experiências que fortalecem a inteligência emocional, essencial para o sucesso acadêmico, social e pessoal, conforme destaca Goleman (2005).

A inclusão de tecnologias digitais também deve considerar questões de ética, cidadania digital e segurança online. Os alunos precisam ser orientados sobre o uso responsável das ferramen-

tas digitais, proteção de dados, respeito aos colegas e comportamento ético em ambientes virtuais. A educação digital crítica prepara os estudantes para interagir de forma consciente, responsável e ética na sociedade contemporânea, promovendo práticas de cidadania ativa.

Além disso, a efetividade da inclusão digital depende de planejamento pedagógico, infraestrutura adequada e formação contínua de professores. Recursos tecnológicos, como computadores, tablets, lousas digitais, softwares educativos e plataformas online, devem ser integrados a estratégias pedagógicas inovadoras e contextualizadas, garantindo aprendizagem significativa e equitativa. Sem essa articulação, o uso da tecnologia pode se tornar superficial, restrito ao entretenimento ou desconectado dos objetivos educacionais.

Em síntese, os fundamentos e teorias da inclusão digital na educação básica combinam perspectivas críticas, interativas e transformadoras, mediadas pedagogicamente e articuladas a práticas interdisciplinares e socioemocionais. A integração da tecnologia ao currículo promove desenvolvimento cognitivo, social e ético, estimula pensamento crítico, criatividade e autonomia, e prepara os estudantes para atuar de forma consciente, responsável e inovadora na sociedade contemporânea. A inclusão digital não se limita ao acesso a dispositivos, mas envolve a construção de conhecimento, habilidades e valores que transformam a educação e a aprendizagem.

A implementação de tecnologias digitais na educação básica requer a adoção de estratégias pedagógicas inovadoras que integrem teoria, prática e experiências significativas, promovendo aprendizagem ativa, engajamento e desenvolvimento integral dos estudantes. Moran (2015) ressalta que a tecnologia, quando mediada pedagogicamente, não é apenas um recurso de apoio, mas uma ferramenta que potencializa a construção do conhecimento, estimula pensamento crítico, criatividade e autonomia.

Entre as estratégias mais eficazes, destaca-se a aprendizagem baseada em projetos, que permite aos estudantes explorar problemas reais, investigar soluções e produzir resultados concretos utilizando recursos digitais. Projetos interdisciplinares envolvendo aplicativos educativos, simuladores, laboratórios virtuais, plataformas de pesquisa e criação de conteúdos digitais estimulam a experimentação, a reflexão crítica e a aplicação prática do conhecimento. Essa abordagem transforma o processo educativo em uma experiência participativa, colaborativa e significativa.

Outra estratégia relevante é a aprendizagem colaborativa mediada por tecnologias digitais. Ferramentas como fóruns, blogs, wikis, plataformas de comunicação e redes educacionais permitem que os alunos trabalhem em grupo, compartilhem informações, discutam ideias e construam conhecimento de forma conjunta. Essa prática fortalece competências socioemocionais, como empatia, comunicação, cooperação e resolução de conflitos, essenciais para a formação de cidadãos críticos e responsáveis. Além disso, a colaboração digital prepara os estudantes para atuar de maneira ética e consciente em ambientes digitais e sociais.

O uso de tecnologias digitais também viabiliza a personalização da aprendizagem, atendendo às necessidades, ritmos e estilos individuais dos estudantes. Softwares educativos adaptativos, quizzes interativos, plataformas de monitoramento de desempenho e recursos multimídia permitem que cada aluno avance conforme suas capacidades, receba feedback imediato e desenvolva com-

petências de maneira individualizada. Essa abordagem favorece a inclusão, motivação e engajamento, ao proporcionar experiências de aprendizagem diferenciadas e significativas.

Atividades práticas integradas com tecnologias digitais, como simulações virtuais, jogos educativos, laboratórios digitais e produção de conteúdo multimídia, contribuem para consolidar a aprendizagem teórica e desenvolver habilidades cognitivas, técnicas e socioemocionais. Papert (1993) enfatiza que a construção de conhecimento por meio da experimentação digital estimula pensamento crítico, criatividade e autonomia, preparando os estudantes para enfrentar desafios complexos de forma inovadora.

A mediação docente é fundamental para o sucesso dessas estratégias pedagógicas. Os professores devem planejar atividades contextualizadas, propor desafios adequados à faixa etária, estimular reflexão crítica, orientar o uso ético das tecnologias e avaliar de forma contínua o progresso dos alunos. Saviani (2013) destaca que a formação continuada é essencial para capacitar docentes a integrar recursos digitais às práticas pedagógicas de maneira significativa, promovendo aprendizagem transformadora e inclusão digital efetiva.

Além disso, é importante considerar a articulação entre escola, família e comunidade no uso das tecnologias digitais. Projetos que envolvem participação dos familiares e da comunidade fortalecem o impacto das ações educativas, ampliam a aprendizagem fora da sala de aula e estimulam o desenvolvimento de cidadania digital, ética e sustentável. Essa integração contribui para consolidar hábitos, atitudes e valores que favorecem o uso responsável da tecnologia e a formação integral dos estudantes.

Em síntese, as estratégias pedagógicas e práticas inovadoras com tecnologias digitais na educação básica promovem aprendizagem ativa, significativa e transformadora, fortalecendo competências cognitivas, socioemocionais e digitais. A integração de metodologias como aprendizagem baseada em projetos, colaboração digital, personalização do ensino e atividades práticas mediadas por tecnologia, aliada à mediação docente qualificada e à articulação com a comunidade, contribui para a formação de estudantes críticos, autônomos, criativos e preparados para os desafios do século XXI. A inclusão digital, portanto, vai além do acesso a dispositivos, sendo um elemento central para a inovação pedagógica e a educação integral.

A inclusão de tecnologias digitais na educação básica proporciona benefícios amplos e interdependentes, que abrangem dimensões cognitivas, sociais e éticas, contribuindo para a formação integral dos estudantes. Moran (2015) enfatiza que a tecnologia, quando mediada pedagogicamente, potencializa a aprendizagem ativa, estimula o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de resolução de problemas, permitindo que os alunos desenvolvam competências essenciais para a vida acadêmica, social e profissional.

No aspecto cognitivo, as tecnologias digitais favorecem a construção do conhecimento por meio de atividades interativas, simuladores, laboratórios virtuais, softwares educativos e produção de conteúdo multimídia. Esses recursos permitem que os estudantes explorem conceitos de forma dinâmica, analisem informações, realizem experimentos virtuais e consolidem a aprendizagem por meio da prática. Papert (1993) destaca que a experimentação digital promove pensamento crítico,

criatividade, raciocínio lógico e autonomia intelectual, fortalecendo a capacidade de aprender de forma independente e reflexiva.

Socialmente, a inclusão digital estimula colaboração, comunicação e trabalho em grupo. Ferramentas digitais colaborativas, como fóruns, wikis, blogs e plataformas educacionais, possibilitam que os alunos compartilhem ideias, discutam problemas, elaborem soluções conjuntas e desenvolvam habilidades de interação social. Essas práticas promovem empatia, respeito às diferenças, cooperação e capacidade de negociação, habilidades socioemocionais fundamentais para a vida em sociedade e para o exercício da cidadania digital.

No âmbito ético, a utilização de tecnologias digitais proporciona oportunidades para desenvolver consciência sobre o uso responsável dos recursos digitais, proteção de dados, respeito à propriedade intelectual, comportamento online adequado e cidadania digital. Goleman (2005) resalta a importância do desenvolvimento da inteligência emocional, e a inclusão digital contribui para a formação de estudantes conscientes, críticos e éticos, capazes de tomar decisões responsáveis em ambientes digitais e físicos.

Além disso, a inclusão de tecnologias digitais fortalece a motivação, o engajamento e o interesse dos estudantes pelo aprendizado. Atividades digitais, interativas e lúdicas despertam curiosidade, prazer pela descoberta e participação ativa, tornando o ambiente escolar mais dinâmico e estimulante. Essa motivação intrínseca impacta positivamente o desempenho acadêmico, o comprometimento com projetos e a autonomia na aprendizagem, criando um ciclo virtuoso de prática, reflexão e desenvolvimento de competências.

Outro benefício relevante é a personalização do ensino, que permite atender aos diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e necessidades individuais dos estudantes. Softwares adaptativos, quizzes interativos e plataformas digitais de monitoramento possibilitam que cada aluno avance conforme suas capacidades, receba feedback imediato e desenvolva habilidades de forma diferenciada. Essa abordagem promove inclusão, equidade e aprendizagem significativa, garantindo que todos os estudantes se beneficiem do processo educativo.

Em síntese, a inclusão de tecnologias digitais na educação básica proporciona benefícios cognitivos, sociais e éticos que fortalecem o desenvolvimento integral dos estudantes. A aprendizagem ativa, a colaboração, o desenvolvimento de competências socioemocionais, o pensamento crítico, a autonomia e a consciência ética são elementos centrais desse processo. Quando mediada pedagogicamente, a tecnologia transforma a educação, potencializa habilidades essenciais para o século XXI e prepara os alunos para atuar de maneira responsável, inovadora e consciente em sua vida acadêmica, social e digital.

Embora a inclusão de tecnologias digitais na educação básica ofereça benefícios significativos, sua implementação enfrenta diversos desafios e limitações que precisam ser considerados para garantir eficácia, equidade e impacto transformador. Moran (2015) destaca que a tecnologia, por si só, não garante aprendizagem de qualidade; é fundamental que seja integrada de forma planejada, mediada pedagogicamente e articulada com práticas inovadoras e contextualizadas.

Um dos principais desafios é a formação docente. Muitos professores não possuem prepa-

ro específico para integrar recursos digitais ao currículo de maneira pedagógica e significativa. A capacitação contínua é essencial para desenvolver competências técnicas, metodológicas e socioemocionais, permitindo que os docentes planejem atividades, utilizem tecnologias de forma estratégica, estimulem pensamento crítico e orientem os alunos no uso ético e responsável dos recursos digitais. Saviani (2013) enfatiza que a formação docente é um elemento central para a efetividade da inclusão digital e para a transformação do processo educativo.

Outro desafio relevante é a infraestrutura escolar. Escolas com acesso limitado a computadores, tablets, lousas digitais, internet de qualidade ou softwares educativos encontram dificuldades para implementar práticas digitais significativas. A falta de recursos compromete a equidade no aprendizado e limita oportunidades de exploração, experimentação e personalização do ensino. Investimentos em infraestrutura, parcerias com órgãos públicos e privados e políticas de inclusão digital são fundamentais para superar essas barreiras e garantir que todos os estudantes tenham acesso a experiências de aprendizagem inovadoras.

A desigualdade socioeconômica também impacta a inclusão digital. Estudantes que não possuem dispositivos, conectividade ou suporte familiar adequado podem ser excluídos das atividades digitais, ampliando lacunas educacionais. É necessário adotar estratégias inclusivas, como disponibilização de equipamentos na escola, orientação digital e adaptação de atividades, para garantir participação equitativa e aprendizado significativo para todos.

Outro desafio é a integração curricular e a articulação com metodologias ativas. A tecnologia deve ser incorporada de forma transversal, conectando diferentes áreas do conhecimento, promovendo interdisciplinaridade e desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e digitais. Sem planejamento estratégico, o uso da tecnologia pode se tornar fragmentado, superficial e desconectado dos objetivos pedagógicos, limitando seu impacto na aprendizagem.

Perspectivas futuras da inclusão digital na educação básica indicam um aumento da integração entre tecnologias digitais, metodologias ativas e personalização do ensino. O uso de inteligência artificial, realidade aumentada, simulações virtuais, plataformas de aprendizagem adaptativa e recursos multimídia promete tornar a aprendizagem ainda mais dinâmica, interativa e contextualizada. Além disso, a articulação entre escola, família, comunidade e políticas públicas será cada vez mais importante para garantir inclusão, equidade e sustentabilidade das práticas digitais.

O desenvolvimento de competências digitais, socioemocionais e éticas continuará sendo central para a educação do século XXI. A inclusão de tecnologias digitais, quando planejada e mediada pedagogicamente, prepara os estudantes para lidar com informações complexas, resolver problemas de forma criativa, colaborar em ambientes virtuais e físicos, tomar decisões éticas e atuar de maneira responsável, crítica e inovadora na sociedade contemporânea.

Em síntese, a inclusão de tecnologias digitais na educação básica enfrenta desafios relacionados à formação docente, infraestrutura, desigualdade socioeconômica e integração curricular. No entanto, essas limitações podem ser superadas por meio de planejamento estratégico, capacitação contínua, investimentos em recursos, metodologias inovadoras e articulação com a comunidade. Superar esses desafios garante que a tecnologia transforme o processo educativo, potencialize

competências essenciais e prepare os estudantes para os desafios acadêmicos, sociais e profissionais do século XXI, consolidando a escola como espaço de aprendizagem significativa, inclusiva e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de tecnologias digitais na Educação Básica representa um dos movimentos mais significativos e desafiadores da educação contemporânea. Ao longo deste estudo, foi possível observar que as tecnologias, quando aplicadas de forma planejada e intencional, oferecem inúmeras possibilidades de transformação pedagógica, ampliando o acesso ao conhecimento, diversificando estratégias de ensino e fortalecendo o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem. Contudo, ficou evidente que essa integração não ocorre de maneira automática, requerendo mudanças estruturais, culturais e formativas no interior das instituições escolares.

Os desafios identificados — como a falta de infraestrutura adequada, a necessidade de formação continuada para os docentes, a resistência às mudanças e as desigualdades no acesso às tecnologias — demonstram que a inclusão digital ainda é uma realidade em construção. Superar essas barreiras exige investimentos consistentes, políticas públicas comprometidas e uma gestão escolar sensível às demandas da era digital. Mais do que disponibilizar equipamentos, é imprescindível garantir condições para que eles sejam utilizados com significado pedagógico.

No tocante aos benefícios, este trabalho mostrou que as tecnologias digitais contribuem significativamente para o engajamento dos alunos, especialmente quando combinadas a práticas inovadoras, como metodologias ativas, gamificação, produção de mídias, colaboração online e outras estratégias interativas. Também se constatou que tais recursos auxiliam no enfrentamento de situações difíceis em sala de aula, favorecendo a comunicação, a mediação de conflitos, a participação e a organização das atividades. Ferramentas digitais, quando bem utilizadas, tornam-se aliadas importantes na construção de ambientes mais motivadores, inclusivos e participativos.

Além disso, as tecnologias permitem adaptar o ensino às necessidades individuais dos estudantes, contribuindo para a personalização da aprendizagem. Recursos como plataformas digitais de acompanhamento, vídeos educativos, simuladores e ambientes virtuais ampliam o repertório docente e possibilitam novas abordagens para alunos com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Nesse sentido, as tecnologias se apresentam não apenas como suporte, mas como elementos capazes de enriquecer práticas pedagógicas e dar resposta às demandas da educação atual.

Outro ponto fundamental a destacar é o papel do professor, que permanece central no processo educativo, mesmo diante de tantas inovações tecnológicas. As ferramentas digitais não substituem o docente; ao contrário, exigem dele novas competências, como curadoria de conteúdos, habilidade de mediação, criatividade didática e sensibilidade para integrar tecnologia e pedagogia de maneira equilibrada. A formação continuada, portanto, torna-se essencial para que os professores se sintam preparados e seguros para incorporar tecnologias em suas práticas.

As situações difíceis em sala de aula, amplamente discutidas neste estudo, evidenciam a

necessidade de estratégias pedagógicas que dialoguem com a realidade dos estudantes. A tecnologia, quando usada de forma ética e consciente, pode contribuir para tornar o ambiente escolar mais acolhedor e para facilitar a gestão das interações humanas. No entanto, é importante ressaltar que ela não resolve, por si só, todos os problemas escolares; sua efetividade depende de um conjunto de fatores, incluindo planejamento, diálogo, sensibilidade pedagógica e acompanhamento contínuo.

Por fim, conclui-se que a inclusão de tecnologias digitais na Educação Básica deve ser compreendida como um processo amplo, que envolve não apenas a aquisição de recursos, mas a construção de uma cultura digital pedagógica. Essa cultura demanda reflexão crítica, inovação, colaboração e compromisso com uma educação que valorize a participação ativa dos alunos e responda aos desafios da sociedade contemporânea. Espera-se que este trabalho contribua para ampliar a compreensão sobre esse tema e inspire práticas educativas capazes de promover uma escola mais conectada, humanizada e preparada para formar sujeitos críticos, criativos e atuantes no mundo digital.

REFERÊNCIAS

PAPERT, Seymour. **A Máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

MORAN, José Manuel. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2013.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996.

O BRINCAR COMO EIXO ESTRUTURANTE DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL



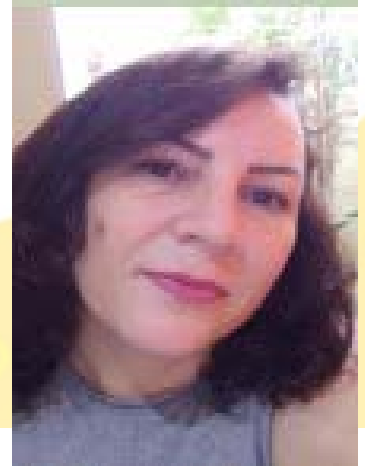
**ROBERTA EDLENE
ANTUNES DE
OLIVEIRA**

Formada em Pedagogia e em Administração de Empresas, com Pós-graduação em Arte Educação e Educação Infantil.



**THAÍS CRISTINA
PEREIRA DOS
SANTOS**

Formada em Pedagogia, Pós-graduação em Gestão Escolar, História e Cultura afro – brasileira e Pedagogia Sistêmica.



**SOLANGE GODOI DA
SILVA**

Formada em Pedagogia, com Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento; Educação Infantil; Educação Inclusiva, Escrita e Oralidade Neuropsicopedagogia.

RESUMO

O brincar constitui-se como elemento central no desenvolvimento infantil, sendo reconhecido como eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Este artigo tem como objetivo analisar o papel do brincar no processo de aprendizagem das crianças, destacando sua importância para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor. A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em autores como Vygotsky, Piaget, Wallon, Kishimoto e nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados evidenciam que o brincar não deve ser compreendido apenas como atividade recreativa, mas como uma prática pedagógica intencional, que favorece a construção do conhecimento e o desenvolvimento integral da criança. Conclui-se que a valorização do brincar no contexto escolar contribui para a promoção de uma aprendizagem significativa, respeitando as especificidades da infância e fortalecendo o papel do professor como mediador do processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Educação Infantil; Aprendizagem; Desenvolvimento infantil; Ludicidade.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, tem como objetivo promover o desenvolvimento integral da criança, considerando seus aspectos físicos, cognitivos, sociais e emocionais. O brincar assume papel fundamental, sendo reconhecido não apenas como uma atividade natural da infância, mas como um elemento estruturante do processo de aprendizagem.

Historicamente, o brincar foi, por muito tempo, associado apenas ao lazer e à recreação, sendo frequentemente desvinculado das práticas pedagógicas. No entanto, as concepções contemporâneas de educação vêm ressignificando essa visão, reconhecendo o brincar como uma forma legítima de aprendizagem, por meio da qual a criança constrói conhecimentos, desenvolve habilidades e se relaciona com o mundo.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o brincar constitui um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, ao lado de conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Essa perspectiva reforça a centralidade do brincar no processo educativo, destacando sua importância para a formação integral da criança.

O presente artigo tem como objetivo geral analisar o brincar como eixo estruturante da aprendizagem na Educação Infantil. Como objetivos específicos, busca-se: compreender os fundamentos teóricos que sustentam a importância do brincar; analisar o papel do brincar no desenvolvimento infantil; discutir a função do professor na mediação das atividades lúdicas; e refletir sobre os desafios e possibilidades da inserção do brincar nas práticas pedagógicas.

A escolha do tema justifica-se pela relevância do brincar no contexto educacional, especialmente na Educação Infantil, onde as experiências lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento da criança. Apesar disso, ainda é possível observar práticas pedagógicas que subestimam ou limitam o brincar, priorizando atividades formais e descontextualizadas, o que pode comprometer a qualidade da aprendizagem.

Discutir o brincar como eixo estruturante da aprendizagem contribui para a valorização de práticas pedagógicas mais significativas, que respeitem as características da infância e promovam o desenvolvimento integral. O professor desempenha papel fundamental, sendo responsável por organizar o ambiente, propor situações de aprendizagem e mediar as interações, garantindo que o brincar seja incorporado de forma intencional ao processo educativo.

Este estudo pretende contribuir para a reflexão sobre a importância do brincar na Educação Infantil, destacando seu potencial como ferramenta pedagógica e reforçando a necessidade de práticas educativas que valorizem a infância e suas formas próprias de aprender.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar, enquanto prática inerente à infância, tem sido amplamente estudado por diferentes teóricos que reconhecem sua importância no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

Longe de ser apenas uma atividade espontânea ou recreativa, o brincar constitui-se como um fenômeno complexo, que envolve aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais, desempenhando papel fundamental na construção do conhecimento.

A compreensão do brincar como eixo estruturante da aprendizagem está diretamente relacionada às concepções de infância e desenvolvimento que orientam as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Autores como Vygotsky, Piaget, Wallon e Kishimoto oferecem contribuições essenciais para a fundamentação teórica desse campo.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky (1998) destaca o papel do brincar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para o autor, o brincar de faz de conta possibilita à criança atuar além de seu comportamento habitual, criando situações imaginárias que favorecem a internalização de normas sociais e o desenvolvimento da linguagem, da atenção e do pensamento simbólico. O brincar está diretamente relacionado à zona de desenvolvimento proximal, pois permite que a criança avance em seu desenvolvimento por meio da interação com o outro e da mediação do adulto.

Piaget (1975), por sua vez, compreende o brincar como uma forma de assimilação da realidade, na qual a criança incorpora o mundo ao seu modo de pensar. O autor classifica os jogos em três categorias principais: jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras, cada um correspondente a diferentes estágios do desenvolvimento cognitivo. Para Piaget, o brincar é essencial para a construção do conhecimento, pois permite à criança experimentar, explorar e reorganizar suas estruturas mentais.

Wallon (2007) amplia essa compreensão ao enfatizar a importância da afetividade no desenvolvimento infantil. Para o autor, o brincar está profundamente relacionado às emoções e às interações sociais, sendo um espaço privilegiado para a expressão dos sentimentos e para a construção da identidade. O brincar não apenas contribui para o desenvolvimento cognitivo, mas também para o fortalecimento dos vínculos afetivos e das relações interpessoais.

Kishimoto (2010) destaca o brincar como uma atividade cultural, que se manifesta de diferentes formas em distintos contextos sociais. Para a autora, o jogo e a brincadeira são elementos fundamentais no processo educativo, pois favorecem a aprendizagem de maneira significativa e prazerosa. Ao brincar, a criança não apenas se diverte, mas também desenvolve habilidades como criatividade, autonomia, cooperação e resolução de problemas.

Além das contribuições teóricas, é importante considerar as orientações presentes nos documentos oficiais que regem a Educação Infantil no Brasil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) reconhece o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, destacando sua centralidade nas práticas pedagógicas. O documento enfatiza que as experiências lúdicas devem ser planejadas e mediadas pelo professor, de forma a promover o desenvolvimento integral das crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil também reforçam essa perspectiva ao afirmar que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. Isso significa que o brincar não deve ser visto como um momento secundário na

rotina escolar, mas como elemento central do processo educativo.

A dimensão simbólica do brincar é de extrema importância, ao participar de brincadeiras de faz de conta, a criança recria situações do cotidiano, atribui significados às suas ações e desenvolve a capacidade de representação. Esse processo é fundamental para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento abstrato, contribuindo para a construção do conhecimento.

O brincar favorece o desenvolvimento da autonomia, na medida em que permite à criança tomar decisões, resolver conflitos e experimentar diferentes papéis sociais. Essa vivência contribui para a formação da identidade e para a compreensão das normas e valores que regem a convivência social.

É importante destacar que o brincar não ocorre de forma isolada, mas está inserido em um contexto social e cultural. As experiências vividas pelas crianças, os materiais disponíveis e as interações estabelecidas influenciam diretamente a qualidade das brincadeiras. O papel do professor é fundamental, pois cabe a ele organizar o ambiente, selecionar materiais e propor situações que favoreçam o brincar.

Os fundamentos teóricos do brincar na Educação Infantil evidenciam que essa prática vai muito além do entretenimento, constituindo-se como um elemento essencial para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Compreender o brincar sob essa perspectiva é fundamental para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a infância e promovam uma educação mais significativa, inclusiva e humanizada.

O PAPEL DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O brincar desempenha um papel central no desenvolvimento infantil, constituindo-se como uma das principais formas pelas quais a criança interage com o mundo, constrói conhecimentos e desenvolve habilidades essenciais para sua formação integral. Na Educação Infantil, o brincar não pode ser compreendido apenas como uma atividade espontânea, mas como uma prática significativa que contribui diretamente para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor da criança.

No âmbito do desenvolvimento cognitivo, o brincar possibilita à criança explorar, experimentar e construir conhecimentos de forma ativa. Ao manipular objetos, resolver problemas e participar de jogos simbólicos, a criança desenvolve habilidades como atenção, memória, raciocínio lógico e pensamento criativo. Segundo Piaget (1975), o brincar permite à criança assimilar a realidade às suas estruturas mentais, favorecendo a construção do conhecimento por meio da ação. Nesse processo, a criança não apenas reproduz o mundo ao seu redor, mas o interpreta e o transforma, ampliando sua compreensão sobre a realidade.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky (1998) reforça essa compreensão ao destacar o papel do brincar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para o autor, o brincar de faz de conta cria uma situação imaginária que possibilita à criança agir além de seu comportamento

habitual, desenvolvendo habilidades como linguagem, autocontrole e pensamento abstrato. O brincar está diretamente relacionado à zona de desenvolvimento proximal, pois permite que a criança avance em seu desenvolvimento por meio da interação com o outro e da mediação do adulto.

No que se refere ao desenvolvimento social, o brincar favorece a interação entre as crianças, possibilitando a construção de relações, a aprendizagem de regras e a vivência de diferentes papéis sociais. Durante as brincadeiras, as crianças negociam, cooperam, resolvem conflitos e compartilham experiências, desenvolvendo competências essenciais para a convivência em grupo. Conforme destaca Kishimoto (2010), o brincar é um espaço privilegiado para a aprendizagem social, no qual a criança aprende a respeitar o outro, a lidar com frustrações e a construir vínculos.

A dimensão emocional também é profundamente impactada pelo brincar. Por meio das brincadeiras, a criança expressa sentimentos, elabora experiências e desenvolve sua identidade. Situações vividas no cotidiano podem ser recriadas no brincar, permitindo à criança compreender e ressignificar emoções como medo, alegria, tristeza e insegurança. Wallon (2007) enfatiza que a afetividade é um elemento central no desenvolvimento humano, e o brincar constitui-se como um meio importante para a expressão e organização das emoções.

No aspecto motor, o brincar contribui para o desenvolvimento da coordenação motora ampla e fina, do equilíbrio, da lateralidade e da percepção corporal. Atividades como correr, pular, manipular objetos e desenhar favorecem o desenvolvimento físico da criança, ao mesmo tempo em que estimulam a consciência corporal e a autonomia. Tais experiências são fundamentais para o desenvolvimento global, uma vez que o corpo é um dos principais meios de interação da criança com o mundo.

O desenvolvimento da linguagem tem grande relevância, durante as brincadeiras, especialmente no faz de conta, a criança utiliza a linguagem para se comunicar, narrar situações, expressar ideias e interagir com os colegas. Esse uso significativo da linguagem contribui para o enriquecimento do vocabulário, para o desenvolvimento da oralidade e para a construção do pensamento simbólico.

O brincar favorece o desenvolvimento da autonomia e da criatividade. Ao criar suas próprias brincadeiras, estabelecer regras e tomar decisões, a criança desenvolve a capacidade de agir de forma independente, explorando diferentes possibilidades e soluções. Essa liberdade criativa é fundamental para a formação de sujeitos críticos e capazes de se posicionar diante das situações do cotidiano.

É importante destacar que o brincar também contribui para o desenvolvimento da capacidade de concentração e persistência. Ao se envolver em uma brincadeira, a criança dedica tempo e atenção à atividade, enfrentando desafios e buscando soluções. Esse processo favorece a construção de habilidades importantes para a aprendizagem escolar, como o foco, a organização e o planejamento.

No contexto da Educação Infantil, o brincar deve ser compreendido como eixo estruturante das práticas pedagógicas, articulando-se aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Isso implica reconhecer que as experiências lúdicas não são momentos isolados, mas parte integrante

do processo educativo, devendo ser planejadas e mediadas pelo professor.

O papel do brincar no desenvolvimento infantil é amplo e significativo, abrangendo diferentes dimensões do desenvolvimento humano. Ao valorizar o brincar como prática pedagógica, a Educação Infantil contribui para a formação integral da criança, promovendo uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e coerente com as especificidades da infância.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DO BRINCAR

O reconhecimento do brincar como eixo estruturante da aprendizagem na Educação Infantil implica compreender que essa prática não ocorre de forma espontânea e desvinculada da intencionalidade pedagógica. O papel do professor torna-se fundamental, uma vez que cabe a ele organizar, planejar e mediar as experiências lúdicas, garantindo que o brincar contribua efetivamente para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

A mediação docente no brincar exige uma postura sensível, atenta e reflexiva, que vá além da simples observação. O professor deve atuar como um facilitador do processo de aprendizagem, criando condições para que as crianças explorem, experimentem e construam conhecimentos por meio das brincadeiras. Conforme destaca Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre por meio da interação social, sendo a mediação do adulto essencial para o avanço do desenvolvimento infantil.

O professor deve organizar o ambiente educativo de forma intencional, disponibilizando materiais diversificados e adequados à faixa etária das crianças. A escolha dos brinquedos, a organização dos espaços e a definição de tempos para o brincar são aspectos que influenciam diretamente a qualidade das experiências vividas pelas crianças. Um ambiente rico em estímulos favorece a criatividade, a autonomia e a interação, potencializando o processo de aprendizagem.

Além da organização do ambiente, o planejamento pedagógico é um elemento central na mediação do brincar. O professor deve integrar as brincadeiras aos objetivos de aprendizagem, propondo situações que estimulem o desenvolvimento das diferentes áreas, como linguagem, matemática, movimento e relações sociais. Isso não significa transformar o brincar em uma atividade dirigida e rígida, mas garantir que ele seja intencional e significativo.

A observação das crianças durante o brincar é outra dimensão fundamental da atuação docente. Por meio da observação, o professor pode compreender os interesses, as necessidades e as dificuldades dos alunos, utilizando essas informações para planejar intervenções pedagógicas mais adequadas. Tal prática também contribui para a avaliação do desenvolvimento infantil, permitindo acompanhar o progresso das crianças de forma contínua.

A intervenção do professor durante as brincadeiras deve ocorrer de maneira equilibrada, respeitando a autonomia das crianças, mas oferecendo suporte quando necessário. Intervir não significa controlar ou direcionar excessivamente a atividade, mas ampliar as possibilidades de aprendizagem. Isso pode ocorrer por meio de perguntas, sugestões, desafios ou participação nas brincadeiras, sempre com o objetivo de enriquecer a experiência da criança.

A valorização do brincar livre é um aspecto importante, embora o planejamento seja essencial, é fundamental que as crianças tenham espaço para brincar de forma espontânea, explorando suas próprias ideias e interesses. O brincar livre favorece a criatividade, a imaginação e a autonomia, sendo uma dimensão indispensável do desenvolvimento infantil.

A mediação docente também envolve a promoção de interações entre as crianças. O professor deve incentivar a cooperação, o diálogo e o respeito às diferenças, contribuindo para a construção de relações sociais saudáveis. Durante as brincadeiras, surgem situações de conflito que podem ser utilizadas como oportunidades de aprendizagem, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades de negociação e resolução de problemas.

A dimensão afetiva é igualmente relevante na atuação do professor. Um ambiente acolhedor, no qual a criança se sinta segura e valorizada, é fundamental para que o brincar aconteça de forma plena. O professor deve estabelecer vínculos positivos com os alunos, demonstrando interesse, respeito e sensibilidade às suas necessidades.

O professor deve reconhecer o brincar como um direito da criança, conforme previsto nos documentos oficiais da Educação Infantil. Isso implica garantir tempo e espaço adequados para as brincadeiras, evitando a sobrecarga de atividades dirigidas que possam limitar a vivência lúdica.

É importante que o professor reflita sobre sua prática pedagógica, ele deve avaliar constantemente suas ações, analisando se as estratégias adotadas estão contribuindo para o desenvolvimento das crianças, essa postura reflexiva permite aprimorar a prática docente e fortalecer a intencionalidade pedagógica do brincar.

O papel do professor na mediação do brincar é essencial para a efetivação de uma Educação Infantil de qualidade. Ao atuar de forma intencional, sensível e reflexiva, o docente contribui para que o brincar se torne uma experiência significativa, capaz de promover o desenvolvimento integral da criança e a construção do conhecimento de maneira prazerosa e contextualizada.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apesar do reconhecimento do brincar como eixo estruturante da aprendizagem na Educação Infantil, sua efetivação nas práticas pedagógicas ainda enfrenta diversos desafios. Estes desafios estão relacionados a concepções equivocadas sobre o brincar, à organização do trabalho pedagógico e às condições institucionais das escolas.

Um dos principais desafios refere-se à persistência de uma visão tradicional de ensino, que valoriza excessivamente atividades formais e sistematizadas em detrimento das experiências lúdicas. Em muitos contextos, o brincar ainda é visto como um momento secundário, destinado apenas ao lazer ou à “ocupação do tempo”, o que compromete sua potencialidade como ferramenta pedagógica. Essa concepção reduz o brincar a uma atividade sem intencionalidade, desconsiderando seu papel no desenvolvimento infantil.

A pressão por resultados, especialmente no que se refere à alfabetização precoce, tem gran-

de importância, pois, em algumas instituições, há uma antecipação de conteúdos formais, o que leva à diminuição do tempo destinado às brincadeiras. Tal prática contraria as orientações pedagógicas da Educação Infantil, que enfatizam a importância do brincar como forma de aprendizagem significativa.

A formação docente também se apresenta como um desafio importante. Muitos professores ainda não possuem uma compreensão aprofundada sobre o papel do brincar no desenvolvimento infantil, o que pode resultar em práticas pouco intencionais ou até mesmo na desvalorização das atividades lúdicas. A ausência de formação continuada e de espaços de reflexão contribui para a manutenção de práticas pedagógicas pouco alinhadas às necessidades da infância.

As condições estruturais das instituições de ensino também influenciam diretamente a qualidade do brincar. A falta de espaços adequados, de materiais diversificados e de organização do ambiente pode limitar as possibilidades de exploração e interação das crianças. Em alguns casos, o espaço físico não favorece a realização de brincadeiras, o que restringe as experiências lúdicas.

A organização da rotina escolar pode se constituir como um obstáculo. Rotinas rígidas e fragmentadas, com pouco tempo destinado ao brincar, dificultam a vivência de experiências significativas. O brincar exige tempo, continuidade e liberdade, elementos que nem sempre estão presentes na organização escolar.

A compreensão do papel do professor na mediação do brincar, se apresenta como um desafio, em alguns casos, o docente assume uma postura excessivamente diretiva, controlando as brincadeiras e limitando a autonomia das crianças. Em outros, adota uma postura passiva, sem intervenções que potencializem a aprendizagem. O equilíbrio entre intervenção e autonomia é fundamental para a qualidade das experiências lúdicas.

Apesar desses desafios, existem diversas possibilidades que podem contribuir para a valorização do brincar na Educação Infantil. Uma das principais estratégias é o investimento na formação docente, promovendo estudos e reflexões sobre o papel do brincar no desenvolvimento infantil. A formação continuada permite que o professor amplie sua compreensão teórica e aprimore sua prática pedagógica.

A reorganização do espaço e do tempo também se apresenta como uma possibilidade significativa. Ambientes ricos em estímulos, organizados de forma intencional, favorecem a exploração, a criatividade e a interação. Da mesma forma, a ampliação do tempo destinado ao brincar permite que as crianças se envolvam mais profundamente nas atividades, tornando a aprendizagem mais significativa.

A valorização do brincar livre é outro aspecto fundamental. Garantir momentos em que a criança possa brincar de forma espontânea contribui para o desenvolvimento da autonomia, da imaginação e da criatividade. Ao mesmo tempo, o professor pode propor brincadeiras orientadas, que ampliem as experiências e promovam aprendizagens específicas.

A utilização de materiais diversificados, incluindo brinquedos não estruturados, também amplia as possibilidades do brincar. Objetos simples, como caixas, tecidos e sucatas, podem estimular

a criatividade e favorecer a construção de diferentes experiências lúdicas.

A parceria com as famílias é outro elemento importante. Muitas vezes, é necessário sensibilizar os responsáveis sobre a importância do brincar, desconstruindo a ideia de que apenas atividades formais promovem aprendizagem. O diálogo entre escola e família contribui para a valorização das experiências lúdicas também fora do ambiente escolar.

A construção de uma cultura escolar que valorize o brincar é essencial. Isso implica o envolvimento de toda a equipe pedagógica na compreensão do brincar como eixo estruturante da aprendizagem, garantindo que essa prática esteja presente no planejamento e na rotina escolar.

Embora existam desafios significativos, as possibilidades de valorização do brincar são amplas e viáveis. Cabe ao professor e à instituição escolar assumir o compromisso com práticas pedagógicas que respeitem a infância, reconhecendo o brincar como elemento central para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar na Educação Infantil constitui-se como um elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança, sendo um dos principais meios pelos quais ela interage com o mundo, constrói conhecimentos e desenvolve habilidades fundamentais para sua formação. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que o brincar vai além de uma atividade recreativa, assumindo um papel estruturante no processo de aprendizagem.

A análise realizada evidenciou que o brincar contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor, permitindo que a criança explore, experimente, crie e se relacione com o outro de forma significativa. Nesse sentido, valorizar o brincar na Educação Infantil é reconhecer a infância em sua essência e garantir práticas pedagógicas coerentes com as necessidades das crianças.

Também se destacou a importância do papel do professor na mediação das atividades lúdicas, sendo responsável por organizar o ambiente, planejar experiências e acompanhar o desenvolvimento das crianças. A atuação docente, quando realizada de forma intencional e reflexiva, potencializa as aprendizagens e contribui para a construção de uma educação mais significativa.

Entretanto, ainda existem desafios que dificultam a efetivação do brincar como eixo estruturante da aprendizagem, como a valorização excessiva de práticas tradicionais, a pressão por resultados e a limitação de recursos e formação. Esses aspectos indicam a necessidade de mudanças na organização do trabalho pedagógico e no olhar sobre a Educação Infantil.

Por outro lado, as possibilidades apresentadas demonstram que é possível construir práticas pedagógicas que valorizem o brincar, por meio da reorganização do tempo e do espaço, da formação docente e do fortalecimento de uma cultura escolar que reconheça a importância das experiências lúdicas.

Conclui-se que o brincar deve ser compreendido como um direito da criança e como um elemento central na Educação Infantil, sendo fundamental para a promoção de uma aprendizagem significativa, inclusiva e de qualidade.

REFERÊNCIAS

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

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2010.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

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

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

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

O PAPEL DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL



ROSILENE DA CONCEIÇÃO SILVA SARAIVA

Graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina FAFIDIA (ano de 2003); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa - na EMEF- Milena Benedicto, Profa., na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP)..

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a percepção social acerca da relevância do professor de Educação Infantil no contexto educacional contemporâneo. O artigo “O papel dos processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil” destaca a importância de práticas pedagógicas que respeitem o desenvolvimento integral da criança. Enfatiza que o ensino na infância deve ir além da transmissão de conteúdos, promovendo experiências significativas por meio de interações, brincadeiras e exploração do ambiente. O professor assume papel mediador, organizando situações que estimulem a curiosidade, a autonomia e a construção do conhecimento. A aprendizagem ocorre de forma ativa, considerando os aspectos cognitivo, social e emocional. O texto também reforça a relevância do planejamento intencional, alinhado às necessidades das crianças e às diretrizes educacionais. Além disso, valoriza o ambiente escolar como espaço acolhedor e estimulante. Assim, o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil deve ser dinâmico, contextualizado e centrado na criança, contribuindo para sua formação como sujeito crítico, criativo e participativo na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Docência; Educação Infantil; Sociedade; Ensino e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a importância do professor de Educação Infantil na sociedade, considerando sua atuação na formação de indivíduos críticos e participativos. A escolha do tema está relacionada à compreensão de que a educação constitui um dos principais caminhos para a transformação social (FREIRE, 1996).

Ao longo da formação acadêmica, especialmente nas áreas de Psicologia e Sociologia da Educação, fortaleceu-se a percepção de que o trabalho docente exige não apenas domínio técnico, mas também compromisso ético e social (LIBÂNEO, 2002). A experiência profissional e o diálogo com outros educadores também contribuíram para consolidar o interesse pela temática.

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, os processos de ensino e aprendizagem assumem grande relevância, pois é por meio deles que a criança inicia a construção de conhecimentos, valores e habilidades essenciais para sua formação. Assim, compreender como esses processos se organizam e se desenvolvem é essencial para garantir práticas pedagógicas de qualidade.

Os processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil devem ser pautados em experiências significativas e no respeito às particularidades de cada criança. Nessa fase, o aprender ocorre de forma dinâmica, por meio das interações sociais, das brincadeiras e da exploração do ambiente.

Dessa maneira, o ensino não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a mediação de vivências que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Outro aspecto importante refere-se ao papel do educador, que atua como mediador do conhecimento. Cabe ao professor planejar e organizar situações que estimulem a curiosidade, a criatividade e a participação ativa das crianças. Além disso, é essencial que o profissional esteja atento às necessidades e aos interesses do grupo, promovendo um ambiente acolhedor e estimulante.

A valorização do brincar como estratégia pedagógica também se destaca nesse contexto. A brincadeira possibilita à criança aprender de forma espontânea e prazerosa, desenvolvendo habilidades fundamentais para sua vida em sociedade. Por meio do lúdico, ela experimenta, imagina e constrói significados sobre o mundo ao seu redor.

Diante disso, torna-se evidente que os processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil devem ser intencionais, flexíveis e centrados na criança. Ao considerar suas experiências, ritmos e potencialidades, a prática pedagógica contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos, preparados para enfrentar os desafios futuros.

Dessa forma, define-se como problema de pesquisa a seguinte questão: qual é a relevância do professor de Educação Infantil para a sociedade? Para responder a essa questão, o estudo apoia-se em referenciais teóricos clássicos e contemporâneos, destacando autores como Durkheim, Vygotsky e Freire, cujas contribuições são fundamentais para compreender a relação entre educação, sociedade e desenvolvimento humano.

OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem implica superar concepções reducionistas que associam o conhecimento apenas à execução de tarefas ou à memorização de conte-

údo. O ensino deve ser compreendido como uma prática social complexa, que envolve interação, construção de significados e desenvolvimento integral do sujeito (LIBÂNEO, 2002).

Nesse sentido, a aprendizagem ocorre por meio de relações estabelecidas entre indivíduos, sendo influenciada pelo contexto social e cultural em que estão inseridos. De acordo com Vygotsky (1991), o desenvolvimento cognitivo está diretamente relacionado às interações sociais, destacando o papel do outro como mediador do conhecimento.

Entretanto, a participação efetiva exige planejamento, organização e avaliação contínua, de modo a garantir a qualidade das práticas educativas. Assim, a gestão escolar deve equilibrar a necessidade de coordenação com a valorização do diálogo e da colaboração.

Nesse contexto, a atuação da gestão vai além das questões administrativas, abrangendo o acompanhamento pedagógico, o incentivo à formação continuada dos professores e a criação de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo.

Uma gestão eficiente é aquela que promove a integração entre todos os segmentos da escola, fortalecendo vínculos e incentivando a participação ativa de alunos, professores, famílias e funcionários. Dessa forma, a escola se torna um espaço democrático, capaz de responder às demandas sociais e educacionais de maneira mais efetiva.

Os processos de ensino e aprendizagem constituem a base da prática educativa, especialmente na Educação Infantil, onde a construção do conhecimento ocorre de forma gradual e significativa.

Nessa fase, a aprendizagem está diretamente relacionada às experiências vivenciadas pelas crianças, sendo mediada por interações, brincadeiras e exploração do ambiente. Dessa forma, o ensino deve ser planejado de maneira intencional, considerando as necessidades, interesses e ritmos de desenvolvimento de cada criança.

Além disso, o papel do professor é essencial na condução desses processos, atuando como mediador e facilitador da aprendizagem. Cabe a ele criar situações que estimulem a curiosidade, a autonomia e o pensamento crítico, promovendo um ambiente acolhedor e desafiador.

Assim, os processos de ensino e aprendizagem tornam-se dinâmicos e integrados, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos cognitivo, social e emocional.

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR

A gestão escolar pode ser compreendida como um processo que articula diferentes dimensões da organização educacional, podendo assumir características centralizadoras ou participativas. A perspectiva democrática de gestão valoriza o envolvimento da comunidade escolar na tomada de decisões, promovendo maior autonomia e corresponsabilidade (LIBÂNEO, 2002).

Entretanto, a participação efetiva exige planejamento, organização e avaliação contínua, de modo a garantir a qualidade das práticas educativas. Assim, a gestão escolar deve equilibrar a

necessidade de coordenação com a valorização do diálogo e da colaboração.

A reflexão ética na educação permite problematizar práticas naturalizadas e compreender o impacto das ações pedagógicas na formação dos alunos. Dessa forma, o educador assume uma função social que vai além da transmissão de conteúdos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa.

É fundamental que o professor atue com responsabilidade, respeito à diversidade e compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes. A ética na educação também se manifesta nas relações estabelecidas no cotidiano escolar, como o diálogo, a escuta ativa e a mediação de conflitos.

Ao promover um ambiente baseado no respeito mútuo e na valorização das diferenças, o educador contribui para a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a transformação social.

A gestão escolar desempenha um papel fundamental na organização e no funcionamento das instituições de ensino, sendo responsável por articular aspectos administrativos, pedagógicos e humanos.

Uma gestão eficiente contribui para a criação de um ambiente escolar democrático, participativo e acolhedor, favorecendo o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o gestor atua como líder, promovendo o diálogo entre professores, alunos, famílias e comunidade.

A importância da gestão escolar está diretamente relacionada à qualidade da educação oferecida. Ao planejar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas, o gestor garante que os objetivos educacionais sejam alcançados de forma eficaz. Dessa forma, uma gestão comprometida com a formação integral dos alunos contribui para a construção de uma escola mais justa, inclusiva e voltada para o desenvolvimento social.

PEDAGOGIA E ÉTICA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

A prática pedagógica está intrinsecamente relacionada a valores éticos, uma vez que envolve a formação de sujeitos em contextos sociais diversos. Nesse sentido, o trabalho docente não é neutro, sendo orientado por concepções de mundo e por intencionalidades educativas (FREIRE, 1996).

A reflexão ética na educação permite problematizar práticas naturalizadas e compreender o impacto das ações pedagógicas na formação dos alunos. Dessa forma, o educador assume uma função social que vai além da transmissão de conteúdos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa.

A relação entre pedagogia e ética também se manifesta no cotidiano escolar, nas decisões tomadas pelo educador diante das diferentes situações vivenciadas em sala de aula. Atitudes como

respeito, escuta sensível e valorização das diferenças contribuem para a construção de um ambiente educativo mais democrático e inclusivo, onde todos os alunos se sintam acolhidos e reconhecidos.

A ética na prática pedagógica envolve o compromisso com a equidade, garantindo que todas as crianças tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem. Isso exige do professor uma postura reflexiva e consciente, capaz de identificar desigualdades e buscar estratégias que promovam a justiça social no contexto educacional.

Outro ponto relevante é a formação ética dos próprios alunos, que ocorre por meio das experiências e relações estabelecidas no ambiente escolar. A convivência, o diálogo e a resolução de conflitos são oportunidades importantes para o desenvolvimento de valores como empatia, solidariedade e responsabilidade, fundamentais para a vida em sociedade.

Portanto, pensar a pedagogia de forma articulada à ética é essencial para uma prática educativa significativa e transformadora. Ao agir com responsabilidade, compromisso e sensibilidade, o educador contribui não apenas para a aprendizagem acadêmica, mas também para a formação de cidadãos conscientes, críticos e capazes de atuar de maneira ética em diferentes contextos sociais.

VALOR, AÇÃO E TRANSFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os valores são construídos socialmente e transmitidos ao longo das interações humanas, sendo inicialmente aprendidos no contexto familiar e ampliados no ambiente escolar (DURKHEIM, 1978). A escola, nesse processo, desempenha papel fundamental na formação moral e social da criança. Como o próprio Durkheim afirma: Como o próprio Durkheim afirma:

A ação, por sua vez, pode ser compreendida como a capacidade do indivíduo de intervir na realidade, orientada por significados e objetivos. Segundo a perspectiva sociológica, a ação humana está relacionada a valores culturais e normas sociais que orientam o comportamento (LAKATOS, 1999).

A Educação Infantil é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de valores que orientam as ações das crianças em suas relações com o mundo. Nesse contexto, aspectos como respeito, cooperação e solidariedade são cultivados por meio das interações e experiências vivenciadas no ambiente escolar. O trabalho pedagógico, portanto, deve favorecer práticas que promovam a convivência harmoniosa e o reconhecimento do outro.

As ações educativas devem ser planejadas de forma intencional, considerando a importância de promover aprendizagens significativas e a formação integral da criança. O professor exerce um papel fundamental nesse processo, atuando como mediador e incentivador de experiências que estimulem a autonomia, a curiosidade e a participação ativa.

Por meio dessas ações, as crianças constroem conhecimentos e desenvolvem atitudes que contribuem para sua inserção social. A transformação na Educação Infantil ocorre quando as práticas pedagógicas conseguem articular valores e ações de maneira significativa, promovendo mu-

danças tanto no desenvolvimento individual quanto no coletivo.

Assim, a escola torna-se um espaço de formação cidadã, onde a criança aprende não apenas conteúdos, mas também a agir de forma consciente, ética e responsável em diferentes contextos sociais.

A transformação, entendida como processo de mudança, está presente tanto no desenvolvimento individual quanto na dinâmica social. A educação exerce papel central nesse processo, possibilitando a construção de novos conhecimentos e a ressignificação de práticas e valores (FREIRE, 1996)

O PAPEL DO PROFESSOR NA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

O professor de Educação Infantil atua como mediador do conhecimento, sendo responsável por criar condições que favoreçam o desenvolvimento integral da criança. Sua prática envolve não apenas a transmissão de conteúdos, mas também a formação de valores, atitudes e competências (LIBÂNEO, 2002).

De acordo com Freire (1996), ensinar não se resume a transferir conhecimento, mas implica criar possibilidades para a produção e construção do saber. Nesse sentido, o professor exerce papel fundamental na formação de sujeitos autônomos e críticos.

O professor desempenha um papel essencial na transformação social, especialmente no contexto educacional, onde contribui diretamente para a formação de indivíduos críticos e conscientes. Por meio de sua prática, ele influencia não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento de valores e atitudes que impactam a vida em sociedade.

Nesse sentido, a atuação docente vai além da simples transmissão de conteúdo. O educador é responsável por promover reflexões, incentivar o pensamento crítico e estimular o questionamento, possibilitando que os alunos compreendam a realidade em que estão inseridos. Dessa forma, a educação torna-se um instrumento de transformação e emancipação.

Outro aspecto importante refere-se à construção de um ambiente de respeito, diálogo e inclusão. O professor, ao valorizar a diversidade e promover práticas equitativas, contribui para a formação de uma sociedade mais justa. Sua postura diante das diferenças educa os alunos para a convivência democrática e para o respeito ao outro.

O professor atua como mediador no processo de aprendizagem, criando oportunidades para que os estudantes participem ativamente na construção do conhecimento.

Ao estimular a autonomia e a responsabilidade, ele fortalece o protagonismo dos alunos, preparando-os para atuar de forma consciente em diferentes contextos sociais.

A transformação social também está relacionada ao compromisso do educador com a realidade dos seus alunos. Ao considerar o contexto sociocultural em que estão inseridos, o professor torna o ensino mais significativo e contribui para a superação de desigualdades, ampliando oportu-

nidades e promovendo a inclusão.

Portanto, o papel do professor na transformação social é fundamental, pois sua atuação influencia diretamente a formação de cidadãos críticos, éticos e participativos. Ao exercer sua função com compromisso e sensibilidade, o educador contribui para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidencia a importância do professor de Educação Infantil na sociedade contemporânea, destacando sua contribuição para o desenvolvimento das crianças e para a transformação social. Os resultados da pesquisa indicam que há um reconhecimento significativo da relevância desse profissional.

O estudo possibilitou o aprofundamento teórico sobre a temática, reforçando a necessidade de valorização do trabalho docente e de fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a formação integral dos alunos.

A verificação dos processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil evidencia a complexidade e a importância dessa etapa para o desenvolvimento humano. Nesse contexto, compreender o papel do educador, das práticas pedagógicas e dos valores envolvidos é fundamental para garantir uma educação de qualidade, voltada à formação integral da criança.

A relação entre pedagogia e ética reforça que o ato de ensinar está diretamente ligado à responsabilidade social. Assim, o educador deve atuar de forma consciente, promovendo não apenas o aprendizado de conteúdos, mas também a construção de valores que orientem a convivência e a participação na sociedade.

Nesse sentido, a valorização de práticas que integrem ação e reflexão contribui para uma educação mais significativa. Ao articular valores, atitudes e conhecimentos, o ambiente educativo se torna um espaço de transformação, onde as crianças desenvolvem autonomia, senso crítico e consciência social.

O professor, como agente de transformação, exerce um papel fundamental nesse processo. Sua atuação influencia diretamente o desenvolvimento dos alunos, possibilitando a construção de sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade de forma ética e responsável.

Além disso, a Educação Infantil, quando orientada por princípios éticos e pedagógicos bem definidos, contribui para a redução de desigualdades e para a promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A escola se configura, assim, como um espaço de formação cidadã e de construção de novas perspectivas sociais.

O compromisso com uma prática pedagógica ética, reflexiva e intencional é essencial para o desenvolvimento pleno das crianças. Ao integrar ensino, valores e transformação social, a Educação Infantil cumpre seu papel de formar indivíduos críticos, participativos e preparados para os

desafios da vida em sociedade.

Nesta vertente, destaca-se que a educação constitui um dos principais instrumentos de transformação social, sendo o professor um agente central nesse processo (FREIRE, 1996).

Nesta perspectiva, reforça-se que a articulação entre ensino, aprendizagem, gestão e prática pedagógica fortalece o ambiente educacional como um espaço de desenvolvimento integral.

Quando todos os elementos que compõem a escola atuam de forma integrada e comprometida, ampliam-se as possibilidades de aprendizagem significativa e de formação cidadã, garantindo às crianças um percurso educativo mais consistente, humanizado e transformador.

REFERÊNCIAS

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

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

LAKATOS, Eva Maria. **Sociologia geral**. São Paulo: Atlas, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.

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

INVISIBILIDADE E ATENDIMENTO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO BRASIL - UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS RECENTES



SARAH NARANJO VIANA

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Ibirapuera (2007); especialista em Atendimento Educação especializado pela Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (2022); Professora de Atendimento Educacional Especializado na EMEI Vila Natal.

RESUMO

As Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) ainda ocupam um lugar pouco evidenciado no cotidiano escolar brasileiro. Embora exista respaldo legal e um aumento gradual das produções acadêmicas na área, esse público segue, muitas vezes, à margem das práticas pedagógicas mais sistematizadas. Este artigo tem como objetivo analisar a produção científica nacional recente sobre o atendimento educacional voltado a estudantes com AH/SD, considerando avanços, desafios e lacunas que persistem. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa, construída a partir da leitura e análise de artigos, dissertações e teses publicados entre 2012 e 2022. O percurso de análise buscou compreender como políticas públicas, práticas inclusivas e o Atendimento Educacional Especializado vêm sendo discutidos e, sobretudo, como essas discussões se aproximam — ou se distanciam — da realidade escolar. Os resultados indicam que, apesar de progressos no campo normativo, a identificação desses estudantes ainda acontece de forma restrita. O atendimento educacional, por sua vez, tende a ser fragmentado, atravessado por desconhecimento, crenças arraigadas e lacunas na formação docente. Conclui-se que ampliar o debate, investir na formação dos profissionais da educação e fortalecer práticas pedagógicas intencionais são movimentos indispensáveis para que esses estudantes deixem de ocupar um lugar invisível e passem a ter suas potencialidades efetivamente reconhecidas e desenvolvidas.

PALAVRAS-CHAVE: Altas habilidades/superdotação; Educação inclusiva; Atendimento educacional especializado.

INTRODUÇÃO

Falar em educação inclusiva é, antes de tudo, assumir um compromisso: o de reconhecer que aprender não acontece da mesma forma para todos. Cada estudante traz consigo modos próprios de pensar, de se expressar e de se relacionar com o conhecimento.

Nesse cenário, os alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) fazem parte do público-alvo da Educação Especial e demandam um olhar que vá além daquilo que, muitas vezes, aparece de forma mais evidente: o desempenho acadêmico elevado.

Ainda assim, na prática, esses estudantes seguem pouco visíveis. Não porque não estejam presentes nas escolas — estão —, mas porque, frequentemente, não são reconhecidos como sujeitos que também necessitam de acompanhamento, escuta e intervenção pedagógica intencional.

Historicamente, as AH/SD foram cercadas por ideias simplificadoras. A mais recorrente delas talvez seja a noção de que esses alunos “dão conta sozinhos”. Essa leitura, embora comum, desconsidera aspectos importantes do desenvolvimento, especialmente aqueles relacionados às dimensões socioemocionais.

É nesse ponto que o tema se complexifica: ao mesmo tempo em que apresentam potencial elevado, esses estudantes podem vivenciar frustrações, isolamento e desmotivação quando suas necessidades não são contempladas.

Além disso, é importante considerar que a escola, enquanto espaço formativo, ainda tende a valorizar padrões de desempenho mais homogêneos. Aquilo que escapa ao esperado — seja por dificuldade, seja por um potencial acima da média — nem sempre encontra lugar nas práticas pedagógicas cotidianas. Nesse movimento, estudantes com AH/SD podem acabar se adaptando ao mínimo exigido, ocultando suas capacidades como estratégia de pertencimento.

Outro aspecto que atravessa essa discussão diz respeito à forma como o sucesso escolar é compreendido. Frequentemente, associa-se altas habilidades a notas elevadas e comportamento exemplar, ignorando que muitos desses estudantes podem apresentar desinteresse, questionamento constante ou até resistência a propostas pouco desafiadoras. Esses sinais, quando não compreendidos, podem ser interpretados como desmotivação ou indisciplina, o que contribui ainda mais para sua invisibilidade.

Por fim, cabe destacar que a ausência de identificação e de atendimento adequado não impacta apenas o desenvolvimento acadêmico. Há implicações importantes no campo emocional, na construção da autoestima e na relação com a escola. Quando não reconhecidos, esses estudantes podem internalizar a sensação de não pertencimento, o que, ao longo do tempo, interfere diretamente em sua trajetória escolar.

Diante disso, este artigo se debruça sobre uma questão central: o que as pesquisas brasileiras mais recentes têm revelado sobre o atendimento educacional destinado a estudantes com AH/SD? A partir de uma revisão bibliográfica, busca-se não apenas sistematizar o que já foi produzido, mas tensionar o que ainda precisa avançar.

A COMPLEXIDADE DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Reduzir as AH/SD a desempenho escolar elevado é, no mínimo, insuficiente. Ao longo das últimas décadas, diferentes autores têm contribuído para uma compreensão mais ampla desse fenômeno, destacando sua natureza multifacetada.

A perspectiva proposta por Renzulli, por exemplo, aponta para a articulação entre três dimensões: habilidades acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa. Nenhuma delas, isoladamente, é capaz de dar conta do fenômeno. É na interação entre essas dimensões que o potencial se manifesta.

Essa compreensão desloca o olhar. Deixa-se de buscar apenas “resultados” e passa-se a observar processos, interesses, formas de engajamento. E isso, no contexto escolar, faz toda a diferença.

Quando esse olhar não se estabelece, há um risco concreto: o de que estudantes com potencial elevado passem despercebidos — sobretudo aqueles que não se encaixam em perfis mais esperados ou que não apresentam rendimento escolar excepcional de forma constante.

ENTRE O RECONHECIMENTO LEGAL E A REALIDADE ESCOLAR

No plano das políticas públicas, houve avanços importantes. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reconhece os estudantes com AH/SD como sujeitos de direito e assegura o acesso ao Atendimento Educacional Especializado.

No entanto, entre o que está previsto nos documentos e o que se concretiza na escola, há um percurso que nem sempre se efetiva.

A literatura aponta uma discrepância significativa entre o número estimado de estudantes com AH/SD e aqueles registrados oficialmente. Esse dado não é apenas estatístico — ele revela uma dinâmica de invisibilização.

E essa invisibilidade não é aleatória. Ela se sustenta em diferentes fatores: ausência de formação específica, falta de instrumentos de identificação, fragilidade institucional e, não raramente, uma percepção equivocada de que não há urgência nesse atendimento.

PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO: ENTRE O OLHAR E A AUSÊNCIA DE CRITÉRIOS CLAROS

Identificar estudantes com AH/SD continua sendo um dos maiores desafios enfrentados pelas escolas.

Em muitos contextos, essa identificação depende quase exclusivamente do olhar do professor. Um olhar que, embora potente, nem sempre está apoiado por formação teórica consistente ou

por instrumentos sistematizados.

Além disso, ainda persiste a ideia de que apenas estudantes com rendimento acadêmico elevado devem ser considerados. Com isso, perfis que fogem desse padrão — como aqueles com criatividade acentuada, pensamento divergente ou talentos específicos — acabam não sendo observados.

Outro ponto que merece atenção é a influência de fatores culturais e sociais. Estudantes em contextos de vulnerabilidade, por exemplo, têm menos chances de serem reconhecidos, o que amplia desigualdades já existentes.

FORMAÇÃO DOCENTE: UM PONTO SENSÍVEL E DECISIVO

Ao analisar as produções científicas, torna-se evidente que a formação docente ocupa um lugar central nessa discussão. E aqui cabe uma observação importante: não se trata apenas de oferecer cursos ou conteúdo.

Trata-se de possibilitar ao professor uma mudança de olhar.

Atualmente, muitos cursos de formação inicial abordam as AH/SD de forma superficial — quando abordam. Já na formação continuada, o tema costuma aparecer de maneira pontual, sem aprofundamento ou articulação com a prática.

O resultado disso é um professor que, muitas vezes, não se sente seguro para identificar, nem para intervir.

E, sem essa segurança, a tendência é que o tema vá sendo deixado de lado, não por descaso, mas por falta de repertório.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ENTRE INTENÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO

Quando se volta o olhar para as práticas, o cenário ainda mostra um caminho em construção.

As pesquisas apontam para a importância de estratégias como enriquecimento curricular, flexibilização de propostas, trabalho por projetos e valorização dos interesses dos estudantes. No papel, essas ideias aparecem com consistência.

Na prática, porém, sua implementação ainda encontra obstáculos concretos: tempo reduzido, falta de apoio institucional, turmas numerosas e ausência de planejamento coletivo.

Ainda assim, quando essas práticas acontecem — mesmo que de forma pontual —, os impactos são visíveis: maior engajamento, ampliação da autonomia e fortalecimento do vínculo com a escola.

O PAPEL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

O AEE surge, nesse contexto, como um espaço potente. Não apenas como complemento da escolarização, mas como um lugar de reconhecimento das potencialidades dos estudantes.

No entanto, sua efetivação ainda ocorre de maneira desigual. Há escolas que estruturam esse atendimento com intencionalidade; outras, sequer conseguem mantê-lo de forma contínua.

Questões como infraestrutura, número reduzido de profissionais e ausência de diretrizes mais operacionais impactam diretamente na qualidade desse serviço.

O que se observa, muitas vezes, é um atendimento que depende mais do engajamento individual do professor do que de uma política institucional consolidada.

FAMÍLIA E ESCOLA: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL (E NECESSÁRIA)

Um aspecto que aparece, ainda que de forma mais discreta nas produções, diz respeito à relação com as famílias.

Em muitos casos, os familiares percebem características diferenciadas nas crianças, mas não encontram respaldo na escola. Em outros, ocorre o inverso: a escola identifica indícios, mas enfrenta resistência ou desconhecimento por parte da família.

Fortalecer essa relação é fundamental. Isso implica construir espaços de diálogo, compartilhar informações e, principalmente, alinhar expectativas.

Quando escola e família conseguem atuar em parceria, os caminhos tendem a se tornar mais consistentes.

CAMINHOS POSSÍVEIS: ENTRE DESAFIOS REAIS E AVANÇOS NECESSÁRIOS

Diante do que foi analisado, alguns caminhos se delineiam com maior clareza.

Investir na formação docente é um deles — não de forma pontual, mas continuada e articulada com a prática.

Ampliar o acesso a instrumentos de identificação também se coloca como uma necessidade, assim como fortalecer o papel do AEE dentro das redes de ensino.

Além disso, é preciso construir uma cultura escolar que reconheça a diversidade em todas as suas formas. Isso inclui, necessariamente, olhar para os estudantes com AH/SD não como exceção, mas como parte integrante do cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, tornou-se possível perceber que os avanços existentes — especialmente no campo legal — ainda não se traduzem plenamente no cotidiano das escolas.

A invisibilidade dos estudantes com AH/SD não é resultado de um único fator, mas de um conjunto de condições que se articulam: falta de informação, formação insuficiente, ausência de políticas efetivas e práticas ainda pouco sistematizadas.

Romper com esse cenário exige mais do que reconhecimento formal. Exige ação.

Significa investir em formação, revisar práticas, fortalecer redes de apoio e, sobretudo, sustentar um olhar atento às potencialidades que, muitas vezes, passam despercebidas.

Garantir o direito à educação, nesse contexto, é também garantir o direito de ser visto — em sua singularidade, em seu ritmo, em seu modo próprio de aprender e existir na escola.

Contudo, é importante reconhecer que não se trata de um movimento simples ou imediato. A construção de práticas efetivamente inclusivas demanda tempo, reflexão coletiva e disposição para rever concepções historicamente enraizadas. Nesse processo, a escola precisa se permitir sair de um lugar de respostas prontas para ocupar um espaço de escuta, investigação e construção contínua.

Outro ponto que se evidencia é a necessidade de ampliar o diálogo entre produção acadêmica e prática pedagógica. Ainda há uma distância significativa entre o que se produz nas pesquisas e o que chega, de fato, ao cotidiano do professor. Aproximar esses dois campos não apenas qualifica a prática docente, como também contribui para que o conhecimento produzido cumpra sua função social de transformação.

Por fim, reafirma-se que dar visibilidade aos estudantes com AH/SD não implica criar privilégios, mas assegurar equidade. Trata-se de reconhecer que diferentes necessidades demandam diferentes respostas. Quando a escola se organiza para acolher essas diferenças, ela não beneficia apenas um grupo específico, mas se fortalece como um espaço mais sensível, mais justo e, sobretudo, mais coerente com o princípio de que todos têm direito de aprender — inclusive aqueles cujo potencial, por muito tempo, permaneceu invisível.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

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

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão**. In: FLEITH, Denise de Souza. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: MEC, 2007.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Políticas públicas para as altas habilidades/superdotação: incluir ainda é preciso**. Revista Educação Especial, v. 27, n. 50, p. 627-640, 2014.

RENZULLI, Joseph S. **The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity**. Connecticut: Creative Learning Press, 1986.

VIRGOLIM, Ângela Magda Rodrigues. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS E PRÁTICAS DOCENTES



SILVANA APARECIDA DREY

Graduada em pedagogia, Pós-graduação em alfabetização e letramento, Pós-graduação em dificuldades de aprendizagem, Pós-graduação em educação infantil, Pós-graduação em AEE, Pós-graduação educação especial com ênfase em transtorno do espectro autista TEA, Pós-graduação em ludopedagogia nos anos iniciais



REONICE DANIEL LIMA

Graduada em Pedagogia, Pós-graduação Docência ensino superior, Pós-graduação em Educação Especial Com Ênfase Em Transtorno do Espectro Autista (TEA), Pós - Graduação Lato Sensu em Educação Infantil.

RESUMO

A avaliação na Educação Infantil constitui-se como um processo fundamental para o acompanhamento do desenvolvimento integral da criança, sendo orientada por princípios que se diferenciam das práticas avaliativas tradicionais presentes em outras etapas da educação básica. Este artigo tem como objetivo analisar as perspectivas teóricas e as práticas docentes relacionadas à avaliação na Educação Infantil, destacando sua função formativa, diagnóstica e mediadora no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa foi desenvolvida a partir de revisão bibliográfica, com base em autores que discutem a infância. Os resultados evidenciam que a avaliação deve ser contínua, qualitativa e centrada na observação das experiências, interações e brincadeiras das crianças, respeitando suas singularidades. Conclui-se que o professor desempenha papel essencial na construção de práticas avaliativas significativas, que valorizem o desenvolvimento integral e contribuam para uma educação mais inclusiva e humanizada.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; Educação Infantil; Práticas docentes; Desenvolvimento infantil; BNCC.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, contemplando aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, conforme preconiza a legislação educacional brasileira. Sendo assim, a avaliação assume uma função singular, diferenciando-se das práticas tradicionais de caráter classificatório e quantitativo, historicamente presentes em outros níveis de ensino.

Na Educação Infantil, a avaliação não tem como finalidade a promoção ou retenção da criança, mas sim o acompanhamento contínuo de seu desenvolvimento, considerando suas vivências, interações, brincadeiras e múltiplas formas de expressão. Tal perspectiva está alinhada às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a criança como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, valorizando suas experiências e respeitando suas singularidades.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo geral analisar as perspectivas teóricas e as práticas docentes relacionadas à avaliação na Educação Infantil, compreendendo seu papel no processo de ensino e aprendizagem. Como objetivos específicos, busca-se: discutir os fundamentos teóricos que orientam a avaliação nessa etapa de ensino; compreender a função da avaliação no desenvolvimento infantil; analisar as práticas e instrumentos utilizados pelos docentes; e refletir sobre os desafios e possibilidades que permeiam o processo avaliativo no contexto da Educação Infantil.

A escolha do tema justifica-se pela relevância da avaliação como elemento essencial na prática pedagógica, especialmente na Educação Infantil, onde o foco deve estar no desenvolvimento integral da criança e não na mensuração de resultados. Observa-se que, apesar dos avanços teóricos e das orientações legais, ainda persistem práticas avaliativas inadequadas, muitas vezes pautadas em modelos tradicionais que não dialogam com as especificidades da infância. Portanto, torna-se necessário aprofundar a reflexão sobre a avaliação, buscando compreender como ela pode contribuir para uma prática pedagógica mais significativa, inclusiva e humanizada.

A discussão proposta neste estudo revela-se pertinente no contexto da formação docente, uma vez que o professor é o principal mediador do processo avaliativo. Sua atuação exige sensibilidade, intencionalidade e conhecimento teórico para observar, registrar e interpretar o desenvolvimento das crianças de forma ética e comprometida com sua aprendizagem. Assim, refletir sobre a avaliação na Educação Infantil implica também repensar práticas pedagógicas e fortalecer o compromisso com uma educação de qualidade.

Dessa forma, este artigo pretende contribuir para o aprofundamento das discussões acerca da avaliação na Educação Infantil, destacando sua importância como instrumento de acompanhamento e mediação do desenvolvimento infantil, bem como sua potencialidade na construção de práticas educativas mais coerentes com os princípios da infância e da educação inclusiva.

AValiação NA Educação Infantil: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A avaliação educacional, ao longo da história, foi marcada por diferentes concepções que refletem visões de ensino, aprendizagem e sujeito. Durante muito tempo, predominou uma perspectiva tradicional, centrada na mensuração de resultados, na classificação dos alunos e na verificação de conteúdos assimilados. No entanto, essa concepção mostra-se incompatível com os princípios da Educação Infantil, que compreende a criança como sujeito em desenvolvimento, ativo, singular e inserido em um contexto social e cultural.

A avaliação na Educação Infantil precisa ser compreendida a partir de uma abordagem qualitativa, processual e formativa, que considere as múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil. De acordo com Luckesi (2011), a avaliação deve ser entendida como um ato amoroso, ético e comprometido com o crescimento do educando, afastando-se de práticas punitivas e excludentes. Para o autor, avaliar implica acolher o sujeito em sua totalidade, reconhecendo suas potencialidades e respeitando seu ritmo de aprendizagem.

Corroborando essa perspectiva, Hoffmann (2012) propõe o conceito de avaliação mediadora, que se fundamenta na observação contínua e na reflexão sobre a prática pedagógica. Para a autora, a avaliação não deve se limitar a registrar o que a criança sabe ou não sabe, mas deve servir como instrumento para compreender seu processo de construção do conhecimento. Dessa forma, a avaliação assume um caráter investigativo, no qual o professor observa, registra, analisa e intervém de maneira intencional.

A concepção de infância também exerce influência direta sobre as práticas avaliativas. Kramer (2005) destaca que a infância deve ser entendida como uma fase de intensa produção cultural, na qual a criança constrói significados por meio das interações, das brincadeiras e das experiências vividas. Assim, avaliar na Educação Infantil exige considerar essas formas próprias de expressão, valorizando o brincar como linguagem fundamental da criança.

Nessa mesma linha, Oliveira (2010) enfatiza que o desenvolvimento infantil ocorre de forma integrada, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores. Portanto, a avaliação não pode restringir-se a aspectos cognitivos, devendo contemplar a criança em sua integralidade. Essa compreensão reforça a necessidade de práticas avaliativas que considerem o contexto, as experiências e as interações como elementos centrais do processo educativo.

A teoria histórico-cultural, representada por Vygotsky (1998), também oferece importantes contribuições para a compreensão da avaliação na Educação Infantil. Segundo o autor, o desenvolvimento da criança ocorre por meio das interações sociais e da mediação do outro, sendo fundamental identificar a zona de desenvolvimento proximal — isto é, aquilo que a criança consegue realizar com apoio. Diante deste contexto, a avaliação assume um papel essencial ao possibilitar ao professor identificar potencialidades e planejar intervenções que favoreçam o avanço do desenvolvimento infantil.

Além dos aportes teóricos, é fundamental considerar as orientações legais que regem a Educação Infantil no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96)

estabelece que a avaliação nessa etapa deve ocorrer por meio do acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de promoção, tal orientação rompe com modelos classificatórios e reforça a importância de uma avaliação qualitativa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) amplia essa discussão ao propor que a avaliação esteja integrada às práticas pedagógicas, considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Assim, a avaliação deve estar articulada aos campos de experiências, observando como as crianças interagem, se expressam e constroem conhecimentos em diferentes contextos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), reforçam a necessidade de uma avaliação contínua, sem caráter classificatório, baseada na observação crítica e no registro das práticas. De acordo com esse documento, a avaliação deve subsidiar o planejamento pedagógico, contribuindo para a organização de experiências que promovam o desenvolvimento integral das crianças.

É importante destacar que a avaliação na Educação Infantil também envolve uma dimensão ética, pois lida diretamente com sujeitos em processo de formação. Assim, o olhar do professor deve ser sensível, respeitoso e livre de preconceitos, evitando comparações entre crianças ou expectativas padronizadas de desenvolvimento. Conforme aponta Hoffmann (2012), cada criança possui um percurso único, e a avaliação deve reconhecer e valorizar essas singularidades.

O caráter formativo da avaliação, não se limita à análise do desenvolvimento da criança, mas também envolve a reflexão sobre a prática docente. Avaliar, nesse contexto, implica questionar as estratégias utilizadas, os objetivos propostos e os resultados alcançados, promovendo uma constante reconstrução do fazer pedagógico. Portanto, a avaliação torna-se um instrumento de formação continuada para o professor.

A avaliação deve ser compreendida como um processo dialógico, que envolve não apenas o professor, mas também a criança e sua família. A comunicação com as famílias é fundamental para compartilhar informações sobre o desenvolvimento infantil, fortalecer vínculos e promover uma atuação conjunta no processo educativo.

Os fundamentos teóricos da avaliação na Educação Infantil apontam para a construção de práticas que valorizem o processo, a escuta, a observação e o respeito às singularidades. Trata-se de um movimento de superação de modelos tradicionais, em direção a uma avaliação mais humanizada, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral da criança.

A FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A avaliação na Educação Infantil assume um papel essencial no acompanhamento do desenvolvimento da criança, constituindo-se como um instrumento pedagógico que orienta a prática docente e possibilita a compreensão dos processos de aprendizagem. Diferentemente de abordagens tradicionais, que enfatizam resultados e desempenho, a avaliação nessa etapa deve estar

voltada para o processo, considerando as múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil.

O desenvolvimento da criança é um fenômeno complexo, que envolve aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores, os quais se inter-relacionam de forma dinâmica. Avaliar na Educação Infantil implica reconhecer essa complexidade e adotar uma perspectiva integral. Conforme destaca Oliveira (2010), o desenvolvimento infantil não ocorre de maneira fragmentada, mas sim como um processo global, no qual diferentes dimensões se influenciam mutuamente. Portanto, a avaliação deve considerar a criança em sua totalidade, evitando reducionismos que priorizem apenas aspectos cognitivos.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky (1998) oferece importantes contribuições para a compreensão da função da avaliação no desenvolvimento infantil. Ao propor o conceito de zona de desenvolvimento proximal, o autor evidencia que o desenvolvimento da criança não deve ser analisado apenas a partir de suas capacidades já consolidadas, mas também de suas potencialidades. Nesse contexto, a avaliação assume uma função diagnóstica e mediadora, permitindo ao professor identificar aquilo que a criança pode vir a desenvolver com o auxílio de um adulto ou de pares mais experientes.

Essa perspectiva reforça o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem. A avaliação, portanto, não se limita à observação passiva, mas envolve intervenção intencional, planejamento e reorganização das práticas pedagógicas. Avaliar é, nesse sentido, um ato que orienta a ação docente, possibilitando a criação de situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento infantil.

A contribuição de Piaget (1975) também é relevante ao enfatizar que a criança constrói ativamente seu conhecimento por meio da interação com o meio. Para o autor, o erro é parte constitutiva do processo de aprendizagem, sendo um indicativo das hipóteses elaboradas pela criança. Essa compreensão tem implicações significativas para a avaliação, que deve abandonar uma perspectiva punitiva e passar a valorizar o erro como elemento de aprendizagem. Assim, a avaliação deixa de ser um instrumento de julgamento e passa a ser um meio de compreensão do pensamento infantil.

Wallon (2007), por sua vez, amplia a compreensão do desenvolvimento ao destacar a importância das emoções e da afetividade. Segundo o autor, o desenvolvimento infantil é marcado pela integração entre o motor, o cognitivo e o afetivo, sendo impossível dissociar essas dimensões. Diante disso, a avaliação precisa considerar não apenas o que a criança faz, mas também como ela se sente, como se relaciona e como se expressa emocionalmente. A dimensão afetiva, muitas vezes negligenciada, é fundamental para compreender o processo de aprendizagem.

A avaliação na Educação Infantil contribui para a construção da identidade e da autonomia da criança. Ao reconhecer suas conquistas e valorizar suas produções, o professor fortalece a autoestima e incentiva a participação ativa no processo educativo. Conforme aponta Kramer (2005), a criança deve ser vista como sujeito de direitos, capaz de produzir cultura e de participar ativamente das experiências educativas. A avaliação deve promover o protagonismo infantil, respeitando suas iniciativas e valorizando suas formas de expressão.

O caráter formativo da avaliação, permite a revisão constante das práticas pedagógicas. Luckesi (2011) destaca que a avaliação deve ser compreendida como um processo de tomada de decisão, que orienta o professor na escolha de estratégias mais adequadas para promover a aprendizagem. Dessa forma, a avaliação não se encerra em si mesma, mas se articula ao planejamento e à ação pedagógica.

A observação, nesse contexto, constitui-se como o principal instrumento de avaliação na Educação Infantil. No entanto, como ressalta Hoffmann (2012), essa observação deve ser intencional, sistemática e reflexiva. Não se trata de observar de forma aleatória, mas de construir um olhar atento às manifestações da criança, registrando suas falas, ações e interações. Esses registros permitem ao professor acompanhar o desenvolvimento ao longo do tempo, identificando avanços, dificuldades e interesses.

A avaliação também desempenha um papel importante na organização do ambiente educativo. Ao observar como as crianças interagem com o espaço, os materiais e os colegas, o professor pode reorganizar o ambiente de forma a favorecer novas experiências e aprendizagens, a avaliação contribui para a construção de um espaço pedagógico mais significativo e estimulante.

A avaliação fornece subsídios para o planejamento pedagógico, permitindo ao professor propor atividades que estejam alinhadas às necessidades e interesses das crianças. Trata-se de um movimento contínuo, no qual avaliar e planejar se articulam de forma indissociável.

A avaliação na Educação Infantil possui uma dimensão social, uma vez que envolve a interação com as famílias. Compartilhar informações sobre o desenvolvimento da criança contribui para fortalecer a parceria entre escola e família, possibilitando uma atuação conjunta no processo educativo. Tal comunicação deve ser realizada de forma clara, respeitosa e acolhedora, evitando rótulos ou julgamentos.

É importante destacar que a avaliação deve respeitar o ritmo de cada criança, reconhecendo que o desenvolvimento não ocorre de forma homogênea. Comparações entre crianças devem ser evitadas, pois podem gerar sentimentos de inadequação e comprometer a autoestima. A avaliação deve, portanto, valorizar o percurso individual, considerando as singularidades de cada sujeito.

Por fim, a avaliação na Educação Infantil deve ser compreendida como um processo dinâmico, contínuo e reflexivo, que contribui tanto para o desenvolvimento da criança quanto para o aprimoramento da prática docente. Trata-se de um instrumento que, quando utilizado de forma consciente e intencional, possibilita a construção de uma educação mais significativa, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral.

PRÁTICAS DOCENTES E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

As práticas avaliativas na Educação Infantil exigem do professor uma postura investigativa, reflexiva e intencional, uma vez que a avaliação, nessa etapa, não se configura como um momento isolado, mas como um processo contínuo integrado ao cotidiano pedagógico. Avaliar implica obser-

var, registrar, interpretar e intervir, articulando teoria e prática de forma coerente com os princípios que orientam a Educação Infantil.

O papel do professor, nesse contexto, ultrapassa a função de transmissor de conhecimentos, assumindo a posição de mediador do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Conforme destaca Hoffmann (2012), a avaliação mediadora pressupõe um olhar sensível e atento às manifestações da criança, permitindo compreender seus avanços, suas dificuldades e suas formas singulares de expressão. Dessa forma, o docente precisa desenvolver a capacidade de escuta e observação qualificada, elementos essenciais para uma avaliação significativa.

A observação sistemática constitui-se como o principal instrumento de avaliação na Educação Infantil. No entanto, não se trata de uma observação espontânea ou descompromissada, mas de um processo intencional, orientado por objetivos pedagógicos. O professor deve observar como a criança interage com o ambiente, com os colegas e com os materiais, bem como suas formas de comunicação, suas iniciativas e suas estratégias de resolução de problemas. Esses elementos fornecem indícios importantes sobre o desenvolvimento infantil.

Para que a observação se torne efetiva, é fundamental que seja acompanhada de registros. Os registros pedagógicos possibilitam documentar o processo de aprendizagem, evitando que as percepções do professor se percam ou sejam baseadas apenas na memória. Segundo Oliveira (2010), o registro é um instrumento de reflexão, que permite ao docente analisar sua prática e tomar decisões mais conscientes.

Entre os diferentes tipos de registros, destacam-se os registros descritivos, que consistem em narrativas elaboradas pelo professor sobre as experiências vividas pelas crianças. Esses registros devem ser detalhados e objetivos, evitando julgamentos ou interpretações precipitadas. Ao descrever as ações das crianças, o professor constrói um material rico para análise, que contribui para a compreensão do desenvolvimento ao longo do tempo.

Os portfólios também se configuram como instrumentos relevantes no processo avaliativo. Ao reunir produções das crianças, como desenhos, pinturas e outras atividades, o portfólio permite visualizar o percurso de aprendizagem, evidenciando avanços e transformações. Além disso, esse instrumento valoriza a produção infantil, promovendo o reconhecimento das conquistas e incentivando a participação da criança no processo educativo.

A documentação pedagógica, pode incluir fotografias, vídeos e registros audiovisuais. Esses materiais possibilitam capturar momentos significativos das experiências das crianças, permitindo uma análise mais aprofundada das interações, das brincadeiras e das descobertas. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a documentação pedagógica é um instrumento que contribui para tornar visível o processo de aprendizagem.

A utilização desses instrumentos requer, no entanto, intencionalidade pedagógica. Não basta registrar por registrar; é necessário que o professor analise os dados coletados, identifique padrões, reflita sobre o desenvolvimento das crianças e utilize essas informações para planejar novas intervenções. Portanto, a avaliação está diretamente articulada ao planejamento pedagógico, configurando-se como um processo cíclico de ação-reflexão-ação.

Além dos instrumentos, é importante considerar as estratégias avaliativas adotadas pelo professor. A avaliação na Educação Infantil deve ocorrer em situações naturais do cotidiano, como brincadeiras, rodas de conversa, atividades dirigidas e momentos de interação. Nessas situações, a criança se expressa de forma espontânea, revelando suas habilidades, seus conhecimentos e suas formas de pensar.

O brincar, nesse contexto, assume papel central. Conforme Kishimoto (2010), o brincar é a principal forma de expressão da criança e constitui um espaço privilegiado para a aprendizagem. Avaliar por meio do brincar implica observar como a criança organiza suas ações, como se relaciona com os colegas e como atribui significado às suas experiências. Dessa forma, o professor precisa reconhecer o brincar como um momento legítimo de aprendizagem e avaliação.

A escuta da criança é um processo relevante. A avaliação não deve ser um processo unilateral, centrado apenas no olhar do professor, mas deve considerar também a voz da criança. Ouvir o que a criança tem a dizer, compreender suas percepções e valorizar suas opiniões são atitudes que contribuem para uma avaliação mais democrática e participativa.

A relação com as famílias também integra as práticas avaliativas. Compartilhar informações sobre o desenvolvimento da criança é fundamental para fortalecer a parceria entre escola e família. Os relatórios descritivos são instrumentos importantes nesse processo, pois apresentam, de forma qualitativa, o percurso da criança, destacando suas conquistas e aspectos a serem desenvolvidos. Esses relatórios devem ser claros, respeitosos e livres de rótulos, promovendo uma comunicação efetiva e acolhedora.

Entretanto, apesar das orientações teóricas e legais, muitos professores ainda enfrentam desafios na implementação de práticas avaliativas coerentes com a Educação Infantil. Entre esses desafios, destacam-se a falta de formação específica, a sobrecarga de trabalho e a influência de modelos tradicionais de avaliação. Tais fatores podem levar à utilização de práticas inadequadas, como atividades padronizadas e classificatórias.

Diante disso, torna-se fundamental investir na formação continuada dos professores, proporcionando espaços de reflexão e troca de experiências. A formação deve abordar não apenas aspectos teóricos, mas também práticos, auxiliando o docente na construção de instrumentos e estratégias avaliativas mais eficazes.

Outro ponto importante é a necessidade de organização do tempo e do espaço escolar, de modo a possibilitar a realização de observações e registros de forma adequada. A avaliação exige tempo para observar, registrar e refletir, o que nem sempre é contemplado na rotina escolar. Portanto, é necessário que a instituição escolar reconheça a importância desse processo e ofereça condições para sua realização.

Por fim, destaca-se que as práticas avaliativas na Educação Infantil devem estar comprometidas com uma educação inclusiva, que respeite as diferenças e valorize as singularidades. Avaliar não é comparar ou rotular, mas compreender e apoiar o desenvolvimento da criança em seu percurso individual.

Assim, as práticas docentes e os instrumentos de avaliação, quando fundamentados em princípios éticos, teóricos e pedagógicos consistentes, contribuem para a construção de um processo avaliativo significativo, que favorece o desenvolvimento integral da criança e o aprimoramento contínuo da prática educativa.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação na Educação Infantil, apesar dos avanços teóricos e das orientações presentes nos documentos oficiais, ainda enfrenta inúmeros desafios no contexto das práticas pedagógicas. Tais desafios estão relacionados, sobretudo, à permanência de concepções tradicionais de avaliação, à fragilidade na formação docente e às condições estruturais das instituições de ensino, que muitas vezes dificultam a efetivação de práticas avaliativas coerentes com os princípios da infância.

Um dos principais entraves refere-se à persistência de práticas avaliativas classificatórias e quantitativas, herdadas de modelos educacionais voltados para etapas posteriores da escolarização. Mesmo diante das orientações da legislação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda é possível observar, em algumas instituições, a utilização de instrumentos inadequados à Educação Infantil, como fichas padronizadas, listas de habilidades descontextualizadas e atividades com caráter de verificação de desempenho. Tais práticas reduzem a complexidade do desenvolvimento infantil e desconsideram as especificidades dessa etapa.

A formação inicial e continuada dos professores é um desafio significativo. Muitos profissionais ainda não possuem uma base teórica sólida sobre avaliação na Educação Infantil, o que pode gerar insegurança e levar à reprodução de práticas tradicionais. Conforme aponta Luckesi (2011), a avaliação exige compreensão conceitual e intencionalidade pedagógica, não podendo ser reduzida a um conjunto de técnicas. A formação docente deve contemplar discussões aprofundadas sobre avaliação, articulando teoria e prática.

A sobrecarga de trabalho docente também se configura como um fator que impacta diretamente as práticas avaliativas. A realização de observações sistemáticas, registros detalhados e análises reflexivas demanda tempo e organização, o que nem sempre é possível diante das múltiplas atribuições do professor. Essa realidade pode comprometer a qualidade da avaliação, tornando-a superficial ou fragmentada.

A falta de condições institucionais adequadas, como turmas numerosas, ausência de apoio pedagógico e escassez de recursos, dificulta a implementação de práticas avaliativas mais qualitativas. Avaliar de forma significativa requer um ambiente que favoreça a observação, a interação e o registro, o que nem sempre está presente nas instituições de Educação Infantil.

A pressão social por resultados mensuráveis é relevante, em uma sociedade marcada por indicadores e rankings, há uma tendência de valorizar resultados quantitativos, o que pode influenciar as práticas pedagógicas, inclusive na Educação Infantil. Essa lógica contraria os princípios dessa etapa, que priorizam o desenvolvimento integral e não a mensuração de desempenho.

Por outro lado, apesar dos desafios, existem inúmeras possibilidades para a construção de práticas avaliativas mais coerentes, significativas e humanizadas. Uma das principais estratégias é o investimento na formação continuada dos professores, promovendo espaços de reflexão e troca de experiências. A formação deve incentivar uma postura crítica, permitindo ao docente questionar práticas cristalizadas e construir novas formas de avaliar.

A valorização da documentação pedagógica também se apresenta como uma possibilidade potente. Ao registrar as experiências das crianças por meio de diferentes linguagens — escrita, fotografia, vídeo — o professor torna visível o processo de aprendizagem, possibilitando uma análise mais aprofundada do desenvolvimento infantil. Segundo Hoffmann (2012), a documentação contribui para ressignificar a avaliação, transformando-a em um processo reflexivo e investigativo.

Outra possibilidade refere-se à construção de práticas avaliativas participativas, que envolvam as crianças no processo. Ainda que de forma inicial, é possível promover momentos de escuta, nos quais as crianças expressem suas percepções, sentimentos e opiniões sobre as atividades realizadas. Essa prática fortalece o protagonismo infantil e contribui para a construção da autonomia.

A parceria com as famílias também deve ser fortalecida, uma vez que a avaliação não se restringe ao espaço escolar. Compartilhar registros, dialogar sobre o desenvolvimento da criança e envolver a família no processo educativo são ações que ampliam a compreensão sobre o desenvolvimento infantil e favorecem uma atuação conjunta. A relação deve ser pautada no respeito, na escuta e na valorização das experiências da criança em diferentes contextos.

A reorganização do tempo e do espaço pedagógico também constitui uma possibilidade relevante. É fundamental que a instituição escolar reconheça a avaliação como parte essencial do trabalho docente, garantindo momentos específicos para observação, registro e reflexão. Ambientes ricos em estímulos, organizados de forma intencional, favorecem a observação das interações e das aprendizagens das crianças.

A incorporação de tecnologias digitais pode, ainda, contribuir para o processo avaliativo, especialmente no que se refere à documentação pedagógica. O uso de aplicativos, registros digitais e portfólios eletrônicos pode facilitar a organização das informações e ampliar as possibilidades de acompanhamento do desenvolvimento infantil, desde que utilizado de forma ética e consciente.

A construção de uma cultura avaliativa na instituição é outro ponto importante, na qual todos os profissionais compreendam a avaliação como um processo formativo e contínuo. Isso implica a necessidade de trabalho coletivo, planejamento compartilhado e alinhamento entre os membros da equipe pedagógica.

A avaliação na Educação Infantil deve estar comprometida com os princípios da educação inclusiva, reconhecendo e valorizando a diversidade. Avaliar de forma inclusiva significa considerar as diferentes formas de aprender, respeitar os ritmos individuais e garantir que todas as crianças tenham oportunidades de desenvolvimento. A avaliação deve ser um instrumento de promoção da equidade, e não de exclusão.

Dessa forma, embora existam desafios significativos, as possibilidades de construção de

práticas avaliativas mais coerentes com a Educação Infantil são amplas e viáveis. Cabe ao professor, em articulação com a instituição e com as políticas educacionais, assumir uma postura crítica e comprometida, buscando constantemente aprimorar sua prática. A avaliação, quando compreendida em sua dimensão formativa e mediadora, torna-se um poderoso instrumento para a promoção do desenvolvimento integral da criança e para a construção de uma educação mais justa, democrática e humanizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação na Educação Infantil constitui-se como um elemento essencial no processo educativo, assumindo um caráter formativo, contínuo e mediador. Diferentemente de práticas tradicionais, centradas na mensuração e classificação, a avaliação nessa etapa deve estar voltada para o acompanhamento do desenvolvimento integral da criança, respeitando suas singularidades, seus ritmos e suas formas próprias de aprender e se expressar.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a avaliação está diretamente relacionada às concepções de infância, aprendizagem e desenvolvimento que orientam a prática pedagógica. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de uma abordagem avaliativa que valorize o processo, as interações e as experiências vividas pelas crianças no cotidiano escolar, superando modelos reducionistas e excludentes.

No que se refere às práticas docentes, destaca-se a importância da observação sistemática, dos registros pedagógicos e da documentação como instrumentos fundamentais para a compreensão do desenvolvimento infantil. Tais práticas possibilitam ao professor acompanhar o percurso de aprendizagem das crianças, identificar suas potencialidades e planejar intervenções pedagógicas mais adequadas e significativas.

Entretanto, ainda se observam desafios que permeiam o processo avaliativo na Educação Infantil, como a permanência de práticas tradicionais, a fragilidade na formação docente, a sobrecarga de trabalho e as limitações estruturais das instituições de ensino. Tais fatores evidenciam a necessidade de investimentos em formação continuada, bem como na construção de uma cultura avaliativa que esteja alinhada aos princípios da infância e da educação inclusiva.

Por outro lado, destacam-se diversas possibilidades para a resignificação da avaliação, como o fortalecimento da documentação pedagógica, a valorização da escuta da criança, a parceria com as famílias e a organização de práticas pedagógicas mais intencionais e reflexivas. Essas ações contribuem para a construção de uma avaliação mais humanizada, democrática e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças.

É possível concluir que a avaliação na Educação Infantil deve ser compreendida como um processo dinâmico e reflexivo, que não se limita à análise do desenvolvimento da criança, mas também envolve a constante revisão das práticas pedagógicas. O professor, nesse contexto, assume um papel fundamental como mediador, sendo responsável por construir práticas avaliativas coerentes, éticas e significativas.

Pensar a avaliação na Educação Infantil é, sobretudo, repensar o próprio sentido da educação, reafirmando o compromisso com uma prática pedagógica que respeite a infância, valorize as diferenças e promova o desenvolvimento integral de todas as crianças.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996.

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

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2010.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

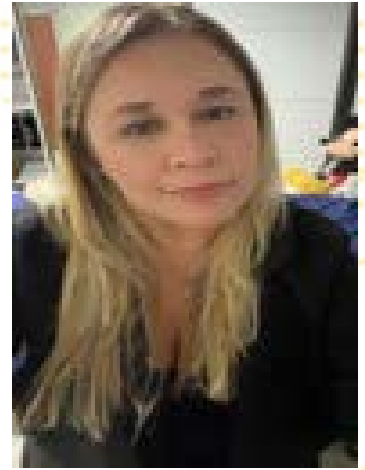
OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

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

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

METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIA PARA ENGAJAMENTO DOS ALUNOS



TAYNARA LEITE DANTAS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2012); Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

As metodologias ativas têm ganhado destaque no cenário educacional por promoverem maior participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Este trabalho tem como objetivo analisar como essas metodologias contribuem para o engajamento dos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo e dinâmico. Diferentemente do modelo tradicional, em que o aluno assume uma postura passiva, as metodologias ativas colocam o estudante como protagonista da construção do conhecimento. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida e estudo de caso favorecem o desenvolvimento de habilidades como autonomia, pensamento crítico e colaboração. No entanto, sua implementação ainda enfrenta desafios, como a resistência à mudança, a necessidade de formação docente e limitações estruturais das instituições de ensino. Dessa forma, é fundamental compreender como essas práticas podem ser aplicadas de maneira eficaz no contexto educacional. Conclui-se que as metodologias ativas representam uma alternativa promissora para melhorar o engajamento dos alunos, contribuindo para uma educação mais participativa e alinhada às demandas contemporâneas.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias ativas; Engajamento; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A educação tem passado por diversas transformações ao longo dos anos, impulsionadas pelas mudanças sociais, tecnológicas e culturais. Nesse contexto, surge a necessidade de repensar as práticas pedagógicas tradicionais, que muitas vezes não conseguem atender às demandas dos estudantes contemporâneos. As metodologias ativas aparecem como uma alternativa inovadora

para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e eficaz.

O modelo tradicional de ensino, centrado na figura do professor como transmissor do conhecimento, tem sido cada vez mais questionado. Nesse formato, o aluno assume uma postura passiva, limitando-se a receber informações, o que pode comprometer seu interesse e participação nas atividades escolares. Diante disso, torna-se essencial buscar estratégias que estimulem o envolvimento dos estudantes.

As metodologias ativas propõem uma mudança significativa nesse cenário, ao colocar o aluno como protagonista do processo de aprendizagem. Por meio dessas abordagens, os estudantes são incentivados a participar ativamente das aulas, resolver problemas, trabalhar em grupo e desenvolver habilidades essenciais para a vida em sociedade.

Além disso, essas metodologias contribuem para o desenvolvimento de competências importantes, como pensamento crítico, criatividade, autonomia e capacidade de colaboração. Tais habilidades são fundamentais no contexto atual, marcado pela constante transformação e pela necessidade de adaptação.

Entretanto, a adoção das metodologias ativas ainda enfrenta desafios no ambiente educacional. Muitos professores não receberam formação adequada para utilizar essas estratégias, e as instituições nem sempre oferecem condições estruturais favoráveis para sua implementação.

Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo analisar o papel das metodologias ativas como estratégia para aumentar o engajamento dos alunos, discutindo suas contribuições, desafios e possibilidades no cenário educacional contemporâneo.

A relevância deste estudo está na necessidade de compreender como tornar o ensino mais significativo, promovendo uma aprendizagem que vá além da memorização de conteúdos e que prepare os estudantes para os desafios do mundo atual.

DESENVOLVIMENTO

As metodologias ativas representam uma mudança significativa na forma de ensinar e aprender, ao romper com o modelo tradicional centrado no professor. Nesse novo paradigma, o aluno assume um papel ativo na construção do conhecimento, participando de forma mais direta e significativa das atividades propostas.

Uma das principais características dessas metodologias é o incentivo à participação dos estudantes. Em vez de apenas ouvir explicações, os alunos são convidados a discutir, questionar, investigar e propor soluções para problemas reais ou simulados. Esse envolvimento contribui para um aprendizado mais profundo e duradouro.

Entre as metodologias ativas mais utilizadas, destaca-se a aprendizagem baseada em projetos, na qual os alunos desenvolvem atividades práticas relacionadas a temas relevantes. Essa abordagem permite a integração de diferentes áreas do conhecimento, tornando o aprendizado

mais contextualizado.

Outra estratégia bastante difundida é a sala de aula invertida, em que os alunos têm contato prévio com o conteúdo, geralmente por meio de vídeos ou materiais digitais, e utilizam o tempo em sala para discutir, tirar dúvidas e realizar atividades práticas. Esse modelo favorece a autonomia e a participação ativa.

Além disso, o estudo de caso é uma metodologia que estimula o pensamento crítico, ao apresentar situações reais para análise e resolução. Os alunos são incentivados a refletir, argumentar e tomar decisões, desenvolvendo habilidades importantes para sua formação.

O uso dessas metodologias contribui significativamente para o aumento do engajamento dos alunos, uma vez que torna as aulas mais dinâmicas e interessantes. Quando os estudantes percebem sentido no que estão aprendendo, tendem a se envolver mais no processo educativo.

No entanto, é importante destacar que a implementação das metodologias ativas exige planejamento e preparo por parte do professor. Não se trata apenas de mudar a forma de ensinar, mas de repensar toda a prática pedagógica.

Outro aspecto relevante é a necessidade de adaptação ao contexto de cada escola. Nem sempre é possível aplicar todas as metodologias da mesma forma, sendo fundamental considerar as características dos alunos e os recursos disponíveis.

Ao aprofundar a análise das metodologias ativas, percebe-se que seu impacto vai além do engajamento dos alunos, influenciando também a qualidade da aprendizagem. Isso ocorre porque essas estratégias promovem uma maior interação entre os estudantes e o conteúdo, favorecendo a construção do conhecimento de forma significativa.

Outro ponto importante é o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Ao participar ativamente do processo de aprendizagem, os estudantes passam a assumir maior responsabilidade por seus estudos, tornando-se mais independentes e organizados.

Além disso, as metodologias ativas estimulam o trabalho em grupo, promovendo a colaboração e o respeito às diferentes opiniões. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais, fundamentais para a convivência em sociedade.

Entretanto, a adoção dessas metodologias também apresenta desafios. Um dos principais é a resistência por parte de alguns professores, que estão acostumados ao modelo tradicional de ensino. A mudança de prática exige tempo, formação e disposição para inovar.

Outro desafio refere-se à avaliação da aprendizagem. As metodologias ativas demandam formas de avaliação mais flexíveis e diversificadas, que considerem não apenas o resultado final, mas também o processo de construção do conhecimento.

Além disso, a infraestrutura das escolas pode limitar a aplicação dessas estratégias. A falta de recursos tecnológicos, espaços adequados e materiais didáticos pode dificultar a implementação das metodologias ativas.

Apesar desses desafios, é possível afirmar que as metodologias ativas representam uma tendência importante na educação contemporânea. Sua utilização pode contribuir para a formação de alunos mais críticos, participativos e preparados para os desafios do mundo atual.

Dessa forma, é fundamental que as instituições de ensino invistam na formação dos professores e na melhoria das condições estruturais, garantindo a efetividade dessas práticas pedagógicas. A consolidação das metodologias ativas no contexto educacional contemporâneo evidencia uma transformação significativa na forma como o processo de ensino-aprendizagem é concebido, uma vez que rompe com práticas pedagógicas tradicionais centradas na figura do professor como único detentor do conhecimento e passa a valorizar o protagonismo do aluno como sujeito ativo na construção de saberes, promovendo uma aprendizagem mais significativa, crítica e contextualizada. Nesse sentido, ao adotar estratégias que estimulam a participação efetiva dos estudantes, como a problematização, a investigação e a colaboração, o ambiente escolar torna-se mais dinâmico e propício ao desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade.

Dessa maneira, é possível compreender que as metodologias ativas contribuem não apenas para o aumento do engajamento dos alunos, mas também para a melhoria da qualidade da aprendizagem, uma vez que favorecem a articulação entre teoria e prática, permitindo que os conteúdos sejam trabalhados de forma mais concreta e relacionada à realidade dos estudantes, o que potencializa a assimilação e a retenção do conhecimento ao longo do tempo. Além disso, ao promover a interação entre os alunos e estimular o trabalho em grupo, essas metodologias fortalecem habilidades socioemocionais, como empatia, cooperação, respeito às diferenças e capacidade de comunicação, aspectos fundamentais para a formação integral do indivíduo.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da autonomia discente, visto que, ao participar ativamente do processo de aprendizagem, o aluno passa a assumir maior responsabilidade por seus estudos, organizando seu tempo, buscando informações de forma independente e refletindo sobre seu próprio desempenho, o que contribui para a formação de sujeitos mais críticos, reflexivos e preparados para lidar com os desafios da sociedade contemporânea, marcada por constantes transformações e pela necessidade de atualização contínua. Nesse contexto, o papel do professor também se ressignifica, deixando de ser um mero transmissor de conteúdo para atuar como mediador, orientador e facilitador do processo educativo, o que exige uma postura mais flexível, inovadora e comprometida com a aprendizagem dos alunos.

Entretanto, é importante destacar que a implementação das metodologias ativas demanda um planejamento pedagógico consistente e uma formação adequada dos professores, uma vez que a mudança de paradigma não se limita à adoção de novas estratégias, mas implica uma reestruturação das práticas educativas, considerando as especificidades de cada contexto escolar, as características dos alunos e os objetivos de aprendizagem estabelecidos, sendo necessário, portanto, que as instituições de ensino invistam na capacitação docente e na criação de condições favoráveis para a aplicação dessas metodologias. Ademais, a resistência por parte de alguns educadores, muitas vezes decorrente da insegurança frente às mudanças ou da falta de apoio institucional, pode representar um obstáculo à efetivação dessas práticas, o que reforça a importância de políticas educacionais que incentivem a inovação pedagógica.

Outro desafio significativo está relacionado à avaliação da aprendizagem, uma vez que as metodologias ativas exigem instrumentos avaliativos mais flexíveis e diversificados, capazes de considerar não apenas os resultados finais, mas também o processo de construção do conhecimento, valorizando aspectos como participação, criatividade, colaboração e desenvolvimento de habilidades, o que implica a necessidade de repensar os modelos tradicionais de avaliação, muitas vezes centrados em provas objetivas e na memorização de conteúdo. Nesse sentido, a avaliação formativa ganha destaque, pois permite o acompanhamento contínuo do desempenho dos alunos, oferecendo feedbacks que contribuem para a melhoria do processo de aprendizagem.

Além disso, a infraestrutura das instituições de ensino constitui um fator determinante para a implementação das metodologias ativas, uma vez que a ausência de recursos adequados, como espaços flexíveis, materiais didáticos diversificados e tecnologias digitais, pode limitar a aplicação dessas práticas, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade social, evidenciando a necessidade de investimentos por parte do poder público e das instituições educacionais para garantir condições equitativas de ensino. Nesse cenário, a integração das tecnologias digitais às metodologias ativas apresenta-se como uma estratégia potencializadora, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem, ao permitir o acesso a diferentes fontes de informação, a realização de atividades colaborativas em ambientes virtuais e a personalização do ensino.

Dessa forma, observa-se que as metodologias ativas, ao promoverem uma aprendizagem centrada no aluno, contribuem significativamente para a formação de indivíduos mais autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar de maneira consciente e responsável na sociedade, o que reforça sua relevância no contexto educacional atual. Contudo, para que seus benefícios sejam plenamente alcançados, é fundamental que sua implementação seja acompanhada de planejamento, formação docente, investimentos em infraestrutura e apoio institucional, garantindo que essas práticas sejam efetivamente incorporadas ao cotidiano escolar de forma coerente e alinhada aos objetivos educacionais.

Por fim, conclui-se que as metodologias ativas representam uma importante alternativa para a superação dos desafios enfrentados pela educação contemporânea, ao possibilitar a construção de um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, inclusivo e significativo, que valoriza o protagonismo do aluno e contribui para o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, evidenciando, assim, a necessidade de sua ampliação e fortalecimento nas práticas pedagógicas, de modo a promover uma educação de qualidade, capaz de atender às demandas de uma sociedade em constante transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das metodologias ativas como estratégia para o engajamento dos alunos evidencia sua importância no contexto educacional contemporâneo. Essas abordagens contribuem para a construção de um ensino mais dinâmico, participativo e centrado no estudante.

Verificou-se que, ao assumir um papel ativo no processo de aprendizagem, o aluno desen-

volve habilidades essenciais, como autonomia, pensamento crítico e capacidade de colaboração. Essas competências são fundamentais para sua formação acadêmica e pessoal.

Entretanto, a implementação dessas metodologias ainda enfrenta desafios significativos, como a necessidade de formação docente, a resistência à mudança e as limitações estruturais das instituições de ensino.

Dessa forma, torna-se essencial que as escolas e os sistemas educacionais promovam condições adequadas para a aplicação dessas práticas, investindo na capacitação dos professores e na melhoria da infraestrutura.

Conclui-se que as metodologias ativas representam uma alternativa eficaz para aumentar o engajamento dos alunos e melhorar a qualidade do ensino, desde que sejam utilizadas de forma planejada e alinhada aos objetivos pedagógicos. Além disso, é importante destacar que as metodologias ativas promovem uma maior aproximação entre teoria e prática, permitindo que os alunos compreendam a aplicabilidade dos conteúdos em situações reais do cotidiano. Esse aspecto torna o processo de aprendizagem mais significativo e contribui para a retenção do conhecimento a longo prazo.

Outro ponto relevante refere-se ao papel do professor nesse contexto, que deixa de ser o detentor exclusivo do conhecimento e passa a atuar como mediador e facilitador da aprendizagem. Essa mudança de postura exige não apenas domínio de conteúdo, mas também competências pedagógicas voltadas para a condução de atividades colaborativas e interativas.

Ademais, observa-se que o uso de recursos tecnológicos potencializa a aplicação das metodologias ativas, possibilitando o acesso a diferentes fontes de informação e a utilização de ferramentas digitais que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem. Plataformas virtuais, aplicativos educacionais e ambientes colaborativos são exemplos de instrumentos que favorecem essa dinâmica.

No entanto, é necessário considerar que a simples inserção de tecnologias não garante a efetividade das metodologias ativas, sendo fundamental que haja intencionalidade pedagógica e planejamento adequado por parte do docente. A tecnologia deve ser utilizada como meio e não como fim no processo educativo.

Outro aspecto a ser considerado é a diversidade dos estudantes, uma vez que cada aluno possui ritmos, estilos e necessidades de aprendizagem distintos. Nesse sentido, as metodologias ativas possibilitam maior personalização do ensino, respeitando as individualidades e promovendo uma educação mais inclusiva.

Além disso, essas abordagens favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, responsabilidade, resiliência e trabalho em equipe, aspectos cada vez mais valorizados no contexto educacional e no mercado de trabalho.

Cabe ressaltar também a importância do planejamento pedagógico na implementação dessas metodologias, visto que a escolha das estratégias deve estar alinhada aos objetivos de aprendizagem, ao perfil da turma e ao contexto escolar. Sem esse alinhamento, há o risco de superficial-

lidade no processo educativo.

Outro desafio recorrente está relacionado à avaliação da aprendizagem, que precisa ser repensada para acompanhar as práticas inovadoras. Avaliações tradicionais, centradas apenas na memorização, tornam-se insuficientes diante de metodologias que valorizam o processo, a participação e a construção do conhecimento.

Nesse sentido, a avaliação formativa ganha destaque, pois permite acompanhar o desenvolvimento do aluno ao longo do processo, identificando avanços, dificuldades e possibilidades de intervenção pedagógica.

Além disso, a cultura escolar também influencia diretamente na adoção das metodologias ativas, sendo necessário um movimento coletivo que envolva gestores, professores, alunos e famílias para a consolidação dessas práticas.

Outro fator relevante é a necessidade de políticas públicas que incentivem a inovação pedagógica, oferecendo suporte às instituições de ensino por meio de formação continuada, investimentos e diretrizes que favoreçam a adoção dessas metodologias.

Portanto, ao considerar todos esses aspectos, reforça-se que as metodologias ativas não devem ser vistas como uma tendência passageira, mas como uma proposta consistente de transformação do ensino, capaz de atender às demandas da sociedade contemporânea e contribuir para a formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia**. Londrina: UEL, 2011.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORAN, José Manuel. **Educação inovadora**. Campinas: Papirus, 2017.

PAIVA, Marília Costa et al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem**. Recife: UFPE, 2016.

PRENSKY, Marc. **Teaching digital natives**. Califórnia: Corwin, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

VALENTE, José Armando. **Aprendizagem ativa no ensino superior**. Campinas: UNICAMP, 2014.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



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

FACONNECT