

ARCO
EDITORES

INFÂNCIAS EM MOVIMENTO:

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

**DA EDUCAÇÃO INFANTIL AOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

**PRISCILA DE FREITAS MACHADO
FRANCIJANES ALVES DE SOUSA SÁ
SUIANY DE SOUSA COSTA
ORG**



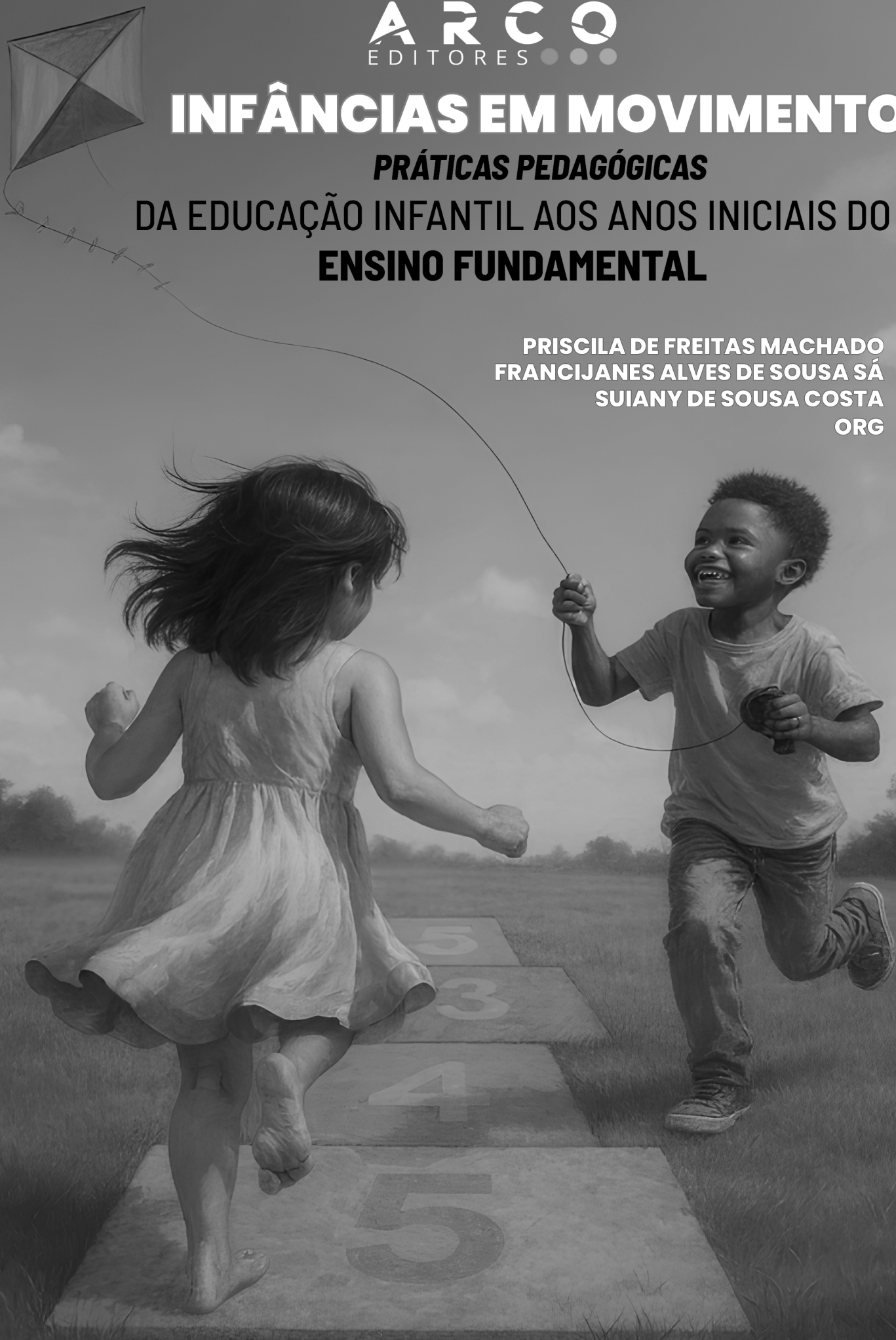
ARCO
EDITORES

INFÂNCIAS EM MOVIMENTO:

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

**DA EDUCAÇÃO INFANTIL AOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

**PRISCILA DE FREITAS MACHADO
FRANCIJANES ALVES DE SOUSA SÁ
SUIANY DE SOUSA COSTA
ORG**



Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivania Folmer

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: www.canva.com

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

Infâncias em movimento [livro eletrônico] :
práticas pedagógicas da educação Infantil aos
anos iniciais do ensino fundamental / Priscila
de Freitas Machado, Francijanes Alves de Sousa
Sá, Suiany de Sousa Costa (org.). -- 1. ed. --
Santa Maria, RS : Arco Editores, 2025.
PDF

Vários autores.

Bibliografia

ISBN 978-65-5417-557-9

1. Educação 2. Educação infantil 3. Ensino
fundamental 4. Prática pedagógica 5. Professores –
Formação I. Machado, Priscila de Freitas. II. Sá,
Francijanes Alves de Sousa. III. Costa, Suiany de
Sousa.

25-305943.0

CDD-371.3

Índices para catálogo sistemático:

1. Prática pedagógica : Educação 371.3

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964



10.48209/978-65-5417-557-9

Esta obra foi construída de forma coletiva, reunindo diferentes vozes, experiências e perspectivas. As opiniões expressas nos capítulos são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e não representam, necessariamente, a posição desta editora. Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

O e-book tem como objetivo despertar a sensibilidade aos educadores, no contexto das experiências e vivências de profissionais que atuaram em seus aspectos mais natural acerca da sua profissão visando contribuições significativas na educação, sabedores que a Educação Infantil traz todo esse encantamento e especificidade genuína. Cada escrita aqui disponível, possibilita um diálogo colaborativo, em que, cada relato favorece compreender o protagonismo das crianças em seus aspectos mais sensíveis seja, eles emocionam, físicos e sociais, bem como a criticidade das próprias políticas públicas no que tangi as melhorias, do que é possível fazer para que se tenha uma educação de qualidade e com equidade. Juntas temos a honra de perpetuar as nossas vozes por meio da escrita, alcançando outros profissionais da educação que consegue se perceber dentro desse grande retalho de possibilidades, onde o fazer acontecer, o movimentar torna-se prática essencial valorizando, o brinca e garantindo as perspectivas de uma pedagogia com suas intencionalidades.

O presente e-book nasce com a intencionalidade de ampliar os horizontes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, reunindo relatos, reflexões e práticas que emergem da vivência de profissionais comprometidos com a educação de qualidade. Cada texto aqui reunido constitui-se como parte de um mosaico coletivo, no qual a experiência docente se articula à pesquisa, ao encantamento da infância e ao compromisso social da escola.

Mais do que descrever práticas, este livro digital propõe provocar diálogos e instigar reflexões críticas sobre os desafios e as possibilidades da educação na contemporaneidade. Reconhecemos que a infância é marcada por especificidades emocionais, físicas, sociais e culturais que exigem dos educadores sensibilidade, intencionalidade pedagógica e constante estudo. Assim, cada narrativa contribui para evidenciar o protagonismo das crianças e, ao mesmo tempo, tensiona as políticas públicas educacionais, apontando caminhos para avanços na perspectiva da equidade.

Esta coletânea não apenas valoriza o brincar como eixo estruturante, mas também ressalta a centralidade da pedagogia planejada e consciente, que transforma o cotidiano escolar em espaço de aprendizagens significativas. Ao entrelaçar diferentes vozes e olhares, o e-book reafirma o compromisso coletivo de construir uma educação que reconheça a criança em sua totalidade e que assegure o direito de aprender, conviver, imaginar e criar.

É com essa convicção que apresentamos este trabalho, fruto de esforços colaborativos, certo de que cada leitor encontrará nestas páginas um convite para repensar sua prática, identificar-se nos relatos e projetar novas possibilidades para o fazer pedagógico.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....	9
O BRINCAR COMO POLÍTICA DE GESTÃO: UMA ESCOLA QUE RESPEITA OS TEMPOS DA INFÂNCIA.....	9
Priscila de Freitas Machado	
doi: 10.48209/978-65-5417-557-0	
CAPÍTULO 2.....	21
PALMAS PARA O BRINCAR: A LUDICIDADE COMO DIREITO E CAMINHO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL...	21
Priscila de Freitas Machado; Franciella Almeida Paulino Avelino; Suiany Sousa Costa	
doi: 10.48209/978-65-5417-557-1	
CAPÍTULO 3.....	32
INICIAÇÃO CIENTÍFICA E A TECNOLOGIA DO EU NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS DIDÁTICAS.....	32
Tatiana Costa Martins; Ruhena Kelber Abrão	
doi: 10.48209/978-65-5417-557-2	
CAPÍTULO 4.....	46
COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO: CAMINHOS PARA DEMOCRACIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	46
Deniecy de Lima Silva; Juliana de Assis	
doi: 10.48209/978-65-5417-557-5	
CAPÍTULO 5.....	55
PROJETO “CONHECER” NA ESCOLA ETI LUIZ NUNES DE OLIVEIRA EM BURITIRANA, PALMAS – TOCANTINS.....	55
Anny Karoline Ribeiro da Silva Santos; Suiany de Sousa Costa	
doi: 10.48209/978-65-5417-557-6	

CAPÍTULO 6.....73

**AS CRIANÇAS APRENDEM COM OS IDOSOS: CONTAÇÃO
DE HISTÓRIA.....73**

Francijanes Alves de Sousa Sá; Neila Barbosa Osório

doi: 10.48209/978-65-5417-557-7

CAPÍTULO 7.....84

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL....84

Francijanes Alves de Sousa Sá; Suiany de Sousa Costa

doi: 10.48209/978-65-5417-557-8

SOBRE OS ORGANIZADORES.....93

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....95

CAPÍTULO 1

O BRINCAR COMO POLÍTICA DE GESTÃO: UMA ESCOLA QUE RESPEITA OS TEMPOS DA INFÂNCIA

Priscila de Freitas Machado

Doi: 10.48209/978-65-5417-557-0

INTRODUÇÃO: BRINCAR É UM DIREITO, NÃO UM INTERVALO

O brincar, entendido como expressão essencial da infância, ultrapassa a condição de mero entretenimento para assumir o lugar de linguagem, cultura e direito. Na Educação Infantil, sua centralidade se afirma tanto nos documentos normativos quanto nas práticas cotidianas, embora estas, por vezes, ainda estejam marcadas por uma concepção fragmentada do currículo. Nesse contexto, a gestão escolar se apresenta como elemento estratégico para a garantia do brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas, promovendo condições para que a criança seja respeitada em sua temporalidade, em seus modos de agir e em sua subjetividade.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), “as instituições de Educação Infantil devem garantir que as práticas pedagógicas sejam planejadas e desenvolvidas com base em propostas que assegurem as experiências do brincar e das interações” (BRASIL, 2009, p. 13). Assim, a função da gestão não se limita à administração de recursos, mas se expande para a construção de uma cultura organizacional que reconheça o brincar como experiência formadora e política. Isso implica, necessariamente, reorganizar tempos, espaços e relações a fim de assegurar que o brincar não seja interrompido por demandas adultocêntricas e burocráticas.

A valorização do brincar como política de gestão exige o compromisso ético e estético com a infância, por parte dos profissionais que atuam na direção e coordenação das instituições de educação infantil. Segundo Goulart, Pacheco e Souza (2021), embora o discurso oficial valorize a infância e o brincar, ainda

há uma tendência de gestores assumirem um papel técnico-burocrático, em detrimento de ações formativas que garantam práticas pedagógicas significativas.

Os gestores deslizam para tarefas que burocratizam sua função, pelo viés de uma concepção técnico-científica. Em contrapartida, não se atentam para a necessidade de atender os princípios democráticos e participativos que norteiam a sistematização da educação pública (GOULART; PACHECO; SOUZA, 2021, p. 55).

Nesse sentido, é necessário refletir sobre o papel da gestão para além das demandas administrativas e operacionais, reconhecendo seu potencial formador e articulador de sentidos. Quando o brincar é compreendido como direito e linguagem própria da infância, cabe à gestão garantir que tal princípio se traduza em práticas concretas, o que requer, além de sensibilidade pedagógica, uma postura crítica diante das normativas e estruturas que limitem o tempo e o espaço do brincar nas instituições. A escuta das crianças, o diálogo com as famílias e a formação contínua da equipe são dimensões indissociáveis dessa tarefa.

Este artigo tem como objetivo discutir como a gestão escolar pode assumir o brincar como um princípio político e pedagógico, reorganizando a estrutura institucional para respeitar os tempos da infância. Para tanto, parte-se de uma análise teórica e documental articulada a pesquisas que evidenciam práticas de gestão comprometidas com o direito ao brincar, com base em uma perspectiva democrática, humanizadora e emancipatória da infância.

O BRINCAR COMO LINGUAGEM DA INFÂNCIA

O brincar, na perspectiva da Educação Infantil, é mais do que uma atividade espontânea da criança; é uma linguagem por meio da qual ela se expressa, comunica e constrói sentidos sobre o mundo. Quando brinca, a criança revela aspectos de sua subjetividade, reelabora experiências, negocia significados, explora regras sociais e desenvolve competências cognitivas, afetivas e sociais. Trata-se, portanto, de uma atividade fundante, que deve ser reconhecida como eixo estruturante do currículo, não apenas como uma prática complementar ou recreativa.

Segundo Moyles (2009), a brincadeira é uma parte essencial do desenvolvimento infantil, pois permite que as crianças se envolvam em experiências significativas que favorecem o pensamento criativo, a resolução de problemas e o fortalecimento da autonomia. Ela afirma que:

Brincar é uma parte fundamental da aprendizagem e do desenvolvimento nos primeiros anos de vida. [...] Crianças que brincam confiantes tornam-se aprendizes vitalícios, capazes de pensar de forma abstrata e independente, assim como de correr riscos a fim de resolver problemas e aperfeiçoar sua compreensão (MOYLES, 2009, p. 19).

Essa compreensão é reforçada por autores que reconhecem o brincar como prática social e culturalmente construída. Angela Borba (2007) destaca que, ao brincar, a criança se apropria de práticas sociais do grupo ao qual pertence, participando ativamente da cultura e elaborando significados sobre si e sobre o mundo. Para a autora, a brincadeira é uma forma de participação social que possibilita a ressignificação da cultura, sendo, portanto, uma linguagem singular da infância.

Nesse mesmo sentido, Vygotsky (1984) entende o brincar como uma atividade essencial para o desenvolvimento humano, especialmente por meio do faz-de-conta, que permite à criança agir em níveis superiores aos habituais de comportamento. O jogo simbólico atua como mediador da aprendizagem e possibilita a internalização de regras sociais, papéis e valores, promovendo o desenvolvimento da imaginação e da capacidade de abstração.

Enquanto a criança está simplesmente brincando, incorpora valores, conceitos e conteúdos. [...] A brincadeira não é apenas uma distração, mas uma atividade que tem função de estruturar o pensamento, a linguagem e as relações (LOPES, 2001, p. 36, apud VERAS; RÊGO, 2022).

Portanto, reconhecer o brincar como linguagem da infância implica assumir uma postura educativa que valorize a escuta sensível e respeite as expressões infantis em sua complexidade. Cabe à gestão escolar assegurar que essa linguagem não seja silenciada por rotinas engessadas ou por demandas curriculares que desconsiderem os direitos das crianças. É nessa dimensão que o brincar se torna um ato político, exigindo da gestão não apenas reconhecimento simbólico, mas também ações concretas que garantam sua presença qualificada no cotidiano escolar.

GESTÃO ESCOLAR E CURRÍCULO: DECISÕES QUE AFETAM O BRINCAR

A gestão escolar exerce papel decisivo na materialização do brincar como eixo norteador do currículo da Educação Infantil. Suas decisões influenciam diretamente a organização dos tempos e espaços, a intencionalidade das práticas pedagógicas, a formação dos profissionais e o planejamento coletivo. A maneira como a instituição compreende e pratica o currículo revela o compromisso, ou a negligência, com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas.

O currículo da Educação Infantil, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI), deve ser concebido a partir de “experiências que promovam interações e brincadeiras” (BRASIL, 2009). No entanto, na prática, ainda é comum observar escolas cuja gestão prioriza conteúdos escolares formais, rotinas rígidas ou metas produtivistas, deixando pouco espaço para o livre brincar. Isso evidencia a urgência de uma gestão que atue de forma crítica, sensível e coerente com os princípios da educação integral e do respeito à infância.

Como destaca Maria Aparecida Lira Bahia (2009), a gestão escolar não deve limitar-se ao cumprimento de tarefas burocráticas, mas precisa assumir uma função política e formativa, capaz de reorganizar a escola como um espaço de investigação, diálogo e construção coletiva. A autora enfatiza:

A gestão escolar da comunidade escolar [...] precisa estar aberta às descobertas e à experimentação do conhecimento, em que a ação de todos aconteça de forma investigativa, dialógica, com formação e socialização de experiências diversas, inerentes a uma prática reflexiva que transforma e se reconstrói pela análise crítica (BAHIA, 2009, p. 3).

Essa perspectiva dialoga com o entendimento de que o brincar não se sustenta apenas como discurso institucional, mas precisa ser garantido por meio de condições objetivas, como horários flexíveis, espaços adequados, materiais acessíveis e tempos de qualidade. A ausência desses elementos denuncia uma gestão que não reconhece o brincar como parte integrante do projeto pedagógico.

De acordo com Veras e Rêgo (2022), é fundamental que os gestores compreendam o lúdico como estratégia pedagógica essencial ao desenvolvimento infantil. As autoras defendem que as brincadeiras devem ser consideradas parte do processo pedagógico e que, sem o apoio da gestão, a valorização do brincar torna-se frágil e vulnerável às pressões por resultados imediatos e avaliações padronizadas.

Pode-se afirmar, portanto, que as brincadeiras e os jogos se apresentam como parte integrante do processo pedagógico, ao propiciarem um ambiente motivador para a aprendizagem [...]. Caso não se ofereça à criança o contato com o ambiente lúdico, ocorre automaticamente uma recusa dos conhecimentos já adquiridos (VERAS; RÊGO, 2022, p. 663).

O currículo, entendido como construção coletiva e situada, precisa ser continuamente debatido e ressignificado à luz da escuta das infâncias. Para isso, a gestão escolar deve criar espaços de planejamento colaborativo, promover momentos de reflexão entre os profissionais e incluir as famílias nesse processo. É nesse entrelaçamento entre gestão e prática pedagógica que o brincar se sustenta como um direito garantido e não apenas como um acessório educativo.

ESPAÇOS QUE ACOLHEM O BRINCAR: UMA GESTÃO QUE OBSERVA E ESCUTA

Garantir o brincar como prática cotidiana e significativa na Educação Infantil exige uma gestão escolar atenta à organização dos espaços e à escuta das crianças. Os ambientes escolares não são neutros: eles comunicam intenções pedagógicas, delimitam possibilidades de ação e expressam os valores que orientam o trabalho com a infância. Nesse sentido, a gestão que compreende os espaços como elementos curriculares é aquela que promove ambientes acolhedores, esteticamente cuidados e abertos à exploração, à invenção e à liberdade expressiva das crianças.

A escuta da criança se revela, nesse contexto, como princípio fundamental para a criação de ambientes que favoreçam o brincar. Como aponta Borba (2007), o espaço escolar precisa permitir múltiplas interações, apro-

priações e ressignificações culturais pelas crianças. Brincar, portanto, não se restringe a um momento no cronograma, mas acontece o tempo todo e em todos os lugares, desde que o ambiente seja permeável às narrativas infantis. Para tanto, é necessário que o gestor promova uma cultura institucional que reconheça a criança como sujeito de direitos e de saberes.

Brincando, elas se apropriam criativamente de formas de ação social tipicamente humanas e de práticas sociais específicas dos grupos aos quais pertencem, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem. [...] A brincadeira assume importância fundamental como forma de participação social e como atividade que possibilita a apropriação, a ressignificação e a reelaboração da cultura pelas crianças (BORBA, 2007, p. 12).

A escuta ativa, nesse sentido, não se resume à observação dos comportamentos das crianças, mas à escuta pedagógica e política de suas manifestações, preferências, inquietações e modos próprios de ocupar os espaços. Para isso, é essencial que a gestão incentive práticas de observação intencional por parte dos professores, o registro das ações infantis e o uso desses registros para replanejar os ambientes e as interações propostas.

Além disso, a gestão comprometida com o brincar reconhece que os espaços de qualidade não exigem necessariamente grandes recursos financeiros, mas sim intencionalidade, criatividade e sensibilidade. Como evidenciam Queiroz, Maciel e Branco (2006), o brincar só se sustenta plenamente quando encontra respaldo no contexto pedagógico, sendo alimentado por ambientes que respeitam a autonomia da criança e sua capacidade de invenção simbólica.

A escuta sensível do cotidiano, articulada à construção de espaços de brincar ricos em possibilidades, desafia os gestores a reconfigurar a lógica escolar baseada no controle, na rigidez e na uniformidade. Exige que se construa uma escola que acolhe o movimento, a imprevisibilidade e a singularidade de cada grupo de crianças. Esse é um exercício contínuo de reinvenção institucional, que só se torna possível com o engajamento da gestão em práticas colaborativas, reflexivas e abertas à escuta da infância em sua potência.

FORMAÇÃO DOCENTE E CULTURA DO BRINCAR

A valorização do brincar como prática educativa depende, em grande medida, da formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil. A gestão escolar, enquanto instância que articula as dimensões política, pedagógica e organizacional da escola, é responsável por promover uma cultura institucional que incentive o brincar como linguagem e direito. Isso só é possível se houver investimento contínuo em processos formativos que problematizem as concepções de infância, currículo e desenvolvimento infantil à luz das práticas lúdicas.

Como afirmam Mello e Luz (2015), a gestão deve se comprometer com uma cultura de formação que vá além da dimensão técnica e normativa, promovendo espaços de reflexão crítica, de escuta mútua e de construção coletiva do conhecimento. Essa formação não pode ser ocasional ou restrita à obrigatoriedade legal, mas deve ser parte do projeto político-pedagógico da instituição, orientada por princípios democráticos e pelo respeito às especificidades da infância.

A formação dos profissionais da Educação Infantil requer uma atenção específica. [...] O desafio é identificar e construir princípios próprios de organização/gestão [...] que considerem a necessária formação ética aliada à responsabilidade social de ser formador de cidadãos em um mundo complexo como o atual (MELLO; LUZ, 2015, p. 34).

Essa formação docente precisa desconstruir visões equivocadas que associam o brincar ao tempo “livre” ou “sem finalidade”, como se fosse uma pausa no processo educativo. Ao contrário, o brincar deve ser compreendido como território de aprendizagens complexas, onde as crianças elaboram sentidos, negociam regras, expressam afetos e desenvolvem competências fundamentais. Para isso, os professores precisam estar formados para observar, interpretar e intervir pedagogicamente no campo do lúdico.

Veras e Rêgo (2022) apontam que a presença da ludicidade no currículo está intrinsecamente vinculada ao reconhecimento do brincar como ferramenta pedagógica por parte dos professores e da gestão. Segundo as autoras,

o apoio da equipe gestora é decisivo para que os educadores se sintam autorizados a transformar seus planejamentos e práticas à luz das necessidades lúdicas das crianças.

Ao compreender o brincar como linguagem legítima da infância, o gestor também se torna formador, pois cria as condições para que os docentes desenvolvam repertórios, reflitam sobre suas práticas e compartilhem experiências. Conforme aponta Bahia (2009), é preciso que a gestão fomente uma cultura pedagógica investigativa, em que a formação seja permanente, situada e conectada com os desafios reais do cotidiano escolar. Essa perspectiva transforma o gestor em sujeito ativo da aprendizagem institucional, articulando saberes e práticas em favor da infância.

Formar para o brincar, portanto, é mais do que oferecer oficinas ou repassar técnicas. É cultivar uma ética profissional que respeite a criança em sua totalidade, que escute seus tempos, seus gestos e suas narrativas. E é papel do gestor sustentar esse compromisso com coragem, sensibilidade e competência pedagógica.

EXPERIÊNCIAS INSPIRADORAS: O BRINCAR COMO CENTRO DA GESTÃO NO CMEI PROFESSORA JUSCÉIA GARBELINE

A materialização do brincar como direito e linguagem da infância exige que a gestão escolar ultrapasse o plano do discurso e assuma, no cotidiano institucional, práticas que promovam ambientes, tempos e relações favoráveis às experiências lúdicas das crianças. No Centro Municipal de Educação Infantil Professora Juscéia Garbeline, em Palmas-TO, tem sido possível concretizar esse compromisso por meio de ações gestoras que priorizam o brincar em sua diversidade de formas, materiais e espaços.

Compreendendo que o brincar não se limita à sala de aula, mas acontece em múltiplos territórios da infância, a gestão tem promovido adequações físicas e simbólicas nos ambientes escolares. Um dos investimentos tem sido a ampliação da ducha interativa, reconhecendo a potência do **brincar com água**, que estimula sensorialidade, exploração corporal e experiências de liberdade. Da mesma forma, a revitalização do **parquinho de areia** tem valorizado o

brincar descalço, o toque da terra e as construções simbólicas, em um tempo não mediado por pressa ou intervenção adulta excessiva.

Além disso, a aquisição de **brinquedos estruturados mais simples**, como bonecas, carrinhos, blocos de encaixe, panelinhas e bonecos, vem sendo realizada com base nas solicitações das professoras. Isso evidencia uma escuta ativa da equipe pedagógica e uma articulação coerente entre gestão e planejamento curricular. Esses brinquedos dialogam com o faz-de-conta, a dramatização e a ampliação do repertório cultural das crianças, promovendo aprendizagens simbólicas e afetivas fundamentais. Por outro lado, também se investe em **materiais não estruturados**, como tecidos, caixas, pedaços de madeira, pedras, cordas e utensílios reaproveitados, que estimulam a criatividade, a autoria e a imaginação das crianças, conforme destacam autores como Kishimoto (2008) e Oliveira (2012).

Brinquedos e materiais não estruturados possibilitam à criança inúmeras possibilidades de criação, sem uma única função predeterminada. São elementos que provocam a imaginação, ampliam a ação simbólica e favorecem a autoria infantil (OLIVEIRA, 2012, p. 44).

A atuação da gestão se faz também pela presença: a diretora da unidade visita cotidianamente as salas de aula e os espaços externos, interage com as crianças, observa suas brincadeiras e dialoga com os professores sobre as experiências vividas no chão da escola. Essa postura formativa e sensível rompe com a lógica hierárquica e aproxima a gestão da prática pedagógica real, em consonância com o que defendem Goulart, Pacheco e Souza (2021), ao apontarem a importância da escuta qualificada dos sujeitos e da convivência nos espaços escolares:

O gestor precisa vivenciar o cotidiano da escola, compreender o movimento das crianças e dos professores, e, a partir dessa escuta sensível, articular os meios para garantir um projeto pedagógico coerente com os direitos das infâncias (GOULART; PACHECO; SOUZA, 2021, p. 58).

A experiência do CMEI Professora Juscéia Garbeline revela que o brincar, quando reconhecido como central pela gestão, pode se expandir para além das paredes da sala e ganhar forma nos pátios, nas sombras das árvores, nas

poças d'água, na areia e nos materiais mais simples. É nesse território livre, mas intencionalmente cuidado, que a infância se afirma em sua potência plena. E é nesse mesmo território que a gestão se reinventa: como escuta, presença e compromisso ético com o tempo das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O BRINCAR COMO POLÍTICA PÚBLICA NO CHÃO DA ESCOLA

Assumir o brincar como política de gestão é compreender que a Educação Infantil exige mais do que estruturas administrativas organizadas: exige um compromisso ético, estético e político com os direitos das crianças. Ao longo deste artigo, foi possível refletir como a gestão escolar, quando comprometida com os princípios que orientam a educação das infâncias, pode criar condições reais para que o brincar ocupe lugar central no currículo, nos espaços, nas relações e nas decisões pedagógicas da instituição.

O brincar não pode ser reduzido a momentos periféricos do dia ou encarado como intervalo entre atividades “mais importantes”. Ele é a própria atividade essencial da criança, por meio da qual ela se relaciona consigo mesma, com o outro e com o mundo. A gestão escolar tem o papel de garantir que os tempos da infância sejam respeitados, que os ambientes estejam preparados para acolher as expressões lúdicas das crianças e que a formação dos profissionais dialogue com os sentidos do brincar em sua potência cultural e educativa.

Como apontam Veras e Rêgo (2022), não se trata apenas de assegurar o brincar no plano simbólico, mas de garantir meios concretos para que ele aconteça de forma contínua, criativa e significativa:

A promoção do brincar como direito das crianças na Educação Infantil não pode ser considerada um privilégio, uma escolha do professor ou uma concessão da escola. É uma responsabilidade coletiva, que envolve toda a instituição e exige um esforço articulado entre professores, gestores e comunidade escolar (VERAS; RÊGO, 2022, p. 660).

A experiência vivida no CMEI Professora Juscéia Garbeline, em Palmas, é um exemplo de como esse compromisso pode ser traduzido em ações concretas: reorganização de espaços, escuta qualificada da equipe do-

cente, ampliação de materiais lúdicos, valorização do brincar com água, areia, brinquedos estruturados e não estruturados. Tudo isso sustentado por uma gestão presente, sensível e engajada com os direitos das crianças.

Dessa forma, entende-se que a gestão escolar pode, e deve, ser um vetor de resistência e transformação, garantindo que o brincar esteja no centro das práticas educativas, e não à margem. Mais do que uma escolha pedagógica, trata-se de uma postura política frente à infância e à escola pública: aquela que respeita, escuta e acolhe os tempos, os gestos e os sonhos das crianças.

REFERÊNCIAS

BAHIA, Maria Aparecida Lira. A gestão educacional infantil como estratégia para o desenvolvimento das atividades escolares. *Anais do Congresso Internacional de Educação Infantil*, 2009. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/conedu/TVconedu/paper/view/112>. Acesso em: 25 jul. 2025.

BORBA, Ângela. Brincando de faz de conta na creche: a participação das crianças na construção da cultura infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 131, p. 11-30, nov. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

GOULART, Dalila Andrade; PACHECO, Eliane Medeiros; SOUZA, Luciana Rodrigues. A atuação do gestor pedagógico na educação infantil: especificidades em atuar com crianças. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 50-66, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/2330>. Acesso em: 25 jul. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2008.

LOPES, Rita de Cássia. A importância do brincar na educação infantil. *Revista Educação e Linguagem*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 35-42, 2001. Apud VERAS, Lília Bezerra de Almeida; RÊGO, Patrícia dos Santos. As ações do gestor e sua contribuição para a utilização de recursos lúdicos na educação infantil. *Revista Gestão Universitária*, v. 15, n. 3, p. 653-665, 2022.

MELLO, Suely Amaral de; LUZ, Nádia Aparecida de Souza. A gestão escolar na educação infantil: entre as normas e a ética da infância. In: MELLO, Suely Amaral de (org.). *Educação Infantil: política, ética e currículo*. Campinas: Papirus, 2015. p. 27-44.

MOYLES, Janet. *Just playing? The role and status of play in early childhood education*. 2. ed. Maidenhead: Open University Press, 2009.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

QUEIROZ, Suely Amaral de; MACIEL, Francinete Silva; BRANCO, Rachel de Oliveira. O papel do gestor na educação infantil: entre o cuidar, o educar e o brincar. *Anais do VII Congresso de Educação Infantil*, Fortaleza, 2006.

VERAS, Lília Bezerra de Almeida; RÊGO, Patrícia dos Santos. As ações do gestor e sua contribuição para a utilização de recursos lúdicos na educação infantil. *Revista Gestão Universitária*, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 653-665, jul./set. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

CAPÍTULO 2

PALMAS PARA O BRINCAR: A LUDICIDADE COMO DIREITO E CAMINHO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Priscila de Freitas Machado
Franciella Almeida Paulino Avelino
Suiany Sousa Costa
Doi: 10.48209/978-65-5417-557-1

INTRODUÇÃO

O brincar é um direito fundamental das crianças, reconhecido em legislações nacionais e internacionais, e constitui um eixo estruturante da Educação Infantil no Brasil. Ao longo da história, a infância foi, muitas vezes, negligenciada como etapa específica do desenvolvimento humano, mas atualmente a brincadeira se configura como prática pedagógica essencial para o desenvolvimento integral das crianças (KISHIMOTO, 2010).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece a brincadeira como eixo estruturante das práticas na Educação Infantil, reforçando a indissociabilidade entre brincar, interagir e aprender (BRASIL, 2017). Assim, compreende-se que as atividades lúdicas não devem ser vistas como momentos isolados, mas como práticas sistematizadas que integram os processos de ensino e aprendizagem.

Diversos estudiosos, como Vygotsky, Piaget e Wallon, destacaram a importância do brincar como atividade orientadora da infância, ressaltando que, por meio das interações lúdicas, a criança constrói significados, socializa-se e desenvolve habilidades cognitivas, sociais e emocionais (VYGOTSKY, 1998; PIAGET, 1975). Nessa perspectiva, o brincar deve ser concebido como um campo de experiências e descobertas.

De acordo com Cavassana (2021), a formação de professores para a Educação Infantil precisa tematizar o brincar como prática pedagógica, uma vez

que a qualidade da mediação docente interfere diretamente na forma como as crianças vivenciam experiências significativas. Como afirma a autora, “[...] tematizar a brincadeira nos processos formativos oportuniza o compartilhamento de saberes, ideias e práticas que inserem o brincar no trabalho educativo com as crianças”.

Além da dimensão pedagógica, o brincar é também cultural. Schlindwein, Laterman e Peters (2017) defendem que a criança é sujeito de cultura, produtora e reprodutora de práticas sociais, e que suas brincadeiras refletem os contextos históricos e sociais em que está inserida. Assim, ao brincar, a criança não apenas se desenvolve, mas também ressignifica o mundo que a cerca.

No município de Palmas, a valorização do brincar ganhou protagonismo com a criação do projeto “Palmas para o Brincar”, que articula ações entre escolas, CMEIs e espaços públicos, transformando a ludicidade em política pública e expandindo o brincar para além dos muros escolares. Esse projeto evidencia a força do brincar como prática social, educativa e comunitária.

O objetivo deste artigo é discutir o brincar como direito, prática pedagógica e experiência social, com base em referenciais teóricos e no contexto da experiência municipal de Palmas-TO. Busca-se compreender como a ludicidade pode ser ressignificada como campo de aprendizagem, cidadania e cultura.

A justificativa para este estudo está ancorada na necessidade de reafirmar o brincar como direito da infância, contrapondo-se à crescente antecipação de práticas escolarizantes na Educação Infantil. Reforçar o brincar é assegurar o desenvolvimento integral das crianças. Dessa forma, pretende-se refletir sobre as potencialidades do brincar como ação pedagógica e social, problematizando as práticas educativas e seus desdobramentos.

Em um breve panorama teórico, recorre-se a autores como Vygotsky, Kishimoto, Cavassana, Schlindwein e outros que têm contribuído para a compreensão do brincar como atividade central na infância. A articulação entre teoria e prática, neste artigo, parte do projeto “Palmas para o Brincar” como experiência concreta e inspiradora.

BRINCAR É DIREITO: ENTRE LEIS, DIRETRIZES E INFÂNCIAS

O Direito ao brincar está garantido na Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e foi ratificado pela Convenção sobre os Direitos da Criança (1990), que reconhece o brincar como um direito fundamental. De acordo com a Convenção sobre os Direitos da Criança (1990, Art. 31), “os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e ao lazer, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e nas artes”.

O direito ao brincar é assegurado, também, por documentos legais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a BNCC (2017). Esses documentos apontam a brincadeira como eixo fundamental da Educação Infantil, rompendo com a visão reducionista que a entendia apenas como lazer.

As brincadeiras e interações são eixos estruturantes da Educação Infantil, constituindo-se como práticas que permitem às crianças se desenvolverem em aspectos físicos, cognitivos, emocionais, sociais e culturais (PREFEITURA DE PALMAS, 2021, p. 3).

Esse excerto evidencia que o brincar não é apenas um momento de descontração, mas um processo que mobiliza todas as dimensões do desenvolvimento humano. No contexto de políticas públicas municipais, como em Palmas, observa-se que tais princípios ganham materialidade em projetos que garantem o acesso das crianças a experiências lúdicas dentro e fora da escola.

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira (BRASIL, 2009, p. 13).

Ao retomar as normativas, compreende-se que o brincar deve estar presente em todo o planejamento pedagógico, configurando-se como linguagem da infância. Esse entendimento rompe com práticas que priorizam a escolarização precoce, legitimando o brincar como espaço de aprendizagem e cidadania.

Tematizar a brincadeira nos processos formativos oportuniza o compartilhamento de saberes, ideias, relatos, projetos e práticas (CAVASSANA, 2021, p. 10).

A análise de Cavassana reforça a necessidade de que a formação de professores incorpore a discussão sobre o brincar. Quando os docentes refletem sobre as experiências lúdicas, ressignificam suas práticas, garantindo que as crianças tenham acesso a vivências significativas que promovam o desenvolvimento integral.

O Brincar como Linguagem e Cultura Infantil

O brincar constitui-se como linguagem da infância, sendo meio de expressão e comunicação. Ele articula imaginação e realidade, permitindo que a criança elabore experiências e explore possibilidades de ser e estar no mundo.

A brincadeira é a atividade principal da infância, pois possibilita o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, permitindo à criança agir além do comportamento habitual (VYGOTSKY, 1998, p. 123).

O pensamento vygotskyano destaca a brincadeira como atividade orientadora, em que a criança ultrapassa seu nível de desenvolvimento real e atinge um nível potencial. Esse processo revela a força do brincar na construção das funções psicológicas superiores, demonstrando sua centralidade no campo educativo.

O ato de brincar é intrínseco à criança, possibilitando o desenvolvimento socioafetivo e cognitivo de forma integrada (SILVA, 2020, p. 4).

Essa perspectiva amplia a compreensão do brincar como atividade complexa, que vai além do entretenimento. Ele mobiliza afetividade, cognição e socialização, consolidando-se como eixo estruturante da infância. A escola, nesse sentido, deve reconhecer e valorizar o brincar como forma de aprendizagem.

O brincar constitui-se em um fenômeno cultural, social e histórico, marcado pelas interações e pelas significações construídas coletivamente (SCHLINDWEIN; LATERMAN; PETERS, 2017, p. 12).

A brincadeira, como fenômeno cultural, expressa a inserção da criança no meio social. É por meio dela que a infância se conecta com as tradições, linguagens e modos de vida de sua comunidade. Esse aspecto cultural precisa ser considerado nas práticas pedagógicas, que devem integrar jogos, brincadeiras e manifestações lúdicas da cultura infantil.

As crianças recriam e repassam aquilo que vivem através do brincar, que se torna expressão de seus sentimentos, desejos e modos de compreender o mundo (SOUZA et al., 2022, p. 11).

Essa citação explicita o brincar como uma forma de resignificação da realidade. Ao brincar, a criança reelabora suas vivências, projetando nelas seus medos, desejos e afetos. Assim, a brincadeira atua como mediadora entre a realidade objetiva e a subjetividade infantil.

O PAPEL DO EDUCADOR COMO MEDIADOR DAS BRINCADEIRAS

A mediação docente é central para que a brincadeira se torne experiência pedagógica significativa. O professor, ao compreender o valor do brincar, precisa criar ambientes que estimulem a curiosidade, a imaginação e a interação social. Como destacam Schlindwein, Laterman e Peters (2017, p. 39), *“o brincar, a criança e o espaço escolar estão intrinsecamente relacionados, exigindo do adulto o papel de mediador das experiências lúdicas e promotor de interações que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento”*

Esse trecho mostra que a formação docente deve ir além da transmissão de conteúdos, integrando reflexões sobre a prática lúdica. Quando o brincar é tematizado na formação, os professores adquirem repertório para articular teoria e prática, fortalecendo a centralidade da ludicidade no cotidiano escolar.

A brincadeira deve ser compreendida como atividade orientadora do desenvolvimento infantil, mediada pelas interações sociais (VYGOTSKY, 2001, p. 103).

A abordagem vygotskyana evidencia que a brincadeira é também espaço de aprendizagem mediada. O educador, ao participar das brincadeiras ou propor novos contextos lúdicos, amplia as possibilidades de desenvolvi-

mento da criança, transformando a interação em oportunidade de construção de conhecimentos.

Nesse sentido, a atuação do professor não deve ser de mero espectador. Ele precisa observar, intervir quando necessário e propor desafios que estimulem a criatividade e a cooperação entre as crianças. Dessa forma, a brincadeira se torna um campo de aprendizagens múltiplas, favorecendo tanto o desenvolvimento individual quanto o coletivo.

PALMAS PARA O BRINCAR: UMA EXPERIÊNCIA DE POLÍTICA PÚBLICA

O projeto “Palmas para o Brincar” é exemplo de como a ludicidade pode ser fortalecida por políticas públicas. Ele articula escolas, CMEIs e espaços comunitários, reafirmando o direito da infância a brincar em diferentes ambientes da cidade.

O projeto foi idealizado com o nome Palmas para o Brincar na intenção de aplaudir a cidade de Palmas [...] e anunciar que a cidade respeita, incentiva e valoriza o direito de brincar (PREFEITURA DE PALMAS, 2021, p. 4).

Esse fragmento mostra que a iniciativa transcende os muros escolares, promovendo a valorização social do brincar. Ao integrar a Semana Mundial do Brincar, o município transforma o ato lúdico em política pública, legitimando-o como prática coletiva e comunitária.

Durante a semana de realização do Palmas para o Brincar, as unidades dão maior ênfase para práticas brincantes, estendendo-as para praças, parques e espaços públicos (PREFEITURA DE PALMAS, 2021, p. 5).

Ao extrapolar os espaços institucionais, o projeto promove o brincar em contato com a natureza, em praças e parques, envolvendo famílias e comunidade. Essa estratégia amplia o alcance do direito ao brincar, tornando-o visível no cotidiano da cidade e reconhecendo os espaços urbanos como territórios da infância.

A inserção do brincar livre, espontâneo, no currículo educacional e, consequentemente, nos projetos pedagógicos das instituições educativas, é um processo de transformação política e social em que crianças são vistas pe-

los educadores como cidadãos, isto é, cada uma como sujeito histórico e sociopolítico, que participa e transforma a realidade em que vive (CARVALHO; ALVES; GOMES, 2005, p. 220).

Essa reflexão, reforça que projetos como o de Palmas também podem ser espaços de inovação pedagógica, incorporando diferentes linguagens e saberes. Assim, o brincar assume função interdisciplinar, aproximando a criança da ciência, da arte e da cultura.

Neste contexto o município de Palmas, Tocantins, tem se destacado ao reconhecer o brincar como prioridade ao longo destes anos e consolida-se, de forma concreta, seu compromisso com a infância criando a Lei nº 3.313/2025 e instituindo –a na agenda pública.

Art. 1º- É instituída, no âmbito da Rede Municipal de Palmas, a Semana Municipal, denominada “Palmas para o Brincar “ no período de 20 a 27 de maio, antecedente a ao Dia Internacional do Brincar, que ocorre em 28 de maio.

Art. 2- A Semana Municipal do Brincar objetiva, ao ter o marco fixado em de 20 de maio, homenagear a data do aniversário da Capital e anunciar que Palmas acolhe, abraça, respeita e valoriza o direito do brincar de todas as crianças. (PALMAS, 2024)

Essa iniciativa representa um marco histórico e de referência na garantia de políticas públicas que valorizam o brincar como direito fundamental. Ao assegurar esse direito, o município refirma o seu papel como agente promotor do bem-estar infantil e da convivência familiar saudável.

Nesta perspectiva, recai sobre o poder público a responsabilidade de garantir espaços urbanos adequados para o brincar. Isso inclui a criação e manutenção de parques acessíveis, seguros, com áreas verdes e infraestrutura adequada, além do cuidado e preservação das áreas verdes como parte fundamental de ambiente saudável e acolhedor.

A experiência de Palmas demonstra que políticas educacionais que valorizam o brincar não se restringem a eventos isolados, mas consolidam práticas que fortalecem a infância como tempo de aprendizagem, convivência e cidadania.

CAMINHOS DO BRINCAR: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e qualitativa, de natureza exploratória. A escolha desse tipo de investigação se justifica pela necessidade de compreender a complexidade do brincar a partir de referenciais teóricos já consolidados, bem como de analisar a experiência do projeto “Palmas para o Brincar” como estudo de caso representativo. De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica permite o levantamento, a análise e a síntese de conhecimentos já sistematizados, possibilitando a construção de novas reflexões sobre temas recorrentes no campo da educação.

A dimensão qualitativa da pesquisa se apoia na compreensão de que o brincar é fenômeno social, cultural e histórico, não podendo ser reduzido a variáveis mensuráveis. Conforme Minayo (2012), a abordagem qualitativa possibilita captar significados, percepções e práticas, permitindo interpretar o brincar como linguagem e expressão da infância em contextos diversos.

No que tange à contextualização, o estudo fundamenta-se em dois eixos principais: o referencial teórico e a experiência municipal de Palmas-TO. O primeiro eixo abrange a análise de autores clássicos como Vygotsky (1998), que concebe a brincadeira como atividade orientadora do desenvolvimento, Piaget (1975), que relaciona o brincar aos estágios cognitivos da criança, e Wallon (1968), que associa o lúdico à dimensão afetiva. Somam-se a esses, autores contemporâneos como Kishimoto (2010), Cavassana (2021) e Schlindwein, Laterman e Peters (2017), que problematizam o lugar do brincar nas práticas pedagógicas e políticas educacionais.

O segundo eixo de análise se ancora no Projeto Palmas para o Brincar, política pública institucionalizada pela Rede Municipal de Palmas que, além de articular as unidades escolares, estende a ludicidade para praças, parques e espaços públicos da cidade. A escolha por este projeto justifica-se por sua relevância inovadora, na medida em que transforma o brincar de evento pontual em política permanente, reconhecendo a cidade como território da infância.

Portanto, a metodologia empregada articula a revisão de literatura com a análise documental, permitindo estabelecer um diálogo entre teoria e prática, no qual o brincar é compreendido não apenas como recurso pedagógico, mas como dimensão fundamental do direito à infância e da formação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou discutir o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil, relacionando fundamentos teóricos, políticas públicas e experiências concretas. A análise realizada evidenciou que a brincadeira é reconhecida, tanto nos documentos normativos quanto nas pesquisas acadêmicas, como prática indispensável ao desenvolvimento integral das crianças.

Ao longo do trabalho, ficou claro que o brincar não se restringe a momentos de lazer, mas se constitui em linguagem, direito e campo de aprendizagem. Conforme discutido, a contribuição de autores como Vygotsky, Piaget, Wallon e Kishimoto confirma que a brincadeira é atividade que mobiliza dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais, revelando-se imprescindível ao processo formativo da infância.

A reflexão sobre o papel do educador destacou a importância da mediação docente na promoção de experiências lúdicas significativas. A formação de professores brincantes, como aponta Cavassana (2021), é condição essencial para que as práticas pedagógicas valorizem o brincar não apenas como recurso, mas como eixo central da Educação Infantil.

A análise do projeto “Palmas para o Brincar” demonstrou que a ludicidade pode ser consolidada como política pública, ampliando-se para além dos espaços escolares e envolvendo toda a comunidade. Essa experiência reforça a concepção de cidade educadora e brincante, na qual o direito ao brincar se materializa como prática social e cultural.

Os objetivos do artigo foram, portanto, alcançados: refletiu-se sobre a relevância do brincar, articulando teoria e prática, e destacou-se a necessidade de consolidar políticas que assegurem esse direito. Entretanto, reconhece-se que o tema permanece aberto a novas investigações, sobretudo no que tange aos im-

pactos de projetos institucionais sobre o desenvolvimento infantil, à formação de professores e à participação das famílias.

Assim, como desdobramento, sugere-se ampliar pesquisas empíricas que avaliem as repercussões do brincar em diferentes redes de ensino, bem como estudos comparativos entre municípios que institucionalizaram a Semana do Brincar. Além disso, recomenda-se fortalecer a formação docente e os investimentos em espaços lúdicos de qualidade.

Conclui-se, portanto, que brincar é viver, aprender e pertencer, sendo responsabilidade da escola, da família e do poder público garantir que toda criança tenha assegurado o direito de brincar em plenitude.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 nov. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

CAVASSANA, Leticia. *O brincar na educação infantil: enunciações docentes em um contexto de formação continuada*. Vitória: Edifes, 2021.

CONCEIÇÃO, Isabela Cassiano Marques Barros da; ROCHA, Gustavo Gomes Siqueira da. A importância do brincar na Educação Infantil. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 12, 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br>. Acesso em: 18 ago. 2025.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

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

PREFEITURA DE PALMAS. *Projeto Palmas para o Brincar*. Palmas: Secretaria Municipal da Educação, 2021.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria; LATERMAN, Ilana; PETERS, Leila (orgs.). *A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola*. Florianópolis: NUP/UFSC, 2017.

SILVA, Janaina Pereira da. *A importância do brincar na educação infantil*. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2020.

SOUZA, Aline Juliana et al. *O brincar em Vygotsky: educação infantil*. São Paulo: Rease, 2022.

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

WALLON, Henri. *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Estampa, 1968.

CAPÍTULO 3

INICIAÇÃO CIENTÍFICA E A TECNOLOGIA DO EU NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS DIDÁTICAS

Tatiana Costa Martins

Ruhena Kelber Abrão

Doi: 10.48209/978-65-5417-557-2

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, adquiriu maior visibilidade quanto aos processos epistemológicos ao longo das últimas décadas, na contramão de uma visão pautada em ações de cunho exclusivamente assistenciais.

À perspectiva de formação continuada docente, o capítulo estruturou-se a partir do questionamento acerca da relação entre os processos de iniciação científica e a formação do EU. Em uma visão complexa, a construção do conhecimento docente e o estabelecimento de mediações, voltadas à iniciação científica, podem fomentar o desenvolvimento de relações autônomas que reafirmem a singularidade dos sujeitos no período geracional das Infâncias.

O estudo sobre a didática na Educação Infantil encontra resistências em âmbito pedagógico devido à própria concepção tradicional do termo, que desde o Ratio Studiorum alinhou-se a conteúdos em espaços restritos à sala de aula, ação emoldurada como uma intervenção padronizada (Libâneo, 2017).

Tal perspectiva se afasta de bases filosóficas de reconhecimento do sujeito único, o qual, de forma singular, constitui-se em seus contextos e espaços sociais, vinculando-se diretamente ao conceito do Self, que para Jung (1998), se associa à noção de substância, núcleo capaz de representar uma totalidade, princípio organizador da personalidade.

O Self, tomado aqui como dimensão constituinte da tecnologia do EU, é compreendido como centro da personalidade total, um processo de amadure-

cimento psíquico interior, e interpessoal, em constante interação com o meio, pois necessita da vida simbólica, onde os conteúdos, do consciente e inconsciente, se unem aos símbolos (Jung, 1998).

O conceito de Didática, embora amplo, relaciona-se à investigação acerca dos fundamentos, condições e modos de realização do ensino, “mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente” (Libâneo, 2017, p. 20).

Propõem-se aqui uma lente para o entendimento didático que agregue conceitos, à princípio, antagônicos, em relação ao Self em Jung (1998) e as Tecnologias do Self em Foucault (1990), dimensões constituintes da tecnologia do EU na Educação Infantil.

A união de diferentes conceitos é possível a partir da proposta complexa de Morin (2000), que não exclui as diversas perspectivas, e que percebe cada abordagem como parte de um todo compreensivo. Uma visão complexa possibilita, ao docente, a clareza quanto à interdependência entre os saberes das crianças e adultos.

A compreensão docente acerca dos processos de individuação (Jung, 1998), presentes no indivíduo, possibilitam a reflexão sobre a dinâmica de modificações históricas pelas quais passa o Self. A aprendizagem, por sua vez, está pautada no olhar para a integralidade do ser que aprende, e que não se esvazia de suas múltiplas dimensões na busca por aprender algo.

A percepção de constituição subjetiva, de formação das crianças, deve ser capaz de promover no docente o abandono por propostas que as submetem a referenciais pedagógicos sem reflexão, esvaziados em si mesmos.

A formação, do conceito individuação, dialoga com o processo pelo qual uma parte do todo se torna progressivamente mais distinta e independente, em conexão com a ideia de singularidade, de aspecto único, um caminho de auto-conhecimento.

Acerca da individuação, o reconhecimento de uma rede de possibilidades, de Tecnologias do Self (Foucault, 1990), ou seja, tecnologias envolvidas na mediação das transformações do sujeito em relação a si mesmo, joga luz

às práticas docentes como fundamentais, enquanto proposições que estimulem descobertas e construções.

A adoção de uma lente compreensiva complexa, que una prerrogativas teóricas consolidadas, possibilita um ato reflexivo que reconheça o pensamento do Self como unificação do consciente com o inconsciente (Jung, 1998), e a existência de tecnologias que produzem o sujeito, em um emaranhado de discursos, relações de poder e jogos de verdade (Foucault, 1990).

Na Educação Infantil, este reconhecimento modifica os meios de proposição das situações de aprendizagem, pois considera a criança como um ser capaz, que conta com a mediação adulta como apoio à construção de seus próprios processos autônomos.

Coexistem a constituição da personalidade e as relações sociais, tornando claro que a docência é um ato político, e assim, concebe-se que inexiste uma prática pedagógica neutra ou imparcial, o que reforça o compromisso ético para com a Educação.

Neste local incógnito do pensamento individual, uma prática docente necessita estimular as potencialidades individuais e coletivas, ao encontro das condições de autonomia da criança na Educação Infantil, reconhecida como um sujeito que constrói sua história. Esta trajetória é aqui proposta por meio da Iniciação Científica como fundamento didático à prática docente.

A REFLEXÃO DIDÁTICA A PARTIR DOS PERCURSOS LEGAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Constituição Federal Brasileira, em 1988, estabeleceu como direito o atendimento em creches e pré-escolas (Artigo 208), atribuindo novos contornos à percepção da criança enquanto sujeito cidadão, em pleno desenvolvimento biopsicossocial.

As práticas docentes foram tensionadas quanto à garantia de direitos no cotidiano das creches e pré-escolas. As construções históricas e coletivas das crianças passam a ser a centralidade das ações pedagógicas, em alinhamento ao Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990, que reforça o direito à liberdade destes grupos etários (Artigo 16).

No ECA, os incisos II - opinião e expressão; III - crença e culto religioso; IV - brincar, praticar esportes e divertir-se; V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; e VI - participar da vida política, dialogam de forma direta com os direitos de aprendizagem na Educação Infantil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394/1996, se voltou à garantia quanto ao desenvolvimento da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Direitos estes referendados no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), bem como na Lei 11.274/2006, que estabeleceu o ensino fundamental de nove anos. Os marcos legais asseguraram, entre outras conquistas, o financiamento à Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) ressaltaram a reestruturação pedagógica pautada em princípios Éticos, Políticos e Estéticos, bem como a obrigatoriedade do acesso e permanência a partir dos quatro anos.

O acesso à Educação Básica obrigatória, como direito público subjetivo, previsto na Lei n.º 12.796/2013, abrangeu a formação dos profissionais e os processos de avaliação na Educação Infantil, sem o objetivo de promoção das crianças, com foco no desenvolvimento qualitativo.

O Plano Nacional de Educação 2014, que tratou da universalização da Educação Infantil na pré-escola (até 2016), reafirmou o texto constitucional, com previsão de ampliação da oferta em creches em no mínimo 50% (2024). A meta foi retomada no PNE 2024-2034, no sentido de ampliar a oferta da Educação Infantil para atender, no mínimo, 60% (sessenta por cento) das crianças de até três anos ao final da vigência (Meta 1.a), e assegurar que todas, entre quatro e cinco anos, estejam na escola (Meta 1.c).

Em 2017, homologada a Base Nacional Comum Curricular, propôs-se uma reorganização curricular na perspectiva dos Direitos de Aprendizagem por Campos de Experiência, o que evidenciou a necessidade do debate sobre uma didática orgânica na Educação Infantil, ou seja, um processo de ensino colaborativo e dialógico, onde as crianças ocupem o lugar central nas complexas relações entre indivíduo e coletivo. As conquistas legais desafiam os territórios à construção de seus próprios currículos.

PERCEPÇÃO DE DIDÁTICA E O PROCESSO DE INDIVIDUAÇÃO

Enquanto constante desdobramento, o conceito de individuação em Jung (1998) está para além do consciente (ego), relacionando-se ao desenvolvimento da personalidade individual, em âmbito físico e psicológico. Partir deste princípio constituinte caracteriza-se como um diferencial na postura docente que valorize a totalidade do sujeito.

A construção da identidade pessoal ultrapassa os aspectos racionais, compreendida como um grande encontro social entre as muitas experiências psíquicas que cada ser carrega consigo, reforçando a responsabilidade que deve existir para com o outro e para consigo, nesta construção do EU nas Infâncias.

As percepções sobre as Infâncias envolvem a construção de virtudes pedagógicas e culturais, onde “normalizar a infância não significa simplificá-la e reduzir sua complexidade, sobretudo, resgatá-la de cada artificioso afastamento e de suas mediações históricas” (Malaguzzi, 1992 apud Hoyuelos, 2021, p. 86).

Posturas docentes exigem respeito e admiração pela narrativa de vida de cada criança, por seus sentimentos e significações de mundo, pelas muitas experiências a serem compartilhadas, sendo possível a percepção de uma didática enquanto processo dialético (Schwartz, 2010).

Na Educação Infantil, as propostas pedagógicas assumem perspectivas vivenciais e experienciais, a aprendizagem pode ser compreendida como uma aventura conjunta, onde todos são coautores na relação, sujeito-objeto, de construção do conhecimento, por meio das relações (Vygotsky, 1978), em que crianças e professores se apropriam do saber (Hoffman, 1991).

No processo de individuação do ser, frente às aprendizagens, a sensibilidade é o elemento chave para a aproximação entre a realidade dos sujeitos que vivem e atuam para além do espaço da escola, em reconhecimento às coerências diversas, e ao mesmo tempo, às muitas vias de contradição, sejam estas concorrentes e antagonistas, dialógicas e polilógicas (Morin, 2000).

Propõe-se a reconstrução do conceito de Didática, na Educação Infantil, a partir de uma dimensão multi e intercultural que valorize a visão dos sujeitos protagonistas (Candau *et al.*, 2006), em consonância aos movimentos comple-

xos que se relacionam concomitantemente, de modo que o docente tome decisões éticas diante da realidade (Forquin, 2000 apud Candau *et al.*, 2006).

A Didática se apresenta aqui como ação docente que reconhece o direito e busca estratégias adequadas na promoção de relações dialógicas e igualitárias, em interlocução com os múltiplos universos culturais infantis.

O exercício crítico de pensar a “lógica geral dos dispositivos pedagógicos que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo, como se fosse uma gramática suscetível de múltiplas realizações” (Larrosa, 1994, p. 36), como fio condutor dos planejamentos docentes, voltados à recursividade do ensino e da aprendizagem (Morin, 2002).

A recursividade nos permite alternar as relações de causa e efeito para não concebê-las como relações causais lineares. Em qualquer atividade cerebral, encontramos não apenas a ideia de interação, mas também de retroação, ou seja, de acordo com esse princípio, os efeitos atuam sobre as causas e, as causas, por sua vez, atuam sobre os efeitos em uma relação de circularidade. (Cabanellas et al., 2020. P. 131).

Uma proposta didática, em âmbito da circularidade, considera as aprendizagens como atemporais e transfuncionais (Hoyuelos, 2021, p. 176), ou seja, as estruturas construídas pelas crianças são dinâmicas e criativas, emergem da contingência das próprias histórias, dos próprios percursos, mas atravessam situações particulares e culminam nas coletividades vividas.

Eis o convite, para que a práxis docente se construa de maneira reflexiva, em abuso às estratégias investigativas, sem respostas prontas, rápidas e generalizantes. Práticas que se complementem na relação adulto-criança, em diálogos que se afastem das rupturas inacessíveis, mas que se apoiem nas diferentes capacidades de interação, que, por sua vez, geram os processos de reequilíbrio (Cabanellas et al., 2020).

A tecnologia do EU, proposta como meandro da percepção didática, com vistas à reconstrução da dinâmica educacional, se torna uma possibilidade de compreensão que afasta interpretações monoculturais, rumo à novas configurações a partir das identidades nas Infâncias. A investigação constante, por parte das crianças, e também dos adultos, possibilitará processos germinativos e autônomos frente às aprendizagens.

INICIAÇÃO CIENTÍFICA: PROCESSOS INVESTIGATIVOS E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA

Os percursos de iniciação científica se fazem presentes, com maior frequência, nos projetos de extensão ao longo da formação inicial, nas graduações, onde o sujeito se vê em meio à exigência de abandonar um lugar passivo, cultivado ao longo da Educação Básica. As atitudes investigativas, e de produção, se localizam de maneira explícita na pós-graduação, lato e stricto sensu, haja vista que o corpus do conceito de iniciação científica, historicamente, surge dentro das universidades.

Esta dinâmica educativa, que em muito caracteriza os processos formativos ao longo da vida escolar, chama a atenção para a fragilidade quanto à aproximação entre Educação e Ciência. A Iniciação Científica é compreendida como ato pedagógico que promove o envolvimento com a pesquisa, como possibilidade de ruptura com formas passivas de relação com os saberes produzidos pela humanidade.

O processo educacional, permeado pelas subjetividades das crianças, revela a práxis como ação crítica, possibilitando ao sujeito conformar suas relações de existência, transcendê-las e reorganizá-las por um caminho dialético (Kosik, 1995), ou por um caminho complexo (Morin, 2002).

Na Educação Infantil, a iniciação científica alinha-se a uma atitude estética do educador-pesquisador em contextos transdisciplinares, sem restringir-se ao desenvolvimento de habilidades e competências, mas à investigação e construção de realidades desconhecidas, ao desenvolvimento autônomo dos sujeitos em diferentes etapas geracionais.

A prática docente, pautada na investigação, possibilita que o profissional seja “capaz de rever seu próprio caminho, de voltar atrás e de reconstruir seu itinerário; e o caminho, entre outras coisas, provoca a alegria de trabalhar com crianças” (Hoyuelos, 2021, p. 300).

A possibilidade de materialização da iniciação científica, na Educação Infantil, dá visibilidade ao caráter autogerativo e autodirigido da aprendizagem, presente nas crianças que criam, de forma autônoma, teorias sobre a

própria vida e o viver, sem que a ação se resuma a uma coreografia utilitária (Krenak, 2020).

Os itinerários investigativos, que na Educação Infantil se relacionam intimamente ao desenvolvimento da autonomia, são compreendidos enquanto didáticas ativas e cooperativas, enquanto ação que representa a própria vida, em plenitude cognitiva.

A investigação é algo comum que crianças e adultos compartilham. É o melhor presente que a escola pode oferecer aos maiores e menores, crianças e adultos, que aprendem porque, assimetricamente, têm o mesmo desejo: aprender com curiosidade, investigando e explorando, enquanto dão sentido a seu ofício de viver. (Hoyuelos, 2021, p. 301).

Os caminhos da pesquisa remetem à uma postura investigativa enquanto hábito de vida, de maneira que, nas Infâncias, esse processo se naturaliza no cotidiano das crianças, esbarrando no desafio didático de não empregar a criatividade e liberdade imaginativa, pensada como movimento do sujeito protagonista (Martini *et al.*, 2020).

A criança, em perspectiva ética, política e estética, é percebida como sujeito que vincula a percepção real que tem de si, às modalidades de problematização, expressando de maneira particular, “o modo como se estabelece a posição da pessoa consigo mesma” (Larrosa, 1994, p. 43).

O processo de autointerpretação está imbuído nas múltiplas dimensões sociais, em perspectivas sutis e simbólicas no imaginário de crianças e adolescentes, que por diversos momentos, adultos e familiares não alcançam suficiente perspicácia para observar e compreender.

A linguagem verbal, os sinais gestuais e as expressões são de extrema importância para que adultos familiares e educadores se conectem ao compromisso de valorizar os sentimentos e as emoções dos bebês, crianças e adolescentes que se constituem como sujeitos totais nos diferentes espaços educativos.

Possibilidades de diálogo e adaptação às mudanças e transformações são características da vida, em todas as etapas geracionais, unindo os processos investigativos, enquanto proposições didáticas, ao desenvolvimento de diversas habilidades socioemocionais.

Diante das possibilidades complexas, e a impossibilidade de compreender por completo os sentimentos que cercam o movimento de constituição do ser social, alguns aspectos tornam-se fundamentais a uma prática pedagógica com significado, tanto para o adulto, como para criança, entre eles, a escuta e a mediação ao desenvolvimento da Autonomia.

O processo de construção da Autonomia, que envolve a perspectiva da imagem de si, volta-se à tecnologia do EU como potência transversal à habilidade intrapessoal, sob a qual circundam questões de como o indivíduo lida com seus próprios sentimentos. No caso de bebês e crianças de diferentes idades, a expressão de frustração, por exemplo, com a quebra da rotina, a separação dos familiares, a dinâmica agitada de conviver com seus pares, podem gerar choro, insegurança, desconfiança, sentimentos que exigem um diálogo respeitoso por parte dos adultos, sem subestimar a capacidade de compreensão e a inteligência dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

As figuras parentais participam dos processos que se voltam à Autonomia, contribuindo para o desenvolvimento de inúmeras habilidades adquiridas na interação social, as quais envolvem a percepção do trabalho em equipe, a resiliência diante dos desafios, a motivação, a perseverança, comportamentos que, uma vez vivenciados durante as etapas primeiras da vida, acompanharão o indivíduo por toda a sua jornada social, e podem indicar significativas diferenças na vida adulta, no lidar com os desafios cotidianos.

A reunião de diferentes personalidades, de bebês, crianças, adolescentes e adultos, torna o espaço educativo um ambiente de contínuo estímulo e abertura às novas experiências, onde sociabilidade e autoconfiança se encontram a todo instante e promovem a gestão de sentimentos e expectativas, em âmbito pessoal e em âmbito coletivo, fortalecendo o compromisso de toda a sociedade para com a Educação, via de transformação real que ultrapassa o aqui e o agora.

A proposição de um ambiente estimulante, onde o ouvir seja potente, caracteriza-se como implementação de processos investigativos, principalmente junto aos adultos, que redimensionam as práticas pedagógicas para que se encontrem aos interesses das crianças.

O papel do adulto consiste, sobretudo, em saber escutar, observar e entender as estratégias que as crianças utilizam durante as situações de aprendizagem. O educador desempenha o papel do que oferece ocasiões. É muito importante que a criança não o veja como juiz, mas como um recurso ao qual se pode recorrer quando se precisa. As expectativas em relação às crianças têm de ser muito variadas e flexíveis. É preciso ser capaz de se deslumbrar e de se divertir – como elas próprias fazem com frequência. (Filippini, 1995 apud Hoyuelos, 2021, p. 301).

O compromisso adulto para com o estímulo ao desenvolvimento autônomo da criança alcança importantes lançamentos conceituais quando do trabalho com a iniciação científica enquanto percurso. Problemas vividos com as crianças e contextos temáticos têm relação direta com as experiências que tornam significativas as interpretações do mundo real, e estimulam o desenvolvimento da Autonomia.

DISCUSSÕES E TOMADA DE DECISÃO DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A proposição de ambientes estimulantes, onde o ouvir seja potente, caracteriza-se como implementação de processos investigativos, principalmente junto aos adultos, que redimensionam as práticas pedagógicas para que se encontrem aos interesses das crianças.

Os contextos didáticos, que se voltam ao potencial de cada indivíduo, exigem posturas investigativas por parte do docente, a partir de possíveis referências à atuação pedagógica na creche e na pré-escola (Cabanellas *et al.*, 2020, p. 128 - 129), como apresentadas a seguir:

- Abordar, inicialmente, o fenômeno que nos é mostrado como um todo, sem isolar variáveis;
- Fazer registros que incluam relações subjetivas, impressões, sentimentos;
- Incluir o observador na observação;
- Realizar uma observação panorâmica e pontual, ao mesmo tempo;
- Observar o grafismo infantil sem incorrer em propostas preconcebidas;
- Procurar pistas, sinais interpretativos para extrair inferências;

- Considerar continuamente novas hipóteses;
- Intervenção adulta de maneira adequada ao que está acontecendo no grupo, propondo desafios;
- Mostrar o intercâmbio contínuo entre bebês e crianças observadas e o observador.

Uma prática pedagógica ao desenvolvimento da Autonomia, junto às crianças, terá como pauta o pensar dialógico, a escuta e a observação, em contextos de permanente transformação, novas experiências e reinterpretações.

Estratégias didáticas que garantam a escuta e a investigação entre as crianças, em ações compreendidas como criação de envolvimento e provocação de interesses, exigem a observação atenta e sensível do adulto. Observar é “a sistematização consciente do olhar, com o interesse de focalizar uma situação e colher uma série de dados interpretativos que ajudem a compreender o segredo a ser revelado” (Hoyuelos, 2021, p. 176).

Situações de aprendizagem que envolvam a iniciação científica são sistematizadas pela observação, pela pesquisa, pela participação, pelo cotidiano, pelas evidências e interpretações dos contextos permanentemente reelaborados e compartilhados pelos sujeitos, e envolvem a curiosidade, atitude indagadora, o repensar o pensado, a arte da argumentação, a discussão, a organização e a transmissão de informações (Morin, 2003).

Os processos de significação, potencializados pela investigação, conectam as pesquisas aos novos pensamentos, novas estruturas, diferentes releituras de si e do grupo, em perspectivas recombinaórias e criativas, como sinalizadores dos próprios caminhos de aprendizagem, por meio do processo de individuação.

Marcados pela complexidade, os contextos de aprendizagem orientam a complementaridade entre opostas experiências e tecnologias do EU, infundindo-se em rupturas dos próprios limites epistemológicos, tanto por parte da criança, como por parte do adulto.

Em Martini *et al.* (2020, p. 57 - 60) encontram-se possibilidades reflexivas que apontam para tomadas de decisão didáticas, alinhadas ao conceito

de iniciação científica, em propostas denominadas pelos autores de percursos projetuais.

- Os percursos projetuais definem-se como focos de observação, com base no nível de interesse e envolvimento do grupo;
- O percurso se inicia com a utilização das perguntas germinativas elaboradas pelo adulto, as quais se destinam a relançar, sustentar, aprofundar e abrir novos caminhos de pesquisa;
- A experiência do grupo será capaz de melhorar e enriquecer a experiência do próprio grupo;
- Por meio da escuta e do diálogo, o adulto buscará, com a criança, novas estratégias e soluções, tendo em vista as primeiras questões de interesse;
- Atenção especial entre a interação e cumplicidade dos pensamentos de adultos e crianças;
- Atenção para com as formulações de teorias pela criança;
- A experiência cotidiana deve considerar a interpretação da situação; a identificação das estratégias consideradas mais apropriadas para o alcance dos objetivos definidos coletivamente; a verificação e adequação da ação conduzida; a reflexão sobre a ação e as estratégias, de forma permanente (Martini *et al.*, 2020, p. 59).

A tomada de decisão pela pesquisa levará o docente a questionar-se sobre os hábitos de adultos e crianças, em uma dinâmica orgânica que reinterprete diferentes pontos de vista, entrelaçando os conhecimentos e tornando as aprendizagens visíveis, para “revisitar, reler, retomar conceitos importantes e construir novos saberes provisórios” (Martini *et al.*, 2020, p. 150).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Iniciação Científica afasta-se de processos epistemológicos estanques na Educação Infantil, pois uma postura docente pautada nos princípios éticos, estéticos e políticos, potencializa o reconhecimento dos elementos constituintes da tecnologia do EU em todas as situações de aprendizagem.

Os desdobramentos do pensar científico dialogam com diferentes linguagens entre as crianças, perpassando movimentos investigativos que alcançam a dimensão do ensino e da aprendizagem, em fomento às novas aprendizagens e trajetórias de pesquisa.

A constituição do ser, em uma perspectiva complexa do viver, exige uma ação docente pautada em um projeto junto às crianças, e não a uma programação que as submeta a padronizações e situações inflexíveis do aprender.

Experiências e diálogos alimentados pelo levantamento de hipóteses, problematizações, argumentações e associações de aprendizagens, se relacionam diretamente com a construção da autoimagem e identidade da criança, com vistas à propulsão da curiosidade, criatividade e pensamento crítico.

A exploração e experimentação de novas descobertas catalisam construções pessoais e coletivas nas relações entre crianças e crianças, e entre crianças e adultos, considerando possibilidades pedagógicas de iniciação científica como Tecnologia do EU na Educação Infantil.

Tomadas de decisões didáticas podem contribuir para o desenvolvimento do sujeito em âmbito da integralidade, sem que se fechem os campos de possibilidades construídos pelas próprias crianças, mas sim, que existam trajetórias de observação, diálogo, escuta e registro dos tempos e espaços abertos à busca por novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

CABANELLAS, Maria Isabel; ESLAVA, Clara; ESLAVA, Juan José; POLO-NIO, Raquel. **Ritmos Infantis**: tecidos de uma paisagem interior. 2 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

CANDAU, Vera Maria; NEHME, Simão; KOFF, Adélia Maria. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação & Sociedade**, vol. 27, núm. 95, maio-agosto, 2006.

FOUCAULT, M. **Tecnologias del yo** – Y otros textos afines. Tradução de Mercedes Allendesalazar. 1a. ed. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990. 150p.

FOUCAULT, M. **Naissance de la biopolitique**. Paris: Gallimard, 2004.

HOFFMANN, Jussara M.L. **Avaliação: mito e desafio** - uma perspectiva construtivista. Educação e Realidade, Porto Alegre, 1991.

HOYUELOS, Alfredo. **A ética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Tradução Bruna Heringer de Sousa Villar. 1 ed. São Paulo: Phorte, 2021.

JUNG, Carl Gustav. **A vida simbólica**. Obras completas, v. 18. Petrópolis: Vozes: 1998.

KOSIK, Karel. **Dialético do concreto**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do eu e educação**. In: Silva, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARTINI, Daniela; MUSSINI, Ilaria; GILIOLI, Cristina; RUSTICHELLI, Francesca; GARIBOLDI, Antonio. **Educar é a busca de sentido: aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos**. São Paulo: Editora Escola Ateliê Carambola, 2020.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8 ed. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução do francês: Eliane Lisboa. 4 ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

SCHWARTZ, Yves. A Experiência é Formadora? **Educação & Realidade**, vol. 35, núm. 1, enero-abril, 2010, pp. 35-48 Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1978.

CAPÍTULO 4

COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO: CAMINHOS PARA DEMOCRACIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Deniecy de Lima Silva

Juliana de Assis

Doi: 10.48209/978-65-5417-557-5

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é composto por diferentes contextos e vivências, que se entrelaçam na figura dos educadores, educandos e familiares. Não se trata de avaliar quem sabe mais, visto que são saberes diferentes. Envolve, na verdade, uma organização profissional sensível e comprometida que esteja atenta para as singularidades, bem como as demandas coletivas.

Neste texto, o objetivo é apresentar um pouco da trajetória de Gestão Democrática que construímos na relação com a comunidade escolar e as estratégias encontradas para garantir maior aproximação e respeito com as especificidades, considerando as três unidades de educação infantil que compõem o bloco do CIMEI 20.

Neste texto, serão destacados dois aspectos que favoreceram o processo de aproximação e a garantia dos espaços de escuta: o envolvimento da CPA e as rodas de conversa.

A efetivação da gestão democrática pressupõe a valorização do diálogo como princípio educativo e organizacional. Nesse processo, a escuta ativa se apresenta como uma condição indispensável para o fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade. Ao legitimar a participação de todos os sujeitos, cria-se um espaço em que diferentes vozes podem ser ouvidas e consideradas, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais coerentes com as necessidades reais do coletivo.

Além disso, a aproximação entre escola e comunidade demanda o fortalecimento de instâncias participativas que extrapolam o caráter meramente burocrático e se configuram como espaços de troca, reflexão e tomada de decisões compartilhadas. É nesse contexto que a atuação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e a realização das rodas de conversa assumem centralidade, pois possibilitam tanto o acompanhamento sistemático das ações pedagógicas quanto a promoção de um ambiente de escuta e corresponsabilidade, pilares fundamentais de uma gestão democrática efetiva.

REFLEXÕES PRÁTICAS SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA

O Projeto Político Pedagógico é o documento que apresenta de forma objetiva e detalhada o compromisso e a intencionalidade que uma equipe educacional assume com a comunidade em que está inserida. De acordo com os conteúdos básicos estabelecidos por lei, é necessário estabelecer estratégias de trabalho para envolver a todos, de modo a valorizar o conhecimento e a bagagem cultural dos educandos.

O PPP vai muito além de ser uma exigência legal estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esse documento é um conjunto de aspirações, objetivos e meios que uma escola possui para concretizar tudo o que deseja alcançar. (Nova Escola, 2024)

Tendo como premissa o objetivo de tornar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) conhecido pela comunidade, serão destacados aqui os desafios considerando o entorno de três unidades que compõem o CIMEI 20¹, não apenas um desafio, mas uma oportunidade de fortalecer a identidade institucional.

O desenvolvimento das ações da Comissão Própria de Avaliação (CPA), de maneira engajada e participativa, possibilitou a construção de um diálogo constante e profundo com a comunidade escolar. Esse movimento tem favorecido a incorporação de diferentes pontos de vista, sugestões e a sistematização de dados que oferecem às equipes educativas subsídios avaliativos em todas as dimensões do trabalho desenvolvido.

¹ CIMEI 20: Centro Integrado Municipal de Educação Infantil é composto por três Unidades Educacionais localizadas em três bairros distintos na região Sudoeste de Campinas. Público-alvo: crianças de 0 a 5 anos.

Trata-se de um processo que amplia a escuta e reconhece a importância de todos os atores envolvidos: crianças, famílias, funcionários e profissionais da educação. Ao trazer essas vozes para os espaços coletivos de reflexão, a CPA assume papel fundamental enquanto instância de diálogo, levantamento de informações e proposição de encaminhamentos. Dessa forma, a prática avaliativa se consolida como elemento constitutivo da gestão democrática, evidenciando que os espaços públicos se legitimam pela participação ativa e pelo envolvimento dos sujeitos que os constroem cotidianamente.

A busca pela qualidade no trabalho pedagógico é preocupação permanente da equipe. Entendemos a qualidade como a capacidade de estabelecer pontes sólidas entre escola e comunidade, fundamentadas no diálogo, na escuta atenta e na corresponsabilidade. Nesse sentido, a gestão democrática se manifesta como princípio estruturante, que assegura a valorização de todos os sujeitos, reconhecendo-os como protagonistas no processo educativo.

De acordo com a BNCC:

Para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade.

São vários fatores que interferem no desenvolvimento da proposta pedagógica da escola. É fundamental, portanto, que haja o comprometimento de manter-se devidamente atualizado para conhecer as reais demandas das crianças. Os profissionais do CIMEI, em consonância com as equipes da Rede Municipal, buscam alternativas para ressignificar o cotidiano escolar, articular propostas de interação e preservar os vínculos com as famílias.

A escuta das crianças, entendidas como protagonistas da Educação Infantil, é garantida por meio de diferentes estratégias: rodas de conversa, encontros virtuais, compartilhamento de cantigas, relatos de experiências e manifestações artísticas. Tais práticas reforçam a convicção de que a criticidade pode e deve ser estimulada desde cedo, valorizando a oralidade, os gestos e as produções simbólicas como formas legítimas de participação.

A CPA, nesse cenário, consolidou-se como um espaço legitimado de escuta e diálogo. O envolvimento da comunidade, materializado em questionários, reuniões coletivas e atividades culturais, permitiu que famílias se sentissem pertencentes, respeitadas e corresponsáveis pelo processo educativo. Essa construção colaborativa aproxima CPA e Conselho de Escola, que, embora sejam colegiados distintos, partilham do mesmo compromisso de reorganizar as práticas escolares a partir de reflexões coletivas e da definição de prioridades.

De acordo com a Resolução nº 14/2014, compete à CPA assumir a condução do processo de Avaliação Interna, sistematizar as informações e desenvolver práticas avaliativas fundamentadas na participação, na qualidade negociada e no trabalho coletivo. Esse direcionamento, em diálogo com Zabala (1998), reafirma que a avaliação formativa requer a superação de práticas tradicionais e o cultivo de relações pautadas no respeito mútuo, na colaboração e no compromisso com um objetivo comum: o desenvolvimento integral das crianças.

O trabalho coletivo, centrado na escuta e no acolhimento, fortaleceu os vínculos entre escola e comunidade. Os relatos de famílias que, ao vivenciar o processo, passaram a orientar outras a se engajarem na CPA e no Conselho de Escola, evidenciam a potência transformadora da gestão democrática. Tal envolvimento não se restringe a aspectos estruturais, mas reverbera em todas as dimensões da vida escolar, favorecendo aprendizagens significativas e o fortalecimento dos vínculos afetivos.

Ao término de cada ano letivo, as avaliações são retomadas em rodas de conversa, possibilitando a projeção de novas ações e o replanejamento coletivo. Nesse processo, aspectos positivos são potencializados e fragilidades são reorganizadas, garantindo a continuidade de uma prática educativa em constante movimento.

Assim, reafirmamos que o PPP do CIMEI 20 não é apenas um documento institucional, mas um instrumento vivo, construído e reconstruído no cotidiano a partir da escuta, da participação e da corresponsabilidade de todos os sujeitos que integram a comunidade escolar. Essa dinâmica traduz, em sua essência, a concepção de gestão democrática como princípio inalienável da Educação Infantil.

RODA DA CONVERSA: RECURSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A roda de conversa constitui-se em um recurso pedagógico amplamente utilizado na Educação Infantil, ocorrendo, em geral, no momento de entrada das crianças. Nesse espaço, apresentam-se as propostas do dia, bem como os ambientes que serão explorados. Além de possibilitar a expressão individual e a vivência coletiva de ideias, tal prática favorece o diálogo, a integração e a construção de um ambiente de aprendizagem colaborativa. Ressalta-se, nesse contexto, o papel do professor como mediador, responsável por estimular o pensamento crítico e a verbalização espontânea das crianças.

Após o período de isolamento social decorrente da pandemia, observou-se que as crianças retornaram ao ambiente escolar com restrições significativas em sua oralidade, caracterizadas por falas reduzidas e trocas de fonemas. Considera-se que a ausência das interações próprias do espaço escolar ocasionou perdas relevantes no desenvolvimento infantil, sendo a comunicação verbal uma das áreas mais comprometidas.

O compromisso com a organização de propostas significativas que pudessem ampliar as vivências e reflexões sobre a oralidade e as interações entre as crianças a partir deste período foi amplamente discutido entre os educadores. Nesse sentido, o planejamento elaborado pela equipe pedagógica tem como objetivo central promover o resgate da linguagem oral, enfrentando, inclusive, o desafio imposto pelo uso prolongado de máscaras. A roda de conversa, portanto, adquire intencionalidade específica de estimular a participação oral, a escuta atenta e o desenvolvimento verbal.

Destaca-se, ainda, a potência das rodas de conversa como momentos de expressão de sentimentos, de fortalecimento da oralidade, de construção da identidade em relação ao coletivo e de exercício da cidadania, ao aprender a respeitar a vez de falar. Os relatos infantis abrangem diversas dimensões do cotidiano escolar, como brincadeiras, alimentação, atividades pedagógicas e experiências no parque, demonstrando que há sempre algo a ser comunicado e compartilhado.

Nos primeiros dias de aplicação da avaliação diária, a maioria das crianças indicou o parque como atividade preferida. Contudo, a mediação docente

promoveu reflexões que ampliaram o olhar dos pequenos para outras experiências, como atividades artísticas e jogos. Assim, evidencia-se a importância da intervenção pedagógica para o desenvolvimento da criticidade e da valorização de diferentes práticas.

A denominada “Avaliação Diária” ocorre no formato de roda de conversa, momento em que a professora convida o grupo à reflexão sobre as atividades realizadas, as conquistas e as dificuldades enfrentadas, bem como sobre as preferências individuais e coletivas. A partir dessas discussões, é possível reorganizar o planejamento e projetar atividades futuras. As contribuições das crianças são registradas por diferentes meios, tais como escrita realizada pelo professor, produções gráficas, registros audiovisuais ou relatos orais.

As sugestões levantadas nesse processo são posteriormente analisadas pela equipe pedagógica e gestora, de modo a verificar a viabilidade de encaminhamentos e estratégias que possam ser incorporadas ao planejamento escolar. Cada docente, em sua autonomia, adota recursos diferenciados para potencializar a expressão das crianças. Exemplos disso são o uso de objetos mediadores, como o “polvinho do humor”, que possibilita à criança manifestar emoções de felicidade ou frustração, ou ainda recursos visuais como imagens, placas coloridas ou símbolos que permitem identificar e nomear sentimentos.

Figuras 1 e 2 – Polvo Sentimentos



Fonte: As autoras

Essas práticas contribuem para que as crianças aprendam a reconhecer e refletir sobre suas emoções, aceitando, inclusive, a coexistência de sentimentos distintos em um mesmo dia. A mediação docente direciona essas reflexões para a elaboração de estratégias de convivência e resolução de conflitos, favorecendo o desenvolvimento socioemocional.

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BNCC, 2018)

Dessa forma, evidencia-se a relevância de valorizar a voz das crianças e de assegurar espaços sistemáticos de escuta, a fim de que suas manifestações orientem encaminhamentos pedagógicos consistentes. O processo de escuta atenta possibilita identificar necessidades, fragilidades e avanços, constituindo também um instrumento de observação para casos que demandam encaminhamento especializado, inclusive de ordem médica.

Por fim, entende-se que a qualidade na Educação Infantil implica não apenas no planejamento de atividades pedagógicas, mas também na atenção cuidadosa às percepções e sentimentos das crianças. O ato de ouvir o que expressam e registrar suas ideias garante que a escola seja efetivamente concebida como um espaço construído *com e para* as crianças, respeitando sua singularidade, potencialidades e direitos de participação.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

Diante do exposto, constata-se que a gestão democrática, concebida como princípio orientador da Educação Infantil, configura-se não apenas como dispositivo normativo, mas como processo formativo e político que assegura a corresponsabilidade de todos os sujeitos envolvidos. O Projeto Político-Pedagógico, ao ser compreendido como instrumento vivo e dinâmico, ultrapassa a dimensão burocrática e torna-se elemento estruturante da prática educativa, orientando decisões, legitimando a participação coletiva e promovendo a integração entre escola, famílias e comunidade.

Figuras 3– Assembleia com as crianças: Observação do Banner com os melhores momentos do semestre e discussão



Fonte: As autoras

Nesse sentido, as ações desenvolvidas pela Comissão Própria de Avaliação evidenciam a relevância da participação social e do diálogo interinstitucional como estratégias para a consolidação de uma cultura avaliativa formativa. Tais práticas possibilitam a ressignificação do cotidiano escolar, a problematização de fragilidades e a elaboração de propostas que potencializam aprendizagens significativas, garantindo que a qualidade educacional esteja diretamente vinculada à escuta qualificada e à valorização da diversidade cultural.

Ressalta-se, ainda, que o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e protagonista do processo educativo constitui premissa fundamental para a efetivação de uma prática pedagógica democrática. A adoção de estratégias como a roda de conversa evidencia a intencionalidade pedagógica de assegurar espaços de participação, de estimular a oralidade e de fortalecer vínculos socioemocionais, contribuindo, assim, para a formação crítica e cidadã desde a primeira infância.

Conclui-se, portanto, que a efetividade da gestão democrática na Educação Infantil está intrinsecamente relacionada à articulação entre teoria e prática,

entre projeto e vivência, entre planejamento e execução. Ao assumir a escuta, a afetividade e a corresponsabilidade como eixos estruturantes, a instituição escolar reafirma seu papel como espaço público de construção coletiva do conhecimento e de promoção da transformação social, consolidando-se como ambiente de formação integral, inclusiva e humanizadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação**. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/aba-se/#infantil>. Acesso em: 31 ago. 2025.

CAMPINAS (SP). **Prefeitura Municipal**. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação*. Organização: Miriam Benedita de Castro Camargo. Coordenação pedagógica: Heliton Leite de Godoy. Campinas: Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico, 2013.

CARVALHO, J. Saiba o que é Projeto Político Pedagógico e como mantê-lo atualizado. *Nova Escola*, 2024. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21805/projeto-politico-pedagogico-ppp>. Acesso em: 5 set. 2025.

PINTO, D. P. de; CRUZ, E. M. de S.; PINTO, J. A.; BRAGA, T. S.; PAULA, V. C. de. A importância da roda da conversa na Educação Infantil. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 7, n. 6, p. 1298–1309, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i6.1637. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/1637>. Acesso em: 22 jun. 2022.

RESOLUÇÃO SME nº 14/2014. Publicada no Diário Oficial do Município de Campinas, 24 out. 2014, p. 5-8. Disponível em: https://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/deptopedagogico/avaliacao-pe_dagogica/resolucao_cpa_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

SORDI, M. R. L.; SOUZA, E. *A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: a Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem*. Campinas: Millenium, 2009. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmninnnibpcajpcgglefindmkaj/https://educacampinas.sp.gov.br/sites/educacampinas.sp.gov.br/files/2021-11/Livro_Avalia%C3%A7%C3%A3o_como_inst%C3%A2ncia_mediadora_da_qualidade_da_escola_p%C3%BAblica_v2.pdf. Acesso em 10 de setembro de 2025

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 5

PROJETO “CONHECER” NA ESCOLA ETI LUIZ NUNES DE OLIVEIRA EM BURITIRANA, PALMAS – TOCANTINS

Anny Karoline Ribeiro da Silva Santos

Suiany de Sousa Costa

Doi: 10.48209/978-65-5417-557-6

INTRODUÇÃO

Este artigo, propõe realizar uma análise documental e uma revisão bibliográfica da Escola Municipal de Tempo Integral (ETI) Luiz Nunes de Oliveira, com o objetivo de compreender sua cultura escolar, com ênfase no Projeto Conhecer. Este projeto visa uma compreensão mais aprofundada da realidade dos alunos por meio de visitas domiciliares e passeios que envolvem a participação integral da equipe escolar. O objetivo principal é documentar de maneira científica essa prática pedagógica, destacando sua importância na vida da comunidade onde a escola está inserida. Além disso, pretendemos examinar como os participantes envolvidos no projeto percebem este como uma contribuição significativa para o desenvolvimento de sua formação, tanto acadêmica quanto cidadã.

A Escola Municipal de Tempo Integral Luiz Nunes de Oliveira está localizada em Buritirana, um distrito de Palmas, capital do estado do Tocantins, situada na rua Luiz Nunes de Oliveira, s/n QD. 17, LT 01. Oferecendo ensino infantil e fundamental, conforme delineado no Projeto Político Pedagógico de 2023, a escola atende a uma público diversificado. Segundo o mesmo documento, 40% dos estudantes provêm da zona rural, enquanto os 60% restantes são provenientes do vilarejo. Apesar dessa composição heterogênea, a escola preserva sua identidade como Escola do Campo, entendida como um ambiente propício para impulsionar transformações sociais, buscando, assim, valorizar os saberes locais.

O Projeto Conhecer, iniciado em setembro de 2007, sendo concebido pelas idealizadoras Suiany Costa, Terezinha Rodrigues e Evanilça Ribeiro, representa uma prática educativa inspirada nos princípios de Paulo Freire. Sua origem está enraizada na busca por uma compreensão mais íntima da realidade dos alunos em Buritirana, nos assentamentos e fazendas. Além de promover essa aproximação, o projeto tem como propósito envolver ativamente as famílias e a comunidade nas atividades escolares.

Paulo Freire, defensor dessa prática educativa, contribuiu com sólidas reflexões educativas e propostas pedagógicas comprometidas com a formação crítica e a transformação social. Seus fundamentos filosófico-políticos, integrados à teoria do conhecimento, destacam a interação entre conhecimento e ação no mundo, delineando assim a concepção mais ampla da educação libertadora. Nesse contexto, a educação é percebida como uma atividade na qual os sujeitos, educadores e educandos, mediatizados pelo mundo, se educam em comunhão. Assim a educação libertadora baseia-se na ideia de que o conhecimento não é algo abstrato, mas sim resultado da interação entre o sujeito e seu contexto social. Desse modo, a educação libertadora é aquela que incentiva o sujeito a questionar sua posição na sociedade e a buscar uma transformação social. Ela desperta o sujeito para a realidade social em que está inserido, capacitando-o a agir para mudá-la. Importante ressaltar que a educação não é considerada uma garantia automática das transformações sociais, mas sim uma condição imprescindível para que essas mudanças se tornem possíveis. Como Paulo Freire expressou: “A transformação é impossível sem ela, sem uma visão crítica da realidade” (FREIRE, 1967, 1984). Frente a isso, percebemos que na pedagogia de Paulo Freire, educar é um ato de compreensão da realidade concreta, um processo de aproximação crítica das situações vividas.

Nesse contexto, observa-se que a educação transcende os limites físicos da escola, pois está intrinsecamente ligada à realidade do aluno, à crítica, à reflexão e ao engajamento da comunidade na qual ele está inserido. Como Magalhães (2004, p.15) destaca, a educação, enquanto processo multifacetado e contínuo de formação e desenvolvimento pessoal, ocorre por meio

de uma interação consciente das questões humanas e sociais, mantendo um equilíbrio ambiental permanente.

Com isso, a escola como instituição também desenvolve sua identidade, percebida através da cultura escolar que permeia todas as atividades do cotidiano escolar. Isso se manifesta na influência sobre seus rituais, linguagem, formas de organização, gestão e na configuração dos currículos. (VINÃO FRAGO, 2000a) concebe a cultura escolar como o conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se manifestam nos modos de agir e pensar do dia-a-dia escolar. Ele complementa que:

Esses modos de fazer e de pensar mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (VINÃO FRAGO, 2000a, p. 100).

Portanto, percebemos os indivíduos e suas práticas são essenciais para compreender a cultura escolar, especialmente no que diz respeito à formação, seleção e desenvolvimento acadêmico, e os discursos, formas de comunicação, linguagens presentes no ambiente escolar são aspectos fundamentais dessa cultura. Consequentemente escola é uma totalidade mais ampla, e sua estrutura organizacional não é sustentada apenas por um plano racional determinado pela burocracia. Conforme aponta Candido (1964, p.107), compreender a escola significa não apenas entender as relações ordenadas conscientemente, mas também todas aquelas que derivam de sua existência enquanto grupo social.

Nessa perspectiva, este artigo propõe uma análise da instituição escolar ETI Luiz Nunes de Oliveira, com o objetivo de compreender como essa escola, por meio de sua cultura escolar e com ênfase na prática pedagógica do “Projeto Conhecer”, influencia o processo educativo. A análise se concentrará no Projeto Conhecer, destacando que a educação transcende os limites físicos da escola. A metodologia adotada para essa análise será documental e bibliográfica, incluindo a revisão dos textos estudados ao longo da disciplina.

ETI LUIZ NUNES DE OLIVEIRA: TRAJETÓRIA E VISÃO DE UMA ESCOLA DO CAMPO

No Blog “A Voz de Buritirana” (2013), é narrada parte da história da Escola de Tempo Integral Luiz Nunes de Oliveira, localizada no Distrito de Buritirana e fundada em 1960, foi construída pelos agricultores locais que sentiam a necessidade de proporcionar educação aos seus filhos. Inicialmente, os pais custeavam os salários do professor, e o número de alunos era reduzido. A escola era simples, com paredes de taipa e teto de palha, consistindo em apenas uma sala de aula com duas portas. Os alunos aprendiam conceitos básicos como o alfabeto, tabuada, as quatro operações, sílabas, palavras e fatos históricos do Brasil. Quando dominavam esses conteúdos, muitos não retornavam à escola. Um antigo aluno menciona que frequentou a escola por apenas um mês e dez dias, mas agora consegue ler e escrever. Em 2 de agosto de 1963, a Prefeitura Municipal de Porto Nacional oficializou a existência da escola através da Lei nº 469, pois na época o Estado do Tocantins ainda não havia sido criado. A escola foi nomeada “Escola Irmã Maria Aspázia”, como uma extensão de uma escola do município de Porto Nacional. O ensino era oferecido do 1º ao 4º ano, com apenas um professor, o Senhor Luiz Nunes de Oliveira, e uma média de 20 a 30 alunos nas quatro séries. A estrutura de taipa coberta por palha foi substituída por um cômodo de adobe. Durante as décadas de 1960 a 1980, a escola permaneceu no mesmo prédio, oferecendo aulas do 1º ao 4º ano. Foi somente em 1990, com a criação do estado do Tocantins, que as mudanças começaram. Embora localizada na zona rural, a escola passou a fazer parte do município de Palmas, capital do estado, que fica a apenas 75 km de distância. A Lei nº 69/90, de 30 de agosto de 1990, alterou o nome da escola para “Escola Municipal Luiz Nunes de Oliveira”, em homenagem ao seu primeiro professor. Em 1992, a escola começou a atender alunos do 5º ano, com aulas noturnas devido à falta de energia elétrica, utilizando lampiões a gás para iluminar as salas. Nessa época, a escola contava com 74 alunos e incluía um professor com formação superior e habilitação em magistério. A partir de 1993, as demais séries do Ensino Fundamental foram sendo gradualmente implementadas. No final desse ano,

iniciou-se a ampliação da escola, incluindo a construção de cinco salas de aula, secretaria, sala dos professores, quadra de areia, quadra de esportes e outras dependências.

Memorial Professor Luiz Nunes de Oliveira, foi o primeiro prédio da escola construído em 1992 e preservado até hoje.

Figura 1



Fonte: (fotógrafo: Irene Alves, autor: redação Semed, publicado em 05 de junho de 2015)

Figura 2



Fonte: (fotógrafo: Divulgação, autor: redação Semed, publicado em 17 de maio de 2023)

Em 2008, a escola, com a aprovação de uma nova matriz curricular, assumiu seu nome atual, Escola de Tempo Integral Luiz Nunes de Oliveira. Nesse período, a instituição já contava com professores graduados e especialistas. Em 2012, uma reforma geral das dependências foi realizada, proporcionando a conclusão da estrutura física. Foram adicionados uma quadra poliesportiva coberta, um refeitório e ampliação dos espaços, proporcionando um ambiente mais completo e adequado para os alunos e funcionários. (Redação Semed, 2023)

Figura 3



Fonte: (fotógrafo: Divulgação, autor: redação Semed, publicado em 17 de maio de 2023)

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola para o ano de 2023 reflete a adoção de uma pedagogia progressista desde 2021, enraizada em uma perspectiva crítico-social dos conteúdos. Esse enfoque garante aos estudantes o direito de expressar seus saberes culturais, resgatá-los e adquirir conhecimento científico por meio de pesquisas e investigações orientadas pelos professores. Além disso, a escola está alinhada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, especialmente em seu artigo 3º, que estabelece os princípios pelos quais a escola deve conduzir o ensino.

É fundamental destacar que, como uma escola de educação do campo, a instituição segue as diretrizes estabelecidas no artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96:

Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoveram as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Assim a LDB, é bem clara quando preconiza que o sistema de ensino deve realizar adaptações necessárias para se adequar às particularidades da vida rural de cada região. É importante compreender que a educação do campo transcende a educação formal e escolar, embora esta seja central em sua organização. Diante desse cenário, observa-se que na diretrizes operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, diz que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2001)

Autores como Fernandes e Molina (2005, p.68) diz essa visão do campo como um espaço dotado de particularidades e, ao mesmo tempo, como um campo de possibilidades para a interação dos seres humanos na produção das condições de existência social atribui à Educação do Campo o importante papel de promover reflexões que ganhem força e espaço na contribuição para desconstruir o imaginário coletivo que perpetua a visão hierárquica entre campo e cidade, assim como a visão tradicional do “jeca tatu”, que retrata o campo como um local de atraso. A Educação do Campo está intrinsecamente ligada à reflexão sobre um novo modelo de desenvolvimento e ao papel que o campo desempenha nesse processo.

Levando em conta isso, o PPP (2023, p.6,7) nos mostra que a escola ETI Luiz Nunes de Oliveira, tem seus fundamentos epistemológicos, voltada para teoria crítico social dos conteúdos, para que o conhecimento construído de maneira representativa, na qual é um processo de reflexão que exige com-

partilhamento de diferentes áreas. Defendendo que conhecer significa saber, indagar, construir, questionar, pois a aprendizagem se constitui de um processo construído e não de um produto pronto e acabado. Isso evidencia que a escola se estabelece e se sustenta ao valorizar o conhecimento do aluno e sua comunidade local. Esse aspecto promove o desenvolvimento para todos que ali estão inseridos.

EXPLORANDO O PROJETO CONHECER: COMPREENDENDO A REALIDADE DOS ALUNOS NA COMUNIDADE ESCOLAR

O projeto conhecer, iniciado no ano de 2007, na escola ETI Luiz Nunes de Oliveira, desenvolve uma prática pedagógica que fortalece a integração da comunidade escolar, envolvendo os pais e demais membros que ali estão inseridos. Essa iniciativa, agora parte do calendário da escola, conforme o PPP (2023), envolve a participação ativa dos pais e dos próprios alunos, com o objetivo de construir um retrato da realidade local e transformá-lo em objeto de estudo.

Este projeto é implementado durante o 1º e 2º semestres, com o objetivo de ouvir a comunidade escolar, porém sob uma perspectiva diferenciada. Consiste em visitar as casas dos estudantes, bem como as residências em chácaras, assentamentos e acampamentos, para conhecer o percurso que os alunos realizam até a escola.

Os educadores participantes do projeto têm a oportunidade de vivenciar a realidade local na qual os alunos estão inseridos, compreendendo sua cultura, potencialidades, desafios, práticas laborais, formas de produção agroecológicas e organização social do campo. A partir dessas experiências individuais e coletivas, os educadores constroem um mapa dos desafios e desenvolvem estratégias de ensino adaptadas às necessidades identificadas. Conforme isso Magalhães (2004) diz que:

Compreender e explicar a realidade histórica de uma instituição educativa é integrá-la de forma interativa, no quadro mais amplo do sistema educativo e nos contextos de circunstâncias históricas, implicando-a na evolução de uma comunidade e de uma região, seu território, seus públicos e zonas de influências. (MAGALHAES, 2004, p.70)

É notável a magnitude desse projeto, uma vez que proporciona uma perspectiva abrangente que contempla a totalidade, organização e desenvolvimento das descobertas e vivências presentes no cotidiano escolar. Ele se destaca ao valorizar e reconhecer as memórias de cada local, permitindo a construção de identidades e a valorização dos contextos sociais, geográficos e culturais. O projeto, de fato, está alinhado com a realidade dos alunos, possibilitando a transformação de suas vivências por meio das intervenções realizadas. Uma das formas de intervenção é entender as dificuldades enfrentadas por eles e, com base nesse entendimento, promover mudanças positivas em seu benefício. Segundo Magalhães (2004):

A escola apresenta –se como um lugar e instancia legitimada para a instrução e a formação, definindo-se a cultura escolar como representação e base de uma intelecção da realidade e de uma preparação e mobilização nos planos produtivos, cognitivo, cívico e de humanidade. (MAGALHAES, 2004, p. 122)

Assim, a função da escola está associada a um processo de construção histórica, o que possibilita uma análise da construção historiográfica dos modelos pedagógicos que a moldam como instituição. Analisar a escola do ponto de vista historiográfico implica em compreender sua relação com a construção do conhecimento, sua institucionalização, normatização, organização didático-pedagógica, sua simbolização, representação e apropriação, bem como a instrumentalização das culturas e valores. Trata-se de um conhecimento amplo e complexo.

É essencial considerar a escola como um espaço, um símbolo, uma identidade e uma cultura. No entanto, esse entendimento só se torna possível com o envolvimento da comunidade escolar nas vivências e na construção do processo educativo, valorizando o saber e as experiências desse povo, igualmente merecedor de direitos como qualquer outro. Um reconhecimento mais aprofundado da realidade da escola é fundamental para reinventar diariamente a escola necessária.

Assim, é evidente que os resultados alcançados por essa prática educativa promovem aprimoramento e inovação na forma de ensino. A adoção da meto-

dologia da problematização como principal orientação pedagógica na escola do campo fortalece a relação entre família e escola, aproximando o ambiente escolar do contexto familiar para garantir um aprendizado contextualizado e preservar a identidade cultural. Nessa perspectiva, a escola reconhece o aluno como sujeito e corresponsável pela construção diária do conhecimento, tanto no ambiente familiar quanto social. Conforme Magalhães, a cultura escolar confere à escola uma identidade, pois é a maneira pela qual a instituição se organiza. Em seguida, ele prossegue com sua análise ou argumentação.

A cultura escolar, suas bases normativas, culturais e organizacionais, metodológicas, relacionais, constituem uma cultura, uma doxa, uma gramática que consolida a estrutura escolar na sua integralidade e específica (MAGALHÃES, 2004, p. 69)

A educação desempenha um papel fundamental na vida do indivíduo, sendo tanto produtora quanto reprodutora de cultura. O contato com diferentes culturas, espaços, relações e oportunidades de interação com outros indivíduos, assim como vivenciar experiências diversas e significativas, são elementos essenciais na construção da formação. Dessa forma, os indivíduos estarão mais enriquecidos e conscientes de sua formação cultural.

Quando consideramos a instituição educativa, isto é quando tomamos a educação na sua especificidade, como ação propriamente pedagógica, cuja forma mais conspícua se expressa na escola, observamos que esse destaca-se da atividade educativa em relação aos demais tipos de atividade não implica necessariamente que as instituições propriamente educativas passem a deter o monopólio exclusivo do exercício do trabalho pedagógico secundário (SALVIANI, 2005, p 05)

Nesse sentido a ação desenvolvida na escola Luiz Nunes de Oliveira ao longo destes anos, vem transformando a vida dos estudantes daquela região campesina, das quais podemos citar, o processo ensino aprendizagem foi diversificado com metodologias dinâmicas e contextualizada com sua realidade, a valorização aos alunos do campo em relação a sua trajetória escolar também e principalmente na Matriz Curricular que atende as especificidades do campo, bem como a parceria com as famílias.

Molina (2004), destaca a vital importância da participação da comunidade escolar em todo o processo educacional, considerando – a como um requisito essencial para o fortalecimento e reconhecimento de cultura. A educação campesina requer práticas educativas intimamente associadas ao seu cotidiano, isso implica em repensar o seu currículo. Ação, já implementada nesta unidade escolar, um das mudanças após a implantação do Conhecer, foi construir uma matriz curricular que viesse de encontro com a realidade dos alunos, diagnóstico realizado com as visitas do Conhecer.

O autor Arroyo (1991, p. 27) em seu artigo “A escola Possível é possível, promove uma reflexão crucial sobre o papel da escola no cotidiano dos estudantes. Ele argumenta que uma escola possível seria aquela capaz de considerar as peculiaridades e carências da nova clientela, adaptando –se com novas metodologias, conteúdos e organizações no processo pedagógico. Arroyo ressalta que, enquanto não progredirmos na concepção do aluno, ainda prevalente no pensamento e prática pedagógica brasileira, temos dificuldades em avançar nos interesses das classes subalternas.

O observa-se que a Escola Luiz Nunes tem enfrentado os desafios com determinação, visando oferecer uma educação viável para sua comunidade escolar. Desde sua fundação, observaram-se transformações significativas, particularmente no processo de ensino-aprendizagem. Em 2023, nas avaliações externas, a escola alcançou o 1º lugar nas turmas do 2º ano do ensino fundamental e o 5º lugar nas turmas do 9º ano do ensino fundamental. Esses resultados consolidam as práticas educativas bem-sucedidas discutidas neste artigo. As instituições educativas são organismos vivos, de fato. Elas estão inseridas em um contexto social, cultural, político, geográfico e, principalmente, estão em constante desenvolvimento.

Diante dos resultados positivos que o projeto tem alcançado, observa-se que o Projeto Conhecer surgiu em resposta a desafios enfrentados pela escola, incluindo a baixa participação das famílias nas atividades escolares dos alunos e o baixo índice de aprovação, além da falta de motivação dos alunos para estudar. Conscientes das consequências desses problemas para a formação cidadã dos alunos, o Projeto Conhecer busca compreender melhor a

realidade do aluno para orientar a prática pedagógica no sentido de fortalecer a integração da comunidade escolar, levando a equipe escolar até as famílias e envolvendo os pais e demais membros da comunidade local na escola.

Ao conhecer um pouco mais sobre o Projeto Conhecer através de sua metodologia, fica evidente que o comprometimento de toda a equipe pedagógica é fundamental para o sucesso almejado. Compreende-se que quanto mais nos aprofundamos na realidade do aluno, mais chances temos de desenvolver um ensino que atenda às suas reais necessidades.

As principais ações são:

- Realizar encontros bimestrais nas casas dos alunos que residem em Buritirana, nas fazendas e assentamentos com equipe escolar, para que os professores possam vivenciar e conhecer melhor a realidade de cada aluno do campo, descobrir a melhor maneira de elaborar uma proposta pedagógica que atenda as reais necessidades desse aluno e desenvolver um ensino de qualidade, sem perda da identidade cultural de cada um.
- Realizar bimestralmente na escola um **Momento Cultural** onde haja um intercâmbio entre atividades artísticas de alunos e pais, ou seja, um encontro entre saberes científicos e saberes populares, por meio de apresentações musicais para toda a comunidade, como: músicas, teatros, repentes, rodas populares, dentre outras.
- Realizar reuniões eficazes com Pais, funcionários e Conselhos.

O cronograma do projeto conhecer:

ATIVIDADES	DATA	LOCAL DE REALIZAÇÃO
Visita à Região Grota D'água		Residência dos alunos
Visita ao P.A Sítio		Residências dos alunos com encontro central no Prédio da Associação.
Momento Cultural na Escola		Escola
Visita ao Assentamento P.A Entre Rios		Residências dos alunos
Visita no distrito de Buritirana		Residências dos alunos
Visita as Fazendas nos arredores do Distrito de Buritirana		Residências dos alunos

(Fonte: projeto conhecer 2007)

Os recursos necessários para a realização do projeto incluem o ônibus e materiais pedagógicos que viabilizam as ações decorrentes das visitas. É evidente que o projeto desempenha um papel fundamental ao reconhecer o campo como um espaço digno de saberes, legitimando a troca de conhecimento entre docentes, discentes e todos os envolvidos no projeto.

Algumas fotos do projeto conhecer, exibindo como acontece o projeto conhecer desde escola com a equipe escolar até a chegada às casas dos alunos.

Figura 4



(Fotógrafo: Desconhecido, ano 2023)

Figura 5



(fotógrafo: desconhecido, ano: 2023)

CONCLUSÃO

A Escola Municipal de Tempo Integral Luiz Nunes de Oliveira, situada em Buritirana, evidencia um compromisso exemplar com a educação, especialmente por meio do Projeto Conhecer. Este projeto, originado em resposta aos desafios enfrentados pela escola, como a baixa participação das famílias nas atividades escolares e os índices de aprovação insatisfatórios, representa uma abordagem inovadora para compreender e integrar a realidade dos alunos na prática pedagógica. Dado que a escola se configura como uma instituição do campo e trabalha com uma educação do campo, emerge uma modalidade inclu-

siva em processo de escolarização adaptada para os alunos. Isso faz com que os alunos se sintam representados, tornando-se o epicentro de lutas e reflexões pedagógicas, dada sua importância na formação tanto dos trabalhadores rurais quanto dos estudantes, desempenhando um papel fundamental como mediadora na aquisição dos conhecimentos necessários.

É notável observar como o Projeto Conhecer evoluiu ao longo dos anos, transformando-se em uma prática educativa fundamentada nos princípios da educação libertadora de Paulo Freire. As visitas domiciliares, os encontros culturais e o diálogo aberto com a comunidade proporcionam à equipe pedagógica a oportunidade de compreender as necessidades e potencialidades dos alunos, permitindo uma adaptação do ensino de acordo com a realidade local. A valorização dos saberes locais, a promoção da integração entre escola e comunidade, e o reconhecimento do campo como um espaço legítimo de conhecimento são elementos essenciais que permeiam o Projeto Conhecer. Além disso, a metodologia adotada destaca a importância do comprometimento de toda a equipe pedagógica para o sucesso e relevância dessa iniciativa. O fato de o Projeto ter sido bem-sucedido ao longo de mais de dez anos é um testemunho do impacto positivo que teve na comunidade escolar. A expansão das ações para outras escolas do campo no município de Palmas, por meio do Calendário Escolar das escolas do Campo, demonstra o reconhecimento da eficácia do Projeto e sua contribuição para a melhoria da educação em contextos rurais.

A valorização dos saberes locais, a integração entre escola e comunidade e o reconhecimento do campo como um espaço legítimo de conhecimento são realmente elementos fundamentais que definem o Projeto Conhecer. Essa abordagem não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também fortalece os laços entre a escola e a comunidade em que está inserida. A metodologia adotada pelo Projeto destaca o comprometimento da equipe pedagógica, o que é crucial para o sucesso e relevância da iniciativa. Esse compromisso reflete não apenas a dedicação dos educadores, mas também a compreensão da importância de adaptar o ensino às necessidades e realidades locais. Além disso, ao promover a educação do campo, o Projeto Conhecer não apenas bus-

ca a igualdade educacional, mas também reconhece e valoriza a diversidade de experiências e conhecimentos presentes nessas comunidades. Isso destaca a necessidade contínua de considerar as particularidades de cada contexto para garantir um ensino verdadeiramente eficaz e significativo, que possa capacitar os alunos a enfrentar os desafios e explorar as oportunidades que se apresentam em suas vidas.

O Projeto Conhecer, ao fortalecer os vínculos entre a escola e a comunidade, bem como ao promover uma educação mais inclusiva, contextualizada e significativa para os alunos da Escola Luiz Nunes de Oliveira, desempenha um papel crucial na melhoria do processo educacional. Os resultados positivos alcançados por essa iniciativa destacam sua importância e relevância no contexto educacional da região.

A prática educativa do Projeto Conhecer vai além do desenvolvimento intelectual dos alunos, abraçando a missão de promover uma abordagem educacional holística que reconhece a dignidade e os direitos dos estudantes como seres humanos. Essa visão ampla e inclusiva da educação reflete o compromisso da escola Luiz Nunes de Oliveira com a formação integral de seus alunos, preparando-os não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para uma participação ativa e significativa na sociedade. Dessa forma, a Escola Luiz Nunes de Oliveira se destaca como uma instituição educativa que não só adota práticas transformadoras, mas também as consolida como parte essencial de sua identidade e missão educacional. Essa abordagem demonstra um compromisso genuíno com o bem-estar e o desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e participativa.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.(Org.). Da escola carente à escola possível. Coleção Educação Popular, São Paulo, n 08, Edições Loyola, [1991].

BRASIL. MEC/CNE. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

CANDIDO, Antonio. *Os parceiros do Rio Bonito* Rio de Janeiro: José Olympio, 1964.

Costa, S. S.; Diógenes, S. R. T.; Oliveira, P. R. E. Projeto conhecer. Buritirana – Palmas, TO. Setembro de 2007.

FERNANDES, Bernardo Maçando. MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. IN: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia M.S.A. (Orgs.). Por uma educação do campo - contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2005.

FREIRE, P. A. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. A. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HISTÓRICO DA ETI LUIZ NUNES DE OLIVEIRA. A voz de buritirana, Copyright 2013 A VOZ DE BURITIRANA Traduzido Por: Mais Template - Design Templateure. <https://avozdeburitirana.blogspot.com/p/historico-da-eti-luiz-nunes-de-oliveira.html#>. Acesso dia 26/01/2024 às 10:30

MAGALHÃES, Justino. *Tecendo nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. Plantando Educação para Colher Cidadania. Secretária de Educação. Projeto Político Pedagógico (PPP) DA ESCOLA DA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL LUIZ NUNES DE OLIVEIRA. Ademir Bandeira Silva; Buritirana – Palmas, Tocantins, 2023.

C. JESUS, S. M. S. A. de. (Org.) Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. (Coleção: Por uma Educação do Campo – Vol. 5). p. 53-89.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio*. (texto divulgado pelo autor e ainda não publicado), 2000.

Redação Semed. Prefeito entrega reformas de ETIs do campo e Museu Escola nesta segunda-feira, 08. Publicado em 05 de junho de 2015 às 15:52, <https://www.palmas.to.gov.br/portal/noticias/prefeito-entrega-reformas-de-etis-do-campo-e-museu-escola-nesta-segunda-feira-08/10059/>. Acesso dia 27/01/2024 às 14:40

Redação Semed. ETI Luiz Nunes de Oliveira: história e modernidade na primeira escola de Palmas. Publicado em 17 de maio de 2023 às 08:32. <https://www.palmas.to.gov.br/portal/noticias/eti-luiz-nunes-de-oliveira-historia-e-modernidade-na-primeira-unidade-educacional-de-palmas/34202/>. Acesso dia 27/01/2024 às 15:30

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. Cadernos de História da Educação, Uberlândia, n. 4, p. 27-33, jan./dez. 2005.

CAPÍTULO 6

AS CRIANÇAS APRENDEM COM OS IDOSOS: CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

Francijanes Alves de Sousa Sá

Neila Barbosa Osório

Doi: 10.48209/978-65-5417-557-7

INTRODUÇÃO

A intergeracionalidade é um campo de estudo e prática que procura aproximar gerações diversas, prezando tanto a experiência de vida dos mais velhos, quanto a curiosidade e o aprendizado das crianças. A contação de histórias, sendo uma prática educativa e cultural, mostra-se como uma ferramenta forte nesse processo, por unir linguagem, memória, imaginação e afetividade.

Na sociedade de hoje, marcada pela divisão dos laços familiares e pela força do capitalismo, existe um distanciamento maior entre idosos e crianças, o que muitas vezes causa perda de laços afetivos, desconhecimento do processo de envelhecer e ainda mantém preconceitos e estereótipos (FREITAS; TESTA BRAZ; SIMÃO, 2010; MASSI et al. , 2016). Sendo assim, realizar atividades que encorajem a convivência entre gerações como a contação de histórias, pode recuperar tradições, reforçar laços sociais e construir uma educação mais humana.

A Base Nacional Comum Curricular BNCC (2018), sublinha a relevância da narração de histórias no florescimento infantil, particularmente no que concerne à escuta, a fala, o pensar e a imaginação, valorizando-a como ferramenta pedagógica crucial. Ademais, autores como Abramovich (1997), Freire (2000), e Piaget (1978), reforçam que a prática da narrativa oral contribui para aprendizados relevantes, edificação da linguagem e a evolução das habilidades socioemocionais.

Portanto, este artigo pretende debater a importância da contação de histórias efetuada por idosos no aprendizado das crianças, examinando o papel da relação entre as gerações, a passagem de conhecimento e as vivências em ambientes de ensino. A investigação, de cunho bibliográfico, se fundamenta em referenciais teóricas e em pesquisas que evidenciam as vantagens dessa troca, tanto para os pequenos, quanto para os idosos.

DESENVOLVIMENTO

A Relação Intergeracional

A convivência entre crianças e idosos envolve uma distância cronológica considerável que distingue fases da vida, da fisiologia a história cultural. Apesar disso, essa diferença não deve ser vista como obstáculo, mas sim uma oportunidade de aprenderem juntos, valorizando e fortalecendo laços emocionais. A criança, por sua vez, em pleno desenvolvimento, absorvendo conhecimentos e construindo a personalidade, diferente do idoso que traz vivências, saberes e histórias que podem enriquecer as futuras gerações. Assim, criar uma ligação agradável e experimental entre as gerações, traz benefícios aos jovens, com maior consciência social, e aos idosos, que encontram respeito e alegria na idade avançada (RIBEIRO; GOMES; JANSEN, 2010).

A literatura enfatiza que a convivência intergeracional quebra barreiras e combate preconceitos, permitindo a construção de relações de solidariedade e, acima de tudo, respeito. Essa conexão pode acontecer, tanto nos laços de família com avós e netos, quanto em lugares sociais mais vastos, por meio de iniciativas comunitárias e de educação. O elo entre avós e netos, por exemplo, é crucial no processo de envelhecimento, recordando, ofertando carinho, e a continuação de tradições de família. Mas quando essa convivência não acontece, seja pela fraqueza nas relações familiares, pela falta de conversa ou até pelas mudanças de moradia geradas pelas exigências do trabalho dos pais, gera um afastamento que pode causar estereótipos e preconceitos sobre a velhice (FREITAS; TESTA BRAZ; SIMÃO, 2010).

O distanciamento entre crianças e idosos, segundo Massi et al. (2016), aumenta o desconhecimento das duas gerações, atrapalhando a compreensão mútua e enfraquecendo os vínculos emocionais. Essa situação, frequente na sociedade atual, precisa ser repensada por ações que motivam o contato e a troca de vivências entre gerações. Neste contexto, ações fomentando a intergeracionalidade se revelam alternativas para resistir à lógica capitalista, que prioriza produtividade, ignorando a experiência humana. Leite (2006) salienta, ao incentivar a ligação entre crianças e idosos, recupera-se a narrativa, memória e humanização, entende-se que o novo se constrói a partir do velho, em prol de significados e descobertas, em ambas partes.

Evidências apontam, essa convivência entre gerações favorece o aprendizado das crianças, afinal, impulsiona valores como solidariedade, paciência e respeito, melhora a vida dos idosos, encontrando, na proximidade dos jovens a motivação para encarar os desafios da idade. Ademais, esse encontro proporciona uma visão mais ampla do ciclo da vida, instruindo as crianças sobre as limitações físicas, o envelhecimento e até a morte, enquanto fortalece nos idosos o sentimento de pertencimento, autoestima e reconhecimento social (MEDINA, 2017).

Dessa forma, a relação intergeracional deve ser vista como um lugar especial de trocas de conhecimento, reforço de laços afetivos e luta contra preconceitos. É um encontro que enriquece a todos os envolvidos, oferecendo às crianças a oportunidade de aprender valores e vivências, e aos mais velhos novas maneiras de participação social, reconhecimento e valorização.

Contação de Histórias uma prática Educacional

A contação de histórias é uma ferramenta pedagógica vital, consegue unir brincadeira, linguagem e cultura de modo significativo no aprendizado. Ao escutar uma história, a criança se envolve emocionalmente, aumenta seu vocabulário e amadurece habilidades de pensamento, socialização e sentimentos. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) considera a contação de histórias uma prática indispensável, principalmente nos domínios

de “escuta, fala, pensamento e imaginação”, garantindo que isso ajude na formação completa do sujeito (BNCC, 2018).

Entre os benefícios educacionais, nota-se o avanço do vocabulário, o contato com diferentes gêneros literários, o firmamento da língua materna e a construção de valores como paciência, respeito, união e empatia. Além disso, o contato com histórias possibilita a criança descobrir a si mesma e aos outros, enquanto reflete sobre as relações. Abramovich (1997, p.21) destaca que ouvir histórias é como entrar em mundos da imaginação, criando cenários, personagens e situações que estimulam a imaginação e auxilia no aprendizado significativo.

O professor tem um papel crucial, escolhe os textos, planeja a leitura e adota recursos que tornem a história atrativa. Utiliza bonecos, fantoches, livros com figuras, mamulengos ou tecnologia como apresentações digitais com imagens e sons. Mas, como a literatura mostra, nada substitui um bom contador de histórias que varia a voz, imita os personagens ou cria suspense, dando vida e emoção à história.

A educação é um processo humanizador, algo histórico, onde ler o mundo vem antes de ler a palavra. Dessa forma, ao narrar histórias, o professor não somente passa o conteúdo, mas também facilita um encontro especial entre a criança e todo o universo simbólico da linguagem, ajudando na inserção em uma cultura com letras. A narração de histórias auxilia na formação humana usando a imaginação, a atenção e a linguagem, unindo aprendizagens cognitivas e sociais com sentido e significado (Oliveira, 2024).

Ademais, criar ambientes convidativos e cativantes torna a contação uma experiência melhor. Bibliotecas, salas de leitura e até cantinhos literários decorados na sala de aula tornam a leitura um lazer, estimulando a interação da criança com os livros, despertando nela o gosto pela leitura. Essa prática pode ser impulsionada, estabelecendo rotinas de “leitura deleite”, onde os alunos interagem com histórias diariamente, construindo o hábito da leitura pouco a pouco, e tornando-se leitores ativos e críticos.

A seleção dos textos literários deve considerar a idade e o entendimento dos alunos, para assim, garantir que o conteúdo seja acessível e ao mesmo tempo estimulante. Obras mais complexas, como Alice no País das Maravilhas,

escrita por Lewis Carroll, aproveitam-se melhor em etapas mais avançadas de aprendizado. Agora, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, é melhor optar em histórias curtas, com linguagem simples, um ritmo envolvente e imagens que dialoguem com a imaginação da criança.

Dessa maneira, contar histórias vai muito além de apenas brincar, é uma experiência educativa completa que impulsiona o crescimento da criança em todos os sentidos, aproxima as pessoas e aumenta as perspectivas culturais. Essa arte, simultaneamente, educa, toca o coração e transforma, ajudando na formação de sujeitos com senso crítico, criatividade e sensibilidade.

O Papel dos Idosos na Transmissão de Saberes

Os idosos são cruciais na preservação e difusão dos saberes culturais, históricos e emocionais, sendo importante à identidade de uma comunidade. Por meio da tradição oral, eles conservam vivas as lembranças, transmitindo valores e dividindo experiências que nutrem o crescimento das gerações mais novas. A interação entre crianças e idosos tem um significado educacional e cultural profundo, alimentando a continuação das histórias, a valorização das origens e criando ligações de pertencimento.

A arte de contar histórias, muitas vezes ligada à figura dos mais velhos, representa o papel de mediadores do saber, ao narrar fábulas, contos ou experiências próprias, o idoso não somente repassa informações, mas também ensina sobre formas de viver, vencer desafios, lidar com emoções e respeitar a diversidade. Essa troca de experiências contribui para que as crianças desenvolvam valores como a solidariedade, paciência e respeito, e também entendam o envelhecimento como uma etapa natural da vida (FREITAS; TESTA BRAZ; SIMÃO, 2010).

Massi et al. (2016) enfatizam que os encontros entre gerações promovem uma troca mútua: as crianças aprendem com a experiência dos idosos, enquanto eles encontram nos jovens, vitalidade, alegria e outras formas de ver o mundo. Assim, o saber não flui apenas para as crianças, mas também retorna para os mais velhos, que se sentem apreciados, reconhecidos e estimulados a viver a vida social.

Ademais do conhecimento cultural, os idosos transferem uma sabedoria prática e cotidiana que não se encontra nos livros, mas na experiência: formas de trabalhar, costumes comunitários, recordações da cidade, maneiras de cuidar, contos sobre batalhas e triunfos familiares. Segundo Leite (2006), recuperar esses relatos representa criar uma maneira de lutar contra um mundo que só valoriza o novo e o que dá lucro, aceitando que a história e a experiência servem como base pra inovação e para o desenvolvimento humano.

Nesse caminho, escolas e instituições sociais precisam entender e prezar pela participação dos idosos, eles são fundamentais na construção do conhecimento. Projetos intergeracionais em escolas, centros culturais e espaços comunitários têm mostrado bons resultados, estreitando os laços afetivos entre as gerações, e formando crianças mais atentas, empáticas e com senso crítico (MEDINA, 2017).

Então, o papel dos idosos na passagem de saberes vai muito além de um simples símbolo, ou costume: é uma prática de educação, cultura, e convivência social, fundamental para construir identidades individuais e de grupo. Contando suas histórias, os idosos oferecem às crianças um significado para a vida e inspiram novas formas de existir e viver juntos em sociedade.

Experiências e Práticas em Espaços Educativos

A relação entre crianças e idosos, pela contação de histórias, firmou-se como prática educativa importante em espaços variados: escolas, bibliotecas, centros e instituições comunitárias. Esses locais promovem a troca entre gerações, oferecendo oportunidade às crianças de acessar memórias e vivências dos mais velhos; os idosos, por sua vez, ficam ativos socialmente, participando e sendo valorizados.

Na escola, projetos intergeracionais são usados no ensino e para fortalecer laços. Massi et al. (2016) mostraram que atividades semanais de contação de histórias entre crianças e idosos trouxeram ganhos para todos, como mais respeito, valorização das memórias, e menos preconceito sobre a idade.

A pesquisa mostrou: idosos mais motivados e reconhecidos, e crianças mais empáticas e interessadas nas histórias de vida.

Um outro exemplo, como Silva e Medina (2018) descreveram, expõe vivências de integração notáveis. Nesses encontros, a arte da contação de histórias, em bibliotecas comunitárias, impulsionou a cultura oral, e incentivou a apreciação pela leitura entre crianças. A interação entre gerações criou um ponto de encontro, onde os mais velhos atuaram como guias de conhecimento e as crianças como protagonistas de descobertas, configurando um processo educativo dialógico.

Ademais das escolas e bibliotecas, lares para idosos também incorporaram a prática como um método de inclusão social bem-sucedido. Estudos de Nascimento e Cury (2019) revelam que programas intergeracionais em centros comunitários, aqui no Brasil, ajudam a diminuir a solidão na velhice, e simultaneamente, expandem a compreensão infantil sobre a diversidade cultural e geracional. A contação de histórias, nesse cenário, vai além do simples prazer literário, metamorfoseando-se em uma ferramenta para valorizar a memória coletiva e a identidade cultural.

Essas vivências mostram a intergeracionalidade, contada em histórias, tem um efeito transformador no aprendizado e na formação de uma sociedade mais acolhedora e unida, unindo gerações através da narrativa, surge um ambiente de troca, que reforça os valores humanos, expande a visão e preserva as tradições.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os achados na literatura avaliada revelam que a narração de histórias, liderada por pessoas mais velhas, é um recurso pedagógico deveras eficaz, e muito humanizador, tem o poder de alavancar aprendizagens cognitivas, sociais e culturais.

Primeiramente, constatou-se que essa interação intergeracional colabora para quebrar barreiras preconceituosas e estereótipos. Dessa forma, fortalece o

respeito e a solidariedade entre os pequenos e os idosos (RIBEIRO; GOMES; JANSEN, 2010). A convivência regular resulta nas crianças, uma valorização do envelhecimento e uma compreensão das limitações físicas da idade avançada. Enquanto isso, os idosos se sentem mais valiosos, reconhecidos, e socialmente ativos (MASSI et al., 2016).

No âmbito educacional, a contação de histórias provou ser uma prática que incita o desenvolvimento da linguagem, imaginação e criatividade. Também estimula o hábito da leitura e o contato com diversas vertentes literárias (BNCC, 2018; ABRAMOVICH, 1997). A mediação feita pelos idosos, dividindo suas experiências e narrativas pessoais, amplia o universo cultural das crianças e estimula aprendizados contextualizados, cheios de significado.

Outro ponto crucial abrange as vivências em lugares de ensino como escolas, bibliotecas e centros comunitários. Experiências entre gerações nesses lugares mostram bons resultados, fortalecendo a cultura oral e ajudando idosos a conviver e se sentirem menos solitários (SILVA MEDINA, 2018; NASCIMENTO CURY, 2019). Essas ações também aprimoram o aprendizado e influenciam a vida de quem participa trazendo vantagens para todos.

Por último, ao analisar os estudos, nota-se que narrar histórias entre gerações auxilia na educação das crianças, funciona como meio de inclusão social e preservação da cultura e formam identidades. Essa prática consolida-se, assim, como um recurso pedagógico e social indispensável no cenário atual, em que o distanciamento geracional tende a crescer.

Figura 1 – Idosos realizando contação de histórias para crianças em ambiente escolar



Fonte: Autoral.

Figura 2 –Atividade pedagógica em evento educativo



Fonte: Autoral.

CONCLUSÃO

O presente artigo realizado permite discutir a importância da relação intergeracional, notadamente por meio da contação de histórias, contadas pelos

idosos. Esta prática educativa pode promover aprendizagens significativas, humanizadoras no desenvolvimento infantil.

A pesquisa utilizou uma metodologia bibliográfica, utilizando como base autores como Abramovich (1997), Freire (2000), Piaget (1978), Ribeiro, Gomes e Jansen (2010), Freitas, Testa Braz e Simão (2010), Leite (2006), Massi et al. (2016), Silva e Medina (2018) e alguns documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

A análise teórica revelou que a interação entre crianças e idosos ultrapassa fronteiras geracionais, combatendo preconceitos e expandindo o entendimento sobre o envelhecer, o que incentiva laços emocionais, sociais e culturais. Além disso, a contação de histórias foi notada como um recurso pedagógico essencial para a evolução da linguagem, imaginação e socialização das crianças, paralelamente à promoção de valorização, reconhecimento e aumento da qualidade de vida dos idosos.

No capítulo de análise dos dados, percebeu-se, através das experiências narradas em escolas, bibliotecas e centros comunitários, que projetos entre gerações geram vantagens para todos. As crianças, encontram a memória coletiva, a cultura e o gosto pela leitura, enquanto os idosos sentem a autoestima renovada, uma participação social mais ativa e o sentimento de pertencimento.

Portanto, as considerações finais sugerem que a arte de contar histórias seja fomentada como uma prática educativa e cultural em diversos locais. Funciona como uma ponte, aproximando as gerações. Essa troca não apenas melhora a aprendizagem das crianças, mas também reconhece a importância dos idosos, gerando uma educação mais acolhedora, com afeto e humanizadora.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

FREITAS, Lúcia Helena; TESTA BRAZ, Alcina Maria; SIMÃO, Márcia. Programas intergeracionais: quão relevantes eles podem ser para a sociedade brasileira. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 519-532, 2010.

LEITE, Maria Isabel. Crianças, velhos e museu: memória e descoberta. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 26, n. 68, p. 74-85, jan./abr. 2006.

MASSI, Giselle; SANTOS, Aline; BERBERIAN, Ana Paula; ZIESEMER, Nandine. Impacto de atividades dialógicas intergeracionais na percepção de crianças, adolescentes e idosos. *Revista CEFAC*, Paraná, v. 18, n. 2, p. 399-407, mar./abr. 2016.

MASSI, Gislaine; NASCIMENTO, Luciana de Oliveira; VALÉRIO, Nara; FOLMER, Vania. Relações intergeracionais e a transmissão de saberes: contribuições da contação de histórias. *Revista Kairós: Gerontologia*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 397-412, 2016.

MEDINA, Patrícia. O pedagogo em espaços não escolares. Apontamentos de aula – Introdução à Pedagogia. Universidade Federal do Tocantins, 2017.

NASCIMENTO, Ana Paula; CURY, Maria Cláudia. Intergeracionalidade e convivência comunitária: experiências brasileiras. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 1-12, 2019.

OLIVEIRA, Francisco Waldson da Silva. *A contação de história para crianças como prática educativa*. 2024. 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia EaD) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Martins, 2024.

RIBEIRO, Alessandra; GOMES, Luciy; JANSEN, Carmen. Avosidade: visões de avós e de seus netos no período da infância. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 461-474, 2010.

SILVA, Raimara Lopes; MEDINA, Patrícia. Convivência intergeracional: narrativas, afetos e aprendizagens. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 22, p. 618-633, set./dez. 2018.

CAPÍTULO 7

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Francijanes Alves de Sousa Sá
Suiany de Sousa Costa
Doi: 10.48209/978-65-5417-557-8

INTRODUÇÃO

A educação infantil abre a jornada na educação básica, um passo inicial e crucial, fundamental no desenvolvimento das crianças, envolvendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais. Legalmente assegurada desde a Constituição Federal de 1988, essa etapa continua crescendo com leis e políticas que mostram a criança como alguém importante, com direitos, com espaço para aprender, ser cuidada e viver como cidadão.

É nesse cenário, que a formação dos professores da educação infantil enfrenta um dos maiores desafios para garantir um ensino de qualidade. A complicação do trabalho de professor exige profissionais aptos a juntar teoria e prática, entendendo a peculiaridade da infância e criando métodos alinhados às necessidades das crianças. Portanto, é crucial pensar sobre a formação inicial e a continuada como processos que se juntam e fortalecem a identidade e a profissionalização do professor.

O estudo, proposto visa examinar a formação de docentes na educação infantil, adentrando na relevância da legislação educacional, explorando desafios tanto na formação inicial como na continuada, além dos persistentes obstáculos estruturais, como precarização do trabalho, desvalorização profissional, e a complexa integração entre teoria e prática. Esta pesquisa bibliográfica se apoia em autores que debatem a docência, juntamente com as diretrizes legais que norteiam a educação infantil no Brasil.

Ao ponderar sobre a trajetória histórica, as políticas públicas, e as condições contemporâneas da docência na educação infantil, intenta-se demonstrar a proeminência da formação como um pilar essencial para garantir o direito à educação de qualidade, reassumindo o papel social e pedagógico dos professores no desenvolvimento infantil.

DESENVOLVIMENTO

Educação Infantil na Educação Básica

A criança é vista como alguém com direitos desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989, a qual adicionou a educação entre os direitos primordiais. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 foi crucial ao declarar, no seu artigo 227, que é obrigação da família, da sociedade e do Estado garantir com prioridade, o direito à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade e ao convívio comunitário (BRASIL, 1988).

Essa lei essencial solidificou a percepção da criança como um cidadão com direitos, um conceito fortificado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), o qual ampliou as garantias de proteção total. Contudo, ainda há dificuldades para garantir a eficácia desses direitos, principalmente no acesso geral à educação infantil pública de boa qualidade.

Ademais, um passo importante foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que definiu a educação infantil como o início da educação básica, projetada para crianças de 0 a 5 anos, a fim de promover o desenvolvimento completo nos âmbitos físico, psicológico, intelectual e social. A lei alterou tudo, rompendo com a visão de apenas ajudar, e a educação infantil passou a ser vista como um lugar para cuidar e ensinar de forma indissociável.

Políticas públicas seguintes, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), o Plano Nacional de Educação (2014) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), fortaleceram a ideia da criança como um ser histórico e cultural, líder de seu aprendizado. Essa visão preza por brinca-

deiras, relações e criação de significados no dia a dia escolar, confirmando a individualidade da infância.

Apesar das melhorias nas normas, ainda existem práticas assistencialistas e diferenças no atendimento. Vários profissionais sem a formação adequada repetem concepções antigas que não contemplam a integralidade da criança. Desta forma, a educação infantil, vista como uma vitória social e legal, ainda luta para realizar plenamente o direito à uma boa educação, garantindo à criança vivências importantes que honrem sua condição de sujeito de direitos.

Formação Inicial

A formação inicial dos professores, em especial os que atuarão na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, pede uma atenção especial, afinal o trabalho docente é complexo. Nesta fase, o professor atua em várias frentes, ou seja, ele manuseia muitos saberes e práticas, algo que exige uma preparação sólida, bem estruturada, articulando teoria e prática.

Mas, autores como Gauthier et al. (2006) apontam um problema que ainda persiste nos cursos de Pedagogia: a construção de conhecimentos longe da vivência escolar. Muitas vezes, a formação foca no “professor idealizado”, desvinculado ao mundo real das salas de aula, o que força o iniciante a encarar o choque de realidade ao entrar na profissão. Isso acontece porque a docência não sobrevive apenas de vivências, intuições ou saber curricular; é indispensável combinar fundamentos teóricos que deem significado à ação pedagógica. Nessa perspectiva, Pimenta (1999) afirma que os cursos de formação precisam ser repensados, dando valor aos conhecimentos dos professores e entendendo a prática pedagógica como parte fundamental da formação.

Igualmente, Gimeno (1991, 2000) expande a noção de prática pedagógica, incluindo não somente as ações na sala de aula, mas também os aspectos pessoais e institucionais da profissão de professor. A prática, dessa forma, precisa ser encarada como algo principal no aprendizado inicial, possibilitando que o futuro mestre entenda a complexidade da profissão.

Estudiosos, como Guarnieri (2000), evidenciam que a preparação inicial, junto com a prática profissional, é fundamental no caminho de “tornar-se professor”. Apesar disso, muitos iniciantes ainda aportam as escolas sem a preparação adequada, enfrentando um trajeto cheio de dúvidas, inseguranças e falta de acompanhamento da instituição. Este cenário foi explicado por Huberman (1992) em seus estudos sobre o ciclo de vida do professor, apontando etapas como “sobrevivência” e “descoberta”, onde o professor no início busca estabilidade e pertencimento de sua profissão.

Diante disso, a formação inicial precisa ultrapassar a separação entre teoria e prática, garantindo que os futuros mestres experimentem situações de ensino da vida real, reflexões críticas sobre o dia a dia da escola e apoio pedagógico para superar os desafios da profissão.

Reconhecer a docência como uma atividade complexa, exige preparar o professor para atuar de maneira consciente, fundamentada, e também comprometida com a educação de boa qualidade.

Formação Continuada

A formação docente é algo contínuo, que se estende por toda carreira e deve acompanhar as mudanças na sociedade, tecnologia e pedagogia do século XXI. Nesse contexto, a formação continuada é essencial para atualizar o conhecimento, melhorar as práticas e fortalecer a identidade profissional.

No Brasil, o governo está investindo nesse campo, mas ainda existem ações separadas e irregulares. Gatti (2020) diz que precisamos de projetos melhores, que atendam às necessidades reais de professores e escolas.

Entre os fatores mais importantes na formação continuada, a inclusão da tecnologia digital se destaca, indo além do conhecimento técnico, exigindo uma análise crítica sobre seus efeitos na educação (SANTOS, 2024). O desenvolvimento de habilidades socioemocionais também cresce, o que é importante para criar melhores ambientes de aprendizado e acolhedores (ABED, 2022).

Outro ponto essencial é a formação personalizada (IMBERNÓN, 2021), que considera o contexto e a experiência de cada professor, tornando o proces-

so mais relevante. A colaboração entre colegas é, de certa forma, uma tática poderosa, onde a troca de vivências solidifica a função de ensinar e cria comunidades de aprendizado.

Ademais, iniciativas de internacionalização, que fomentam a pesquisa entre docentes, como treinamentos focados em inclusão, diversidade e sustentabilidade, expandem o campo de atuação dos professores, tornando-os principais responsáveis pelo seu próprio aprendizado e os catalisadores de inovações pedagógicas.

Desafios Gerais

Com todos os progressos, barreiras ainda persistem dificultando a boa formação de professores no Brasil. Um dos grandes problemas é o trabalho docente precário, com salários baixos, cargas horárias excessivas e falta de estrutura. Essa situação afeta à vontade e participação dos professores em sua formação contínua.

Outro grande desafio é a desvalorização da profissão, isso leva ao cansaço mental e afasta o interesse de novos profissionais em ingressar na carreira. Essa falta de reconhecimento prejudica a prática pedagógica e também afeta a permanência dos docentes na educação básica.

Enfim, a batalha para derrubar a barreira entre teoria e prática ainda acontece. Diversos programas de desenvolvimento profissional continuado apresentam oferecendo propostas distantes do cotidiano escolar, falhando em conectar os conceitos teóricos com as verdadeiras necessidades das salas de aula (GATTI, 2020). Essa lacuna prejudica a utilidade do que é aprendido, evidenciando a importância de cursos mais contextualizados à realidade e incorporados ao trabalho educativo.

Em suma, para vencer essas dificuldades é crucial encarar a formação continuada como um pilar de uma política maior que valoriza os professores, articulada com a progressão na carreira, as condições de trabalho e a independência profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analizando os marcos legais e estudos sobre a formação docente, percebe-se grandes avanços na educação infantil no Brasil, um progresso notável, especialmente depois da Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que firmaram o direito da criança à educação, reconhecendo-a como alguém de direitos. Documentos importantes como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), junto com o Plano Nacional de Educação (2014) e também a Base Nacional Comum Curricular (2017), reforçaram essas leis, aprofundando a importância da infância como uma fase básica para o desenvolvimento da criança.

Todavia, os resultados também revelam conflitos. Mesmo com um quadro legal sólido, ainda existe deficiências na realização desses direitos, como falta de vagas em creches e pré-escolas, práticas pedagógicas assistenciais e a luta para superar a diferença entre cuidar e ensinar. Percebe-se que vários professores começam a trabalhar sem estar bem preparados, isso prejudica a qualidade das atividades de ensino.

No que tange à formação de professores, nota-se falhas na formação inicial, especialmente por haver distância entre a teoria ensinada nos cursos de Pedagogia e a realidade nas escolas. Isso provoca o tal “choque de realidade” nos professores novatos. A formação contínua é crucial para o desenvolvimento profissional, mas às vezes os programas são fragmentados e de pouca duração, o que não ajuda a atender as demandas dos professores e escolas.

A literatura também mostra que os problemas da profissão docente vão além da formação, abrangendo questões estruturais como o trabalho precário, a desvalorização da profissão na sociedade e a dificuldade de ligar teoria e prática. Tais condições afetam a motivação dos professores e a qualidade da educação para as crianças.

Ainda que haja obstáculos, programas de formação contínua que valorizam a colaboração, a aprendizagem personalizada e o uso crítico da tecnologia demonstram que é possível edificar caminhos mais firmes e inovadores para a educação infantil.

Para Gatti (2020), a formação de professores, em seu sentido mais amplo, necessita ser um processo contínuo e contextualizado. A simples transmissão de conteúdos, desvinculada da realidade prática, não atende às necessidades complexas do trabalho docente.”

A formação docente, portanto, manifestar-se como um pilar de uma política maior, que valoriza os professores e garante à criança o direito a uma educação pública e de qualidade.

CONCLUSÃO

O artigo visou mergulhar na formação de professores na educação infantil, analisando a jornada histórica, os pilares legais e os grandes percalços que a docência no Brasil enfrenta. Depois da introdução, exibiram-se os objetivos primordiais, a metodologia bibliográfica e os pensadores cruciais que impulsionaram a reflexão, como Gatti (2020), Pimenta (1999), Gimeno (1991, 2000), Nóvoa (2019) e Imbernón (2021).

No desenvolvimento, notou-se a grandiosidade da educação infantil na educação básica, algo fundamental para a criança, afirmado em leis nacionais e internacionais. Discutiu-se, ademais, a necessidade da formação inicial, precisando superar a distância entre teoria e prática, e da formação continuada, vista como essencial para aprimorar a docência em meio às mudanças sociais, tecnológicas e pedagógicas.

A análise dos dados, revelou avanços notáveis, como a expansão das políticas públicas e a adição de novas metodologias educativas. Mas, também se identificou falhas importantes, a exemplo da fragmentação dos programas e a instabilidade nas condições de trabalho, desvalorizando a profissão. Esses pontos comprometem a eficácia da formação e afetam diretamente a qualidade da educação infantil.

Diante dessa situação, percebe-se, a ideia que a preparação de professores precisa ser vista como algo em processo contínuo, articulando o começo e a continuidade de forma clara e adaptada. Além de apenas transmitir informação, é essencial oferecer aos mestres chances de pensar criticamente, trabalhar juntos e receber reconhecimento, assim, a sua essência é fortalecida e a boa educação infantil é garantida.

Dessa forma, ressalta-se a importância de políticas públicas integradas, juntando formação, valorização profissional e melhores condições de trabalho, para que os professores atuem como impulsionadores do desenvolvimento integral das crianças, construindo uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

REFERÊNCIAS

ABED, A. L. Z. *Desenvolvimento de competências socioemocionais na formação de professores*. São Paulo: Integrare, 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996a.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 set. 2025.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php.

CARVALHO, Juniel dos Santos de; SILVA, Ana Paula dos Santos e; GOMES, Antonio José Ferreira; MOURA, Cleberson Cordeiro de; MALTA, Daniela Paula de Lima Nunes; PAVAN, Jane Eliza Domingos da Silva; FAGUNDES, Raphael; SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; FONSECA, Vanusa da. Formação continuada de professores no século XXI: necessidades e perspectivas. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 11, n. 1, p. 69–85, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i1.17790. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17790>.

COSTA, Mávia Matias; FREIRE, Juciley Evangelista. Concepções de infância e criança: da criança invisível ao direito à educação infantil no contexto das políticas curriculares no Brasil. *Multidebates*, v. 8, n. 1, p. 107–118, 2024.

DE AMORIM, Aline Diniz; DA SILVA FERNANDES, Maria José. A formação inicial, a prática pedagógica e o processo de tornar-se professor. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 14, n. 30, p. 85–110, 2018. DOI: 10.22481/praxis.v14i30.4362. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/4362>.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 547–565, 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br>.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Ijuí, 2006.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

GIMENO SACRISTÁN, José. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, L. M. Educação inclusiva e tecnologia assistiva: desafios e perspectivas. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 37, p. 1-18, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br>.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Priscila de Freitas Machado

é mestre em Educação (UFT), graduada em Pedagogia e Letras, e acadêmica de Direito. Pós-graduada em diversas áreas da educação, atua como professora universitária, formadora de professores e servidora da Rede Municipal de Palmas. Une experiência acadêmica e prática educativa, com forte compromisso com a formação docente e a valorização da infância.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8424036506619394>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9552-6563>

E-mail: primachado.pedagogia@gmail.com

Francijanes Alves de Sousa Sá

Professora e pesquisadora, carrega no coração um grande amor pela educação. Desde muito jovem, escolheu o caminho da educação e, ao longo dos anos, aprendeu que ensinar também é uma forma de aprender. É doutoranda em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA) e mestra em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT, 2023). Possui graduação em Ciências Biológicas pelo CEULP/ULBRA (2007) e em Pedagogia pela Faculdade São Marcos (2022), além de especializações em Docência do Ensino Superior, Gestão Escolar, Supervisão e Orientação, e Educação Infantil. Atuou como professora na Educação Básica e no Ensino Superior, em instituições públicas e privadas, além de desenvolver projetos que aproximam crianças, jovens e idosos, acreditando sempre que o conhecimento floresce quando é partilhado com afeto. Escritora em coletivos literários, espalha suas palavras em forma de poesia e prosa, e desde 2014 realiza trabalho voluntário no Hospital de Amor, onde acredita na força do cuidado e da esperança. A educação é como um jardim: precisa de tempo, dedicação e carinho para que os sonhos germinem e cresçam fortes, iluminando a vida de quem aprende e de quem ensina. (Francijanes 2025).

Suiany de Sousa Costa

Mestranda em História. Licenciada em História.

Pós Graduada em Gestão Educacional.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-9568-0544>

E-mail: suiany394@gmail.com

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Anny Karoline Ribeiro da Silva Santos

Professora de história da rede estadual do Tocantins/ Mestranda em História das populações amazônicas – PPGHispan.

E-mail: annysantos490@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4109026784661433>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3486-4811>

Deniecy de Lima Silva

Graduação em Letras e Pedagogia, com Especialização em Arte e Educação. Professora na Educação Básica de 2004 a 2024. Atualmente exerce a função de Vice Diretora Educacional.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0605079298718668>

E-mail: deniecy.lima@educa.campinas.sp.gov.br

Franciêlda Almeida Paulino Avelino

Graduada em Pedagogia, Pós-graduada em Gestão Escolar.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3592612435593193>

E-mail: franciieldavelino@gmail.com

Francijanes Alves de Sousa Sá

Professora da rede municipal de Palmas/doutoranda em educação peno Universidade Estácio de Sá – PPGE.

E-mail: francijanes2015@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6494140797623871>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4290-242X>

Juliana de Assis

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Fundação Santo André (FSA), com especialização em Psicopedagogia (Faculdade Anhanguera) e Educação especial (UNICID), Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University Com experiência de mais de 20 anos como professora na educação básica. Professora na rede pública de Campinas há 14 anos.

E-mail: juliana.assis@educa.campinas.sp.gov.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6477178261615667>

Neila Barbosa Osório

Doutora em Educação Universidade Federal do Tocantins.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6346-0288>

E-mail: neilaosorio@uft.edu.br

Priscila de Freitas Machado

Mestre em Educação (UFT), graduada em Pedagogia e Letras, e acadêmica de Direito. Pós-graduada em diversas áreas da educação, atua como professora universitária, formadora de professores e servidora da Rede Municipal de Palmas. Une experiência acadêmica e prática educativa, com forte compromisso com a formação docente e a valorização da infância.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8424036506619394>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9552-6563>

E-mail: primachado.pedagogia@gmail.com

Ruhena Kelber Abrão

Professor da Universidade Federal do Tocantins. Orientador no Programa de Pós-graduação Educa Norte, do Curso de Doutorado em Educação – PGEDA.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5372413745002335>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5280-6263>

E-mail: kelberabrao@mail.uft.edu.br

Suiany Sousa Costa

Mestranda em História. Licenciada em História. Pós Graduada em Gestão Educacional.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-9568-0544>

E-mail: suiany394@gmail.com

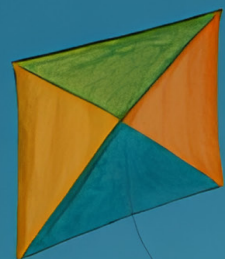
Tatiana Costa Martins

Mestre em Ensino em Ciências e Saúde. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação Educa Norte, do Curso de Doutorado em Educação – PGEDA/UFT.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6950352355955961>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3762-9016>

E-mail: tatiana.cm@unitins.br



ARCO
EDITORES

INFÂNCIAS EM MOVIMENTO:

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

**DA EDUCAÇÃO INFANTIL AOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

