

AS INFÂNCIAS E OS DIFERENTES CONTEXTOS

Cláudia Inês Horn
Jacqueline Silva da Silva
(Organizadoras)



Cláudia Inês Horn
Jacqueline Silva da Silva
(Organizadoras)

As infâncias e os diferentes contextos

1ª edição



EDITORA
UNIVATES

Lajeado/RS, 2026



Universidade do Vale do Taquari - Univates

Reitora: Profa. Ma. Evania Schneider

Vice-Reitora: Profa. Dra. Cíntia Agostini

Pró-Reitor de Ensino e Extensão: Prof. Dr. Tiago Weizenmann

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof. Dr. Luis Fernando Saraiva Macedo Timmers



EDITORA
UNIVATES

Editora Univates

Coordenação: Vagner Zarpellon

Editoração: Marlon Alceu Cristófoli

Revisão Técnica: Cecília Hofle e Maria Eduarda Provin

Capa (foto): Elisete Mallmann

Avelino Talini, 171 – Bairro Universitário – Lajeado – RS, Brasil

Fone: (51) 3714-7024 / Fone: (51) 3714-7000, R.: 5984

editora@univates.br / <http://www.univates.br/editora>

I43

As infâncias e os diferentes contextos [recurso eletrônico] / Cláudia Inês Horn, Jacqueline Silva da Silva (org.). – Lajeado : Editora Univates, 2026.

Disponível em: www.univates.br/editora-univates/publicacao/488
ISBN 978-85-8167-378-3

1. Educação infantil. 2. Práticas pedagógicas. 3. Formação de professores. 4. Gestão escolar. 5. Inclusão escolar. I. Horn, Cláudia Inês. II. Silva, Jacqueline Silva da. III. Título.

CDU: 373.2

Catálogo na publicação (CIP) – Biblioteca Univates
Bibliotecária Gigliola Casagrande – CRB 10/2798



As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores e não refletem necessariamente a visão da Editora Univates e da Univates.

APRESENTAÇÃO

Prezado/a leitor/a, este *e-book*, composto por 13 capítulos, trata da temática das Infâncias em seus diferentes contextos, promovendo reflexões a partir de pesquisas realizadas na Educação Infantil, nos Anos Iniciais e com a gestão escolar.

Iniciamos com um relato de pesquisa e de experiência que contempla a mediação docente na leitura de imagens com crianças da Educação Infantil. As autoras Angelita Santa Rosa Baldani e Aline Dayane dos Anjos Lima apresentam um estudo realizado com turmas de pré-escola, organizando a turma em pequenos grupos para rodas de conversa, a fim de analisar obras de arte sobre brincadeiras infantis. A prática evidencia como as crianças atribuem movimentos às imagens, elaboram narrativas e negociam sentidos de forma coletiva, a partir de suas vivências. O destaque deste trabalho está na atuação reflexiva do professor, que abandona a postura de transmissor de respostas, para tornar-se um mediador sensível, atento à escuta e encarregado de provocar questionamentos que expandem o olhar, a imaginação e a formação estética e cultural das crianças.

A participação infantil e a prática da roda de conversa são o tema do capítulo “*A roda de conversa na Educação Infantil: possibilidade de participação das crianças*”, de Carine Rozane Steffens e Patrícia Storck Ghisleni. As autoras refletem sobre a roda de conversa como estratégia pedagógica, que, dependendo da intenção e do modo de condução, pode limitar ou efetivar a participação ativa das crianças na rotina escolar. Ao resgatar a ancestralidade dessa prática nas culturas indígenas e dialogar com teóricos como Rinaldi, Warschauer e Fernandes, as autoras defendem que a roda favorece a troca de narrativas, o confronto de ideias e a escuta democrática, promovendo o pertencimento, o respeito à alteridade e a constituição da criança como sujeito de direitos.

Seguimos com “*Os fios do compartilhar pedagógico: o cuidar e educar na promoção da participação dos bebês*”, de Digilaini Machado dos Santos e Jacqueline Silva da Silva, capítulo que aborda a indissociabilidade entre cuidar e educar na Educação Infantil. As autoras conceituam o “compartilhar pedagógico” e apontam reflexões sobre a escuta, a coautoria e o reconhecimento dos bebês como atores sociais de direitos.

O capítulo escrito por Kamylla Rocha, Lara Ramalho, Mariana Knecht e Cláudia Inês Horn reflete sobre a formação continuada articulada à escuta sensível na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. As autoras analisam três experiências investigativas: um curso com diários reflexivos em SC, focado na participação infantil; a articulação das formações do Centro Municipal de Formação para Profissionais da Educação de Sorriso (CEMFOR) com o cotidiano do CEMEIS em Sorriso/MT; e a prática da escuta sensível com bebês em uma escola privada no RS. Os relatos mostram que a formação docente ultrapassa os encontros teóricos, ressignificando as práticas pedagógicas no ambiente escolar. Destaca-se o valor de reconhecer a escola como espaço privilegiado de diálogo, valorizando as vozes e as linguagens das crianças.

Em “*Contemporaneidade e o fim das infâncias: a nova razão-mundo e o retorno ao essencialismo do sujeito*”, Mateus Lorenzon nos convida a analisar o modo como a

racionalidade neoliberal e a Teoria do Capital Humano reconfiguram o olhar sobre a infância na contemporaneidade. Nas reflexões compartilhadas pelo autor, como a discussão sobre a redução da criança ao binômio consumidor/objeto de investimento e a crise de autoridade familiar, verificamos que a crítica ao essencialismo antropológico foi escolhida não só como uma análise teórica do presente, mas, sobretudo, para defender a urgência ética de resgatar pedagogias que promovam o lúdico e a coesão social frente aos riscos de barbárie e sofrimento psíquico do sujeito contemporâneo.

O protagonismo infantil e o conceito de “barulhar” são os temas do capítulo *“Reposicionar o olhar do professor para perceber o protagonismo infantil no seu barulhar”*, de Mariângela Costa Schneider e Jordana Reckziegel, que articulam o conceito de protagonismo infantil às ações pedagógicas na Educação Musical, convidando o docente a reposicionar o olhar e a escuta para as produções sonoras e espontâneas das crianças. Em seguida, dialogam com referenciais das pedagogias participativas, como Malaguzzi e Montessori, para defender o ensino como uma ação indireta, sustentada pela organização intencional de espaços, tempos e materialidades.

O currículo e os saberes da Educação Infantil no contexto das comunidades indígenas é o tema do capítulo da autoria de Cláudia Inês Horn, Jacqueline Silva da Silva, Luana Vieira de Souza e Núbia Paulo da Costa Andrade, que discutem o currículo na Educação Infantil sob a perspectiva da Educação Escolar Indígena. As autoras analisam os marcos legais que garantem esse direito e diferenciam a Educação Indígena da Educação Escolar Indígena. O estudo enfatiza que a oferta dessa etapa deve respeitar a consulta prévia à comunidade e defende um currículo intercultural, flexível e comunitário, que integre o território, os saberes e as línguas maternas sem tratá-los como meros folclores. Por fim, as autoras destacam a necessidade de formação específica para professores e a ampliação de pesquisas sobre o tema.

Seguimos com Andreia Cristina Pontarolo, Jacqueline Silva da Silva e Kári Lúcia Forneck, que, no capítulo *“O brincar como mediador de práticas de ensino no 1º ano do Ensino Fundamental”*, refletem sobre a brincadeira como eixo estruturante das experiências e aprendizagens na alfabetização. Destaca-se, nesta análise, a defesa do brincar intencional e participativo no 1º ano, capaz de superar o ensino mecânico e repetitivo, a fim de promover a autonomia, a curiosidade e o protagonismo das crianças sem romper com a lógica da infância.

O capítulo *“Atelier Pedagógico e a Participação das Crianças em uma Classe Multisseriada na cidade de Piripiri, no Piauí”*, de Anne Heracléia de Brito e Silva e de Lindomar Pereira de Souza, aborda o tema O “Atelier Pedagógico”, a partir de uma proposta desenvolvida com uma classe multisseriada em Piripiri, no Piauí. Acolhendo o contexto local e o interesse em resgatar brinquedos artesanais em detrimento de telas, a professora organizou a prática educativa de confecção de bonecos de pano, por meio de trabalho colaborativo entre as diferentes idades e a posterior exposição das produções no Atelier. Essa situação de aprendizagem, aparentemente simples, contribuiu para os pesquisadores perceberem, na prática docente, a importância de valorizar a cultura e a identidade regional; a necessidade de promover a autonomia e o protagonismo infantil; e a capacidade das crianças de atuarem ativamente na construção do seu próprio conhecimento.

Em “*A gestão escolar em perspectiva democrática: articulações entre dimensões organizacionais e gestão pedagógica*”, Alex Valadão Toledo, Rosângela Feitoza F. Cruz e Cláudia Inês Horn discutem os caminhos para a consolidação de uma gestão participativa nas instituições de ensino. Destaca-se o papel ético dos gestores na criação de espaços de diálogo, de escuta qualificada e de responsabilização, assegurando a aprendizagem e o protagonismo de todos os sujeitos do cotidiano escolar.

O capítulo escrito por Adriana Alves Sousa e Jacqueline Silva da Silva, “*Replicações de Produtos Educacionais no Contexto Escolar*”, apresenta uma pesquisa que trata das contribuições de um curso de formação continuada focado na replicação de Produtos Educacionais para o ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A investigação, de abordagem qualitativa, envolveu oito professoras pedagogas, em seis encontros presenciais, utilizando observações, videogravações, rodas de conversa e diários reflexivos. Dentre os resultados, destacam a aproximação entre o conhecimento acadêmico da Pós-Graduação Profissional e a prática da Educação Básica, frisando o potencial dos Produtos Educacionais, tanto para as formações continuadas quanto para a autoformação dos professores.

No capítulo “*Formação Continuada de Professoras da Educação Infantil: Experiências com o Ensino de Ciências da Natureza a partir da organização de ambientes com elementos naturais da região de vivência das crianças*”, Luzia dos Santos Oliveira, Jacqueline Silva da Silva e Cecília Schmidt Hofle defendem a relevância do ensino de Ciências na primeira infância e apontam sugestões de como organizar os ambientes e materiais, utilizando elementos naturais da sub-região Meio-Norte. Em seguida, relatam um trabalho realizado com oito professoras em Imperatriz/MA, que, fundamentado na abordagem de Reggio Emilia, nos oferece um vislumbre da potência que pode ser uma prática bem estruturada com intencionalidade pedagógica e valorização regional.

Suzilei Magosso Araujo Alabarces, Cláudia Inês Horn e Ieda Maria Giongo, no capítulo “*O potencial dos materiais manipuláveis em uma sequência didática*”, apresentam detalhes de uma experiência pedagógica desenvolvida com um estudante autista, em uma Sala de Recursos Multifuncionais no Mato Grosso. Baseando-se no uso de materiais concretos e na aprendizagem ativa, as autoras construíram situações de ensino que permitiram ao aluno manipular peças de acrílico, materiais do cotidiano, brinquedos, jujubas, bem como, explorar o pátio da escola, para reconhecer e classificar formas geométricas espaciais. Essas vivências buscaram defender os recursos manipuláveis como estratégias fundamentais, para tornar o ensino da Matemática dinâmico, contextualizado e inclusivo.

Agradecemos aos parceiros dos nossos estudos: Associação de Mestres Rosa Sensat (Barcelona/Espanha), Universidade Aberta de Barcelona (Barcelona/Espanha), Centro Internacional de Pesquisa, Documentação e Formação Pedagógica para Educação Infantil La Bottega di Geppetto (San Miniato/Itália), Associação Internacional Francesco Tonucci (Roma/Itália) e o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul - FAPERGS.

Uma ótima leitura a todos!

As organizadoras

LISTA DOS PARECERISTAS

Aparecida Garcia Pacheco Gabriel

Derli Juliano Neuenfeldt

Elisete Mallmann

Márcia Jussara Hepp Rehfeldt

Niqueli Streck Machado

Patrícia Ignácio

Sumário

Mediação docente na leitura de imagens: entre provocar e ampliar as experiências das crianças na Educação Infantil	10
<i>Angelita Santa Rosa Baldani</i> <i>Aline Dayane dos Anjos Lima</i>	
A Roda de Conversa na Educação Infantil: Possibilidades de Participação das Crianças ..	15
<i>Carine Rozane Steffens</i> <i>Patrícia Storck Ghisleni</i>	
Os fios do compartilhar pedagógico: o cuidar e educar na promoção da participação dos bebês	20
<i>Digilaini Machado dos Santos</i> <i>Jacqueline Silva da Silva</i>	
Entre escuta e ação: experiências de formação continuada com professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais	25
<i>Kamylla Mayara Gonçalves Rocha</i> <i>Lara Brum Ramalho</i> <i>Mariana Lima Knecht</i> <i>Cláudia Inês Horn</i>	
Contemporaneidade e o fim das infâncias: a nova razão-mundo e o retorno ao essencialismo do sujeito	30
<i>Mateus Lorenzon</i>	
Reposicionar o olhar do professor para perceber o protagonismo infantil no seu barulhar.....	35
<i>Mariângela Costa Schneider</i> <i>Jordana Reckziegel</i>	
A educação infantil sob a égide da Educação Escolar Indígena: contextualização sobre o currículo desenvolvido em comunidades indígenas	43
<i>Cláudia Inês Horn</i> <i>Jacqueline Silva da Silva</i> <i>Luana Vieira de Souza</i> <i>Núbia Paulo da Costa Andrade</i>	
O Brincar como Mediador de Práticas de Ensino no 1º ano do Ensino Fundamental	49
<i>Andreia Cristina Pontarolo</i> <i>Jacqueline Silva da Silva</i> <i>Kári Lúcia Forneck</i>	

Atelier Pedagógico e a Participação das Crianças em uma Classe Multisseriada na cidade de Piripiri, no Piauí.....	54
<i>Anne Heracléia de Brito e Silva</i>	
<i>Lindomar Pereira de Souza</i>	
A gestão escolar em perspectiva democrática: articulações entre dimensões organizacionais e gestão pedagógica	61
<i>Alex Valadão Toledo</i>	
<i>Rosângela Feitoza F. Cruz</i>	
<i>Cláudia Inês Horn</i>	
Replicação de Produtos Educacionais no Contexto Escolar.....	65
<i>Adriana Alves Sousa</i>	
<i>Jacqueline Silva da Silva</i>	
Formação continuada de professoras da educação infantil: experiências com o ensino de ciências da natureza a partir da organização de ambientes com elementos naturais da região de vivência das crianças	70
<i>Luzia dos Santos Oliveira</i>	
<i>Jacqueline Silva da Silva</i>	
<i>Cecília Schmidt Hofle</i>	
O potencial dos materiais manipuláveis em uma sequência didática.....	75
<i>Suzilei Magosso Araujo Alabarces</i>	
<i>Cláudia Inês Horn</i>	
<i>Ieda Maria Giongo</i>	
APRESENTAÇÃO DOS AUTORES	81

Mediação docente na leitura de imagens: entre provocar e ampliar as experiências das crianças na Educação Infantil

Angelita Santa Rosa Baldani
Aline Dayane dos Anjos Lima

Introdução

Este texto nasce de uma pesquisa de mestrado em Ensino, desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa Infância, Docência e Educação, e ancora-se nas experiências vividas com crianças da Educação Infantil em situações de leitura de imagens de obras de arte. Mais do que apresentar resultados, busca compartilhar um percurso investigativo construído na escuta das crianças, em suas falas, gestos e modos de se relacionar com as imagens.

Ao longo da pesquisa, a leitura de imagens revelou-se um território fértil de produção de sentidos, no qual as crianças não apenas reconhecem elementos visuais, mas interpretam, imaginam, narram e negociam significados coletivamente. Nesse processo, o papel do professor desloca-se de transmissor de conhecimentos para mediador de experiências, sustentando perguntas, tensionando respostas e abrindo caminhos para que o olhar se amplie.

A experiência apresentada neste capítulo foi desenvolvida com uma turma de pré-escola da Educação Infantil, composta por crianças de 4 e 5 anos. As leituras das obras aconteceram em pequenos grupos, organizados em rodas de conversa abertas com seis e sete crianças, totalizando três grupos de leitura. Essa organização buscou favorecer a escuta, a participação e a circulação das falas entre as crianças, criando um espaço mais acolhedor para o diálogo e para a construção coletiva de sentidos.

Durante os encontros, as crianças foram convidadas a observar obras de arte que retratavam brincadeiras infantis. As conversas partiram de perguntas abertas, sem respostas previamente esperadas, permitindo que as crianças expressassem suas impressões, hipóteses, narrativas e interpretações a partir daquilo que observavam nas imagens. As falas foram registradas por meio de gravações em áudio e anotações em diário de bordo, possibilitando revisitar os diálogos e acompanhar os modos como os sentidos eram produzidos coletivamente ao longo das leituras.

É a partir desse entrelaçamento entre pesquisa, docência e escuta que este texto se constitui. Ao acompanhar os movimentos das crianças diante das imagens, interessa-nos compreender como se produzem sentidos nesse encontro e quais implicações esse processo traz para o ensino da arte na Educação Infantil.

Os subtítulos que organizam este texto acompanham movimentos que emergiram das leituras realizadas com as crianças, como a atribuição de movimento às imagens, a construção de narrativas, a observação de detalhes e as mediações produzidas durante as rodas de conversa. Essa organização busca dar visibilidade aos

diferentes modos como os sentidos foram sendo coletivamente construídos ao longo da experiência.

Ler imagens: um convite ao pensamento

Ler imagens com crianças pequenas não é um exercício de identificação do que está visível, mas um convite à produção de sentidos. Quando colocadas diante de uma obra de arte, as crianças não apenas descrevem o que veem: elas interpretam, imaginam, completam, negociam e, sobretudo, atribuem movimento e narrativa ao que, à primeira vista, se apresenta como estático.

A leitura, nesse contexto, não se reduz ao reconhecimento de formas, cores ou personagens. Trata-se de um processo em que a criança se coloca diante da imagem com aquilo que é, com suas experiências, memórias, repertórios e modos próprios de compreender o mundo. É nesse encontro que a imagem deixa de ser apenas objeto e passa a constituir-se como campo de possibilidades.

Como afirma Ana Mae Barbosa, que a leitura da imagem é fundamental para a leitura do mundo (BARBOSA, 2014), evidenciando que o contato com a arte ultrapassa a dimensão estética e constitui também uma experiência cultural, sensível e formativa.

Quando a imagem ganha movimento

Durante as rodas de conversa realizadas com uma turma de pré-escola, com 20 crianças de 4 e 5 anos, em agrupamentos de 7 ou 6, ao serem convidadas a observar a obra *Papa-Vento*, de Cândido Portinari, as crianças rapidamente deslocaram a leitura do plano da descrição para o da interpretação. “Ela está correndo”, afirmam, antes mesmo de qualquer provocação sobre ação ou tempo. Questionadas sobre como sabiam disso, respondem: “o cata-vento está para cima”, “o cabelo está voando”, “ele gira porque ela corre”.

O movimento, embora não representado explicitamente, é inferido a partir de elementos visuais articulados à experiência corporal. Corre-se contra o vento, o cabelo se move, o objeto gira. A imagem é completada pela experiência vivida.

A leitura como construção coletiva

Nesse processo, a leitura não se constrói de forma isolada. Ao contrário, é na coletividade que ela se amplia. Uma criança inicia a interpretação, outra complementa, uma terceira tensiona.

Em determinado momento, ao observar a mesma imagem, uma criança afirma ver um guarda-chuva, enquanto outra intervém: “isso não é guarda-chuva, é um cata-vento”. Em seguida, outras discordam sobre o espaço da cena: “ela está dentro do quarto”; “não, está na rua”.

A leitura torna-se, assim, um espaço de negociação de sentidos. Não há uma única resposta a ser alcançada, mas múltiplas possibilidades que se confrontam, se complementam e se transformam no diálogo.

Narrar para compreender

As imagens não silenciam as crianças, elas as convocam. E as crianças respondem narrando.

Diante da imagem, uma criança afirma que a menina corre porque viu um lobisomem na floresta. Em outra situação, constrói uma sequência para explicar a água: choveu, o sol apareceu, a água não secou e, por isso, as crianças brincam com barquinhos.

A narrativa não se opõe à leitura; ela a constitui. É por meio dela que a criança organiza o tempo, estabelece relações de causa e consequência, atribui intenções e constrói coerência para aquilo que vê.

Como aponta Lev Vygotsky, a imaginação infantil não se dissocia da experiência vivida; ao contrário, alimenta-se dela para produzir novas interpretações da realidade (Vygotsky, 2009). Nesse processo, a criança não apenas interpreta a imagem, ela a prolonga.

Ver o que nem todos veem

Há também aquelas crianças que veem o que outras não veem: um pé sujo de barro, a inclinação de uma perna, a sola de um pé que indica movimento.

Esses detalhes não são apenas observações pontuais. Eles revelam modos singulares de olhar. Cada criança se aproxima da imagem a partir de um lugar próprio, e é nesse deslocamento que a leitura ganha densidade.

Ao mesmo tempo, o coletivo permite que esses olhares circulem. O que uma criança vê passa a existir também para a outra.

Mediação docente: entre provocar e conduzir

Diante disso, a mediação docente não se configura como transmissão de saber, mas como abertura de possibilidades.

Perguntar “como você sabe?” não é testar a criança, mas convidá-la a explicitar seu pensamento. Indagar sobre aquilo que não está evidente, sobre o que falta, sobre o que poderia ser, é sustentar a leitura como investigação.

Quando uma criança afirma que as personagens estão felizes, mesmo sem rosto, não está errando, está produzindo sentido. Ao tensionar essa afirmação, o professor não corrige, mas amplia. E, nesse movimento, novas hipóteses emergem: “acabou a tinta”, “ele não quis desenhar”, “é o jeito do artista”.

No entanto, essa mediação não é neutra. Ao provocar, o professor amplia; mas, ao mesmo tempo, pode orientar os caminhos da leitura. Sustentar o equilíbrio entre provocar e conduzir exige escuta, atenção e sensibilidade.

Quando o olhar se amplia

A leitura de imagens também evidencia a presença de experiências anteriores. Quando as crianças estranham a ausência de olhos, boca e nariz, mobilizam referências construídas em outras práticas. O que foge ao esperado provoca questionamentos e, é nesse movimento que o olhar se amplia.

Ao comparar obras de um mesmo artista, as crianças começam a perceber semelhanças, diferenças e escolhas. Identificam padrões, levantam hipóteses e constroem explicações. Aprendem a ver não porque alguém lhes ensinou, mas porque tiveram a oportunidade de observar, questionar e relacionar.

A leitura como experiência

Se as imagens ensinam, como nos lembra Cunha (2005), não o fazem apenas pelo que mostram, mas pelas relações que nos convidam a estabelecer.

Elas ensinam modos de ver, de pensar e de imaginar. Nesse movimento, a leitura deixa de ser etapa e torna-se experiência. Uma experiência que não se esgota na resposta, mas se sustenta na pergunta, na escuta e na construção compartilhada de sentidos.

Educar o olhar, portanto, é criar condições para que as crianças possam ver mais, pensar mais e imaginar outros mundos possíveis.

Considerações finais

Ao acompanhar os movimentos das crianças diante das imagens, torna-se evidente que ler não é apenas reconhecer o que está dado, mas produzir sentidos em relação ao que se vê, ao que se vive e ao que se compartilha. A leitura, nesse contexto, constrói-se no entrelaçamento entre experiência, imaginação e linguagem, revelando a criança como sujeito que pensa, interpreta e elabora o mundo a partir de suas próprias referências.

As falas evidenciam que esse processo não se dá de forma linear. Ele se expande quando uma criança escuta a outra, desloca-se quando há discordância, aprofunda-se quando surgem narrativas e ganha densidade quando detalhes são percebidos e compartilhados. A leitura torna-se, assim, um espaço coletivo de construção, no qual diferentes olhares se encontram, se tensionam e se transformam.

Nesse movimento, a mediação docente assume um papel decisivo. Não como condução de respostas, mas como sustentação de perguntas. Ao provocar, questionar e tensionar as leituras, o professor cria condições para que as crianças explicitem seus pensamentos, revisitem suas hipóteses e ampliem seus modos de ver. No entanto, essa

mediação não se faz sem desafios. Ao mesmo tempo em que amplia possibilidades, também pode orientar caminhos, exigindo do professor sensibilidade para sustentar a abertura sem reduzir a pluralidade das interpretações.

A leitura de imagens, nesse sentido, revela-se como experiência formativa. Ao entrar em contato com as obras, as crianças não apenas observam, mas constroem relações, elaboram sentidos e ampliam seus repertórios. O estranhamento diante do que não corresponde ao esperado, as comparações entre obras, as tentativas de explicar escolhas dos artistas, tudo isso indica um movimento de formação do olhar que ultrapassa a imagem e se projeta para o mundo.

Se, como afirmado ao longo do texto, as imagens convocam, as crianças respondem. Respondem com aquilo que sabem, com aquilo que vivem e com aquilo que ainda estão tentando compreender. E é nesse espaço de resposta, sustentado pela escuta e pela mediação, que a leitura deixa de ser atividade e se constitui como experiência, uma experiência que não se encerra naquilo que é visto, mas se desdobra naquilo que pode ser pensado, dito e compartilhado.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. As imagens na educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.

A Roda de Conversa na Educação Infantil: Possibilidades de Participação das Crianças

Carine Rozane Steffens

Patrícia Storck Ghisleni

Primeiras Palavras

A presente escrita decorre das reflexões e discussões desenvolvidas no Grupo de Estudo (G3) “Infância, Docência e Educação”, que integra o projeto de pesquisa mais amplo, intitulado “Docência, sociedade e linguagens: interfaces entre o ensinar e o aprender”, no eixo: “Infâncias, Crianças e Docências”, desenvolvido na Universidade do Vale do Taquari – Univates, localizada em Lajeado/RS.

No âmbito desse Grupo, um dos movimentos e das dinâmicas reflexivas que tem impulsionado e atravessado os encontros é a ampliação da compreensão acerca da participação da criança na Educação Infantil. Partimos do pressuposto de que a prática pedagógica na escola da infância não é neutra, uma vez que a intencionalidade educativa deve estar pautada na Proposta Pedagógica da instituição, a qual se fundamenta em diretrizes e políticas públicas, que refletem valores sociais, ideologias políticas, interesses e escolhas individuais e coletivas (Sarmiento, 2015), cujas escolhas políticas, éticas e estéticas expressam as concepções de crianças, infâncias e de aprendizagem promovidas na escola (Hoyuelos, 2019).

Na contemporaneidade, as legislações nacionais vigentes (Brasil, 1990, 2010, 2018) corroboram o entendimento de que a criança é um sujeito ativo e de direitos, devendo ocupar a centralidade do processo educativo na escola da infância. Assim, reafirmam a necessidade de proporcionar experiências associadas aos interesses e às necessidades das crianças, reconhecendo seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Diante do exposto, analisamos que a Roda de Conversa é uma estratégia que compõe a rotina escolar e está presente no contexto da Educação Infantil, podendo se constituir em uma prática que, a depender das concepções, finalidades e modos de operacionalização, limita ou efetiva a participação das crianças. Ressaltamos que a Roda de Conversa é uma prática histórica, ancestral e milenar, herdada de diferentes culturas, entre elas a dos povos indígenas. Segundo Salmazio (2024), a tradição da Roda na cultura indígena é mantida como um ritual simbólico que reúne, fortalece e preserva as tradições culturais da comunidade, utilizada para cantar cantigas, socializar, manter a língua materna, realizar brincadeiras, contar histórias, compartilhar ensinamentos, promover danças, celebrações e festividades, além de possibilitar a escuta e a fala dos nativos.

Considerando as possibilidades apresentadas, fomos instigadas a investigar de que modo a Roda de Conversa pode favorecer a participação da criança na Educação Infantil, a partir do que se delineia a presente escrita de caráter reflexivo.

Dessa forma, com intuito de aprofundar e compreender a questão, o percurso investigativo deste estudo seguiu a abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994), permitindo a interpretação contextualizada e descritiva da temática investigativa, sem o emprego de métodos estatísticos. Ademais, a pesquisa bibliográfica (Gil, 2010) propiciou a análise de diferentes aportes teóricos sobre a Roda de Conversa na Educação Infantil.

A seguir, na seção intitulada “A participação das crianças e a Roda de Conversa na Educação Infantil”, apresentamos as relações estabelecidas com os referenciais teóricos elencados, a fim de fundamentar a análise dos conceitos, princípios e da intencionalidade que permeia a investigação. Por fim, nas “Considerações Finais”, diante da análise dos referenciais teóricos, evidenciamos as possibilidades de participação das crianças em Rodas de Conversa na Educação Infantil.

A participação das crianças e a roda de conversa na Educação Infantil

Os direitos humanos têm caráter universal, se relacionam entre si e são todos determinantes para a garantia das condições básicas e necessárias para que as pessoas, sem nenhum tipo de discriminação de raça, cor, etnia, sexo, idioma, religião, opinião e posição econômica, cultural e social, vivam com dignidade e se desenvolvam de forma integral (Unicef, [s.d]). Nessa perspectiva, a Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989) institui os direitos para as infâncias com ênfase no cuidado, proteção e participação. Ao longo da escrita, discorreremos especialmente acerca desse último item.

A participação é um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na proposta pedagógica da Educação Infantil, que visa a assegurar que as crianças, indiferentemente da sua idade e maturação, participem das diversas ações e situações que lhes dizem respeito no contexto escolar (Brasil, 2018). Segundo Fernandes (2013), a participação da criança é uma circunstância que lhe possibilita manifestar sua opinião sobre determinado assunto. Ressaltamos que as formas de comunicação da criança podem ser expressadas tanto de modo verbal, quanto não verbal (Friedmann, 2020). Contudo, essas contribuições somente se efetivam na prática quando são acolhidas, valorizadas, respeitadas e consolidadas diante das implicações intencionalmente previstas, podendo reverberar ou não sobre as situações dialogadas (Fernandes, 2013).

Compreendemos que possibilitar a participação da criança não é delegar a ela a tomada de decisões e responsabilidade diante das situações previstas (Pechtelidis, 2021), mas de reconhecer que são nos processos de confronto e negociação entre seus pares e adultos que se efetiva a cooperação participativa (Fernandes, 2013). Nesse sentido, acreditamos que a Roda de Conversa pode se configurar como uma oportunidade de participação no contexto da Educação Infantil, possibilitando os processos evidenciados, se forem deliberados democraticamente.

Para Warschauer (1994, p. 46), a Roda de Conversa organiza-se em formato de espiral, reunindo e aproximando sujeitos constituídos por individualidades e subjetividades, o que possibilita diferentes diálogos e interações, nos quais são criados “significados comuns, às vezes até uma linguagem própria”. Esse processo também é evidenciado na pesquisa de

Bombassaro (2010), na qual a autora, ao compreender a Roda como um conteúdo-linguagem, identifica que sua estrutura e seu funcionamento são mobilizados e apropriados pelos diferentes sujeitos que dela participam.

Nessa perspectiva, entendemos que o encontro de Roda envolve regras e formas de organização que indicam e comunicam modos possíveis de “ser Roda”, expressando as concepções dos participantes. Assim, é na própria vivência da Roda que ela se configura e é regulamentada. Desse modo, a Roda favorece a partilha de narrativas, experiências e culturas, em um ambiente pautado pelo respeito e pela alteridade; possibilita que as crianças, em interação com o(a) professor(a), experimentem e compreendam modos de diálogo e escuta, construindo sentidos sobre suas ações e falas, contribuindo também para a constituição da criança como sujeito.

Dessa forma, compreender a Roda de Conversa, tendo por perspectiva a participação, refere-se a entendê-la a partir de uma relação de cumplicidade, de disponibilidade para escutar e ser escutado, acolhendo as diferenças, os valores e os pontos de vista de crianças e adultos. Assim, essa atividade torna-se uma dinâmica na qual as crianças são convidadas a compartilhar suas hipóteses, teorias, construções e representações. De acordo com Rinaldi (2024), a possibilidade de ação e de reflexão sobre a própria aprendizagem a transforma em um nível mais alto, pois, ao compartilhar com os outros o seu processo de aprendizagem, a criança reflete e constrói conhecimento. Da mesma maneira, ao apreciar e elaborar os pensamentos do outro, enriquece as suas próprias ideias, gerando novos conhecimentos com o grupo, visto que a aprendizagem coletiva ganha sentido quando a Roda de Conversa se torna um momento interativo, relacional e social.

Nesse sentido, ressignificar práticas como a Roda de Conversa implica repensar as relações estabelecidas entre adultos e crianças, tanto neste quanto nos demais momentos do cotidiano da Educação Infantil. Como afirma Rinaldi (2024, p. 114), “a criança competente é aquela que tem um adulto que a reconhece como tal”. Assim, ao constituir-se como um espaço de interlocução e engajamento entre adultos e crianças, a Roda de Conversa favorece que a criança se reconheça como parte integrante do grupo, percebendo que suas ideias são acolhidas, consideradas e respeitadas.

Considerações finais

Por meio da análise realizada neste estudo, evidenciamos que a Roda de Conversa no contexto da Educação Infantil se configura como uma prática fundamentada no diálogo e na interação entre adultos e crianças, contribuindo para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento na coletividade, o que, de acordo com Rinaldi (2024), é participação.

De acordo com as evidências apresentadas, concluímos que a Roda de Conversa é uma prática tradicional, a qual – como estratégia pedagógica, fundamentada no respeito recíproco e na ausência de intervenções hierárquicas, estruturada a partir de uma perspectiva dialógica, que reconhece a criança como sujeito ativo, potente e detentora de direitos, legitimando e valorizando as suas manifestações de forma distintas – possibilita a promoção da participação das crianças na Educação Infantil.

E, por fim, consideramos que a dinâmica de Roda desenvolvida com intencionalidade favorece o desenvolvimento de experiências significativas, visto que a circunstância une o grupo, sendo que na relação dialógica contribui para a socialização, interação, descobertas, levantamento de hipóteses, evolução da criticidade, confronto de ideias, produção de conhecimento, ampliação da cultura e de diferentes trocas de aprendizagem.

Referências

- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOMBASSARO, Maria Cláudia. A Roda na Escola Infantil: aprendendo a roda, aprendendo a conversar. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/28810>. Acesso em: 19 abr. 2026.
- BRASIL. Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília/DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 20 abr. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI. Brasília/DF: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 19 fev. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular - BNCC: A etapa da Educação Infantil. Brasília/DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 18 fev. 2026.
- FERNANDES, Natalia. A participação infantil em foco: uma entrevista com Natália Fernandes. Psicologia em Estudo, Maringá/PR, v. 21, n. 1 p. 187-194, jan./mar. 2016a. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2871/287146384002.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2026.
- FRIEDMANN, Adriana. A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2020.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar Projetos de Pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HOYUELOS, Alfredo. A complexidade na escola infantil. In: HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María Antonia. Complexidade e relações na Educação Infantil. 1.ed. São Paulo: Phorte, 2019. p. 20-71.

PECHTELIDIS, Yannis. A criança como ator social. In: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália (coord.). Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspectivas globais. Braga/Portugal: UMinho Editora, 2021. p. 51-57. DOI: 10.21814/uminho.ed.36. Disponível em: <https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/book/36>. Acesso em: 2 fev. 2026.

RINALDI, Carlinha. Diálogos com Reggio Emilia: escutando, pesquisando e aprendendo. Porto Alegre/RS: Penso, 2024.

SALMAZIO, Camila. O que a cultura indígena nos ensina sobre estar em roda? Aliança pela Infância, São Paulo, 30 maio de 2024. Disponível em: <https://aliancapelainfancia.org.br/inspiracoes/o-que-a-cultura-indigena-nos-ensina-sobre-estar-em-roda/>. Acesso em: 16 abr. 2026.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Educação infantil em tempo integral e bem-estar da criança como princípio de justiça. Cadernos de Pesquisa em Educação, Braga, ano 12, v. 19, n. 42, p. 29-44, jul./dez., 2015. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/44258>. Acesso em: 16 abr. 2026.

UNICEF. Os direitos das crianças e dos adolescentes: legislação, normativas, documentos e declarações. [s.d]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/os-direitos-das-criancas-e-dos-adolescentes>. Acesso em: 20 abr. 2026.

WARSCHAUER, Cecília. A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

Os fios do compartilhar pedagógico: o cuidar e educar na promoção da participação dos bebês

Digilaini Machado dos Santos
Jacqueline Silva da Silva

A docência na Educação Infantil tem sido atravessada, nas últimas décadas, por debates que buscam reafirmar a indissociabilidade entre o cuidar e o educar como eixo estruturante das práticas pedagógicas. Embora essa concepção esteja consolidada nos documentos normativos e nas produções acadêmicas, ainda se observa, no cotidiano das instituições, a necessidade de aprofundar compreensões sobre o que significa, na prática, cuidar e educar de forma integrada, especialmente quando se trata da relação com os bebês. Em muitos contextos, persistem marcas de uma organização escolarizante ou assistencialista, com rotinas verticalizadas e tempos fragmentados, que tendem a separar cuidado, aprendizagem e participação, reduzindo o cuidado a procedimentos funcionais e a educação a propostas previamente definidas.

Pensar essas dimensões em articulação implica reconhecer que o cuidado não se limita a atender necessidades biológicas, assim como o ato educativo não se restringe à transmissão de saberes. Ao contrário, cuidar e educar se entrelaçam no encontro, na escuta e na presença partilhada entre adultos e crianças, inclusive os bebês, constituindo relações pedagógicas nas quais gestos, silêncios, olhares e movimentos se apresentam como linguagens. Nesse horizonte, a participação dos bebês não pode ser tratada como concessão, mas como direito que se efetiva quando o cotidiano se abre à coautoria e quando o adulto sustenta uma postura ética, estética e política diante das formas próprias de os bebês significarem o mundo.

As reflexões aqui apresentadas constituem um recorte de uma pesquisa de doutorado concluída em 2025 e têm como objetivo compreender a docência com bebês, considerando o cuidar e o educar como dimensões indissociáveis da relação pedagógica e como condições para a promoção da participação.

A partir da categoria comPARtrilhar pedagógico, busca-se compreender como as relações cotidianas entre adultos e bebês podem sustentar práticas de escuta e coautoria, reconhecendo os bebês como sujeitos de direitos, de saberes e de participação na construção das experiências educativas.

Nesse sentido, compreender a docência com bebês implica reconhecer a relação pedagógica como uma tessitura que ultrapassa a lógica tradicional de ensino, marcada pela centralidade do adulto e pela passividade dos bebês. Nessa perspectiva, os bebês são entendidos como atores sociais e sujeitos de direitos, que participam por meio de gestos, olhares, silêncios e movimentos, exigindo do adulto uma postura aberta ao imprevisto e à escuta.

Essa compreensão aproxima-se de uma perspectiva ética, estética, política e relacional da educação (Hoyuelos, 2021), na qual a escuta se constitui como princípio da relação pedagógica, reconhecendo os bebês como coautores das experiências vividas. Ética, por reconhecer os bebês como sujeitos de direitos; estética, por acolher suas múltiplas formas de expressão; política, por tensionar lógicas de controle ainda presentes nas instituições educativas; e relacional, por afirmar a docência como prática que se constrói no encontro e na coautoria com os bebês.

Como afirma Hoyuelos (2021, p. 35), “não existe uma ética sem estética, nem sem atuação política, assim como não se pode compreender uma estética ou uma política sem os outros ingredientes. São elementos interdependentes”. Nessa direção, a escuta dos bebês, a valorização de suas expressões e a resistência às lógicas normativas constituem dimensões indissociáveis que se entrelaçam na construção de uma pedagogia da relação.

Nesse contexto, o cuidar e o educar são compreendidos como dimensões indissociáveis da docência na Educação Infantil. Conforme o RCNEI (Brasil, 1998), educar implica articular cuidado, brincadeira e aprendizagem de forma integrada, enquanto cuidar envolve relações que favorecem o desenvolvimento e o bem-estar. Mais do que ações paralelas, essas dimensões se entrelaçam na construção de experiências pedagógicas que reconhecem os bebês em sua integralidade.

Para tornar visível esse entrelaçamento, recorre-se à metáfora da tapeçaria e da manta. A tapeçaria representa o educar, tecido com intencionalidade e atenção às experiências vividas; a manta simboliza o cuidar, que acolhe, protege e sustenta os vínculos. Ambas se entrelaçam na relação pedagógica, constituindo um espaço de escuta, de encontro e de construção com **PAR**trilhada.

Nessa perspectiva, a docência se constrói na escuta sensível e na coautoria com os bebês, reconhecendo suas ações como modos legítimos de participação. É nesse entrelaçamento que cuidar e educar se afirmam como práticas inseparáveis, sustentando uma pedagogia que se faz no encontro, na relação e na valorização das múltiplas linguagens dos bebês. A partir dessa compreensão, as reflexões a seguir se voltam às experiências vividas no cotidiano, buscando evidenciar como esses princípios se concretizam na relação pedagógica com os bebês.

Gestos que cuidam e educam: fragmentos narrativos da relação pedagógica com bebê

As concepções apresentadas ganham sentido quando observadas na relação pedagógica com os bebês. É nos gestos, nas pequenas ações e nas interações cotidianas que se manifesta sua participação, revelando-os como coautores da experiência. Nesses momentos, a docência se constrói no encontro, na escuta e na resposta sensível às iniciativas dos bebês.

Essa perspectiva se evidencia em gestos cotidianos, como o observado com Henrique, que, ao segurar uma boneca com delicadeza, expressava um modo de cuidar que ultrapassa o brincar simbólico. Em seu gesto, anuncia-se uma forma de

participação que se constrói na relação e na criação de sentidos. O fragmento a seguir ilustra essa experiência.

Durante o acolhimento, observei Henrique com uma boneca nos braços. Seu corpo pequeno envolvia cuidadosamente aquele objeto, como quem sabe que ali há algo que merece atenção. O modo como a amparava — sustentando delicadamente a cabeça da boneca e entrelaçando-a nos braços — e o olhar concentrado que lhe dirigia evocavam gestos que ultrapassam o brincar simbólico. Era como se ali estivesse inscrito um modo de cuidar que se aprende e se partilha desde muito cedo — não como mera reprodução, mas como criação de sentidos no encontro com o outro. Mais do que isso, Henrique nos ensina que cuidar é comprometer-se com o outro, é estar presente por inteiro (Diário Descritivo Narrativo, 12 ago. 2024, p. 45).

Esse momento sustenta uma compreensão de docência que se constrói na escuta dos gestos e no reconhecimento das ações que os bebês performam no cotidiano, valorizando o cuidado como saber relacional. Ao acolher o gesto de Henrique como um ato legítimo de cuidado, reconhecemos que a docência na Educação Infantil ultrapassa a mediação de aprendizagens formais e se constitui na disponibilidade do adulto em aprender com os bebês, que também cuidam, ensinam e sentem.

Gestos como esse evidenciam uma relação pedagógica comPARtrilhada, na qual a participação se expressa nos silêncios, nos olhares e nos pequenos cuidados que emergem das interações cotidianas. Assim, a docência se transforma quando se deixa afetar e se abre à escuta do inesperado, construindo-se no encontro e na coautoria com os bebês.

Nesse sentido, a docência não se limita à organização de propostas, mas se constitui no cotidiano das relações. Como observa Martins Filho (2020), trata-se de um “fazer-fazendo”, em que a prática se constrói na experiência e no estar com os bebês.

A relação pedagógica, nesse entrelaçamento de cuidado e educação, revela-se como espaço de escuta, coautoria e transformação, no qual os bebês se afirmam como sujeitos de participação.

Uma dessas experiências foi vivida com Maria Antônio, durante o acolhimento, quando manipulou um pequeno toquinho de madeira dentro de um porongo, aproximando-o do ouvido repetidas vezes. Seu gesto, atento e delicado, inclinava a cabeça e sustentava o movimento, como se escutasse ali algum segredo.

O fragmento a seguir evidencia um instante em que o brincar se transforma em escuta, revelando uma experiência sensível que desloca o olhar do adulto e amplia a compreensão da relação pedagógica como espaço de participação e coautoria.

Durante o acolhimento, Maria Antônio se aproxima de uma cumbuca feita de porongo, na qual repousava um pequeno toquinho de madeira. Com gestos calmos, ela o coloca dentro da cumbuca e começa a mexer, produzindo um som sutil, quase como um sussurro. Em seguida, leva a cumbuca ao ouvido, inclina levemente a cabeça e escuta — atenta, curiosa, profundamente entregue àquela experiência. Pouco depois, retira o toquinho e o ergue com alegria, como quem descobre algo precioso. O que ela teria escutado? Que som ressoou naquele objeto aparentemente

simples? Seria o mar que ela imaginou ali dentro? (Diário Descritivo Narrativo, 21 out. 2024, p. 74).

A experiência vivida com Maria Antônia evidencia que o educar, na docência com bebês, se constrói na escuta sensível de suas iniciativas e na abertura ao que emerge no cotidiano. Ao explorar o som, investigar o objeto e sustentar sua curiosidade, a bebê revela um modo próprio de aprender e de produzir sentidos, deslocando o adulto para uma relação de encontro e escuta.

Diante disso, pensar a docência na Educação Infantil exige deslocamentos intencionais. É preciso questionar: quais tempos, espaços e escutas estamos dispostos a reorganizar para que a participação dos bebês não seja apenas uma retórica bem-intencionada? Reconhecê-los como sujeitos de direitos e de saberes implica construir relações pedagógicas que acolham suas iniciativas e valorizem suas linguagens.

Nesse movimento, o educar afirma-se como prática relacional, que não se limita à transmissão de saberes, mas se constitui na valorização das experiências vividas, na atenção aos gestos e na construção com **PAR**trilhada de significados. Assim, reconhecer tais ações como formas legítimas de participação implica compreender que os bebês não apenas respondem às propostas, mas as transformam, inscrevendo seus modos de conhecer na relação pedagógica.

Considerações finais: fios que permanecem no comPAR**trilhar pedagógico**

Este estudo refletiu sobre a docência com bebês a partir do entrelaçamento entre o cuidar e o educar, compreendidos como dimensões indissociáveis que sustentam a participação na Educação Infantil. Ao focar nas relações pedagógicas do cotidiano, evidenciou-se que a participação dos bebês não depende da autorização do adulto, mas se constitui como processo relacional, tecido nos encontros, gestos e experiências vividas.

A categoria com **PAR**trilhar pedagógico mostrou-se potente para compreender a docência como prática construída na escuta, na relação e na coautoria com os bebês, reconhecendo suas linguagens, tempos e iniciativas como constitutivos da experiência pedagógica. Nesse movimento, cuidar e educar afirmam-se como fios que se entrelaçam no cotidiano.

Os fragmentos analisados evidenciam que gestos aparentemente simples carregam densidade pedagógica e potência de participação, convocando o adulto a uma escuta sensível e a uma postura ética diante das múltiplas formas de expressão dos bebês.

Assim, a docência com bebês se constrói na abertura ao encontro, na suspensão de certezas e na valorização de modos mais horizontais de relação. Nessa perspectiva, o com **PAR**trilhar pedagógico se afirma como horizonte ético e formativo, convidando à construção de práticas que reconheçam os bebês como sujeitos de participação desde o início da vida.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso: 13 dez. 2024.

HOYUELOS, Alfredo. A ética no pensamento e na obra de Lóris Malaguzzi. Trad. Bruna Heringer de Souza Villar. 1ed. São Paulo: Phorte, 2021.

MARTINS FILHO, Altino José. Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil: Além da A4. Florianópolis: Insular, 2020.

SANTOS, Digilaini Machado. Entre fios e desafios: um comPARtrilhar pedagógico na busca pela visibilidade da participação dos bebês. Tese (Doutorado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 2025. Disponível em: <https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/fda783a3-71e2-412f-90a6-97f5b0b7a0aa/content>. Acesso: 01/05/2026.

Entre escuta e ação: experiências de formação continuada com professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais

Kamylla Mayara Gonçalves Rocha

Lara Brum Ramalho

Mariana Lima Knecht

Cláudia Inês Horn

Considerações iniciais

Este capítulo foi elaborado a partir do lugar que ocupamos como professoras mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – Univates, localizada em Lajeado/RS, e como professoras pedagogas que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É desse lugar, atravessado pela atuação com crianças, pela formação acadêmica e pelo exercício permanente da reflexão sobre o fazer pedagógico, que propomos compartilhar experiências de formação continuada vivenciadas em nossos contextos de trabalho e de pesquisa.

Ao assumirmos a escrita em primeira pessoa do plural, buscamos situar nossa participação neste percurso. A formação continuada, para nós, constitui-se como um processo que se produz nas relações, nas escutas, nas perguntas que emergem das práticas pedagógicas e nos deslocamentos que essas experiências provocam em nossa forma de compreender a escola, as crianças e o nosso fazer pedagógico.

Tomando como eixos os percursos investigativos desenvolvidos em nossas pesquisas e as articulações entre a formação de professores, as práticas de ensino e a escuta sensível nos contextos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, este texto tem como objetivo relatar e refletir sobre experiências de formação continuada vivenciadas por três professoras mestrandas. Dessa maneira, buscamos evidenciar como a formação continuada se articula às práticas de ensino, às experiências das professoras e aos modos de exercer a escuta sensível, interpretar e agir nos espaços educativos.

Em seguida, apresentamos o desenvolvimento de três relatos de experiência vinculados aos percursos investigativos das autoras, evidenciando aproximações, deslocamentos e sentidos produzidos nos contextos formativos. Por fim, apresentamos algumas considerações, retomando a formação continuada como espaço de partilha, reflexão e construção coletiva de saberes.

A escola como espaço de formação continuada: experiências de diálogo e reflexão docente

A primeira experiência relatada refere-se à realização de um curso de formação continuada desenvolvido em uma escola particular de Santa Catarina, voltado a professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como ferramenta metodológica utilizada na pesquisa. A proposta formativa articulou momentos de explanação teórica com momentos de trabalho, discussão e reflexão coletiva, assim como espaços de reflexão individual por meio de diários reflexivos, nos quais os professores sistematizaram suas percepções, suas aprendizagens e seus questionamentos ao longo do processo formativo, considerando a realidade da escola e os desafios do cotidiano docente.

Esse contexto formativo se aproxima de Tardif (2014), para quem os saberes mobilizados pelos professores não se reduzem aos conhecimentos acadêmicos ou às prescrições curriculares. Ou seja, pensar a formação continuada exige reconhecer que os professores produzem conhecimentos no exercício da profissão, nas relações que estabelecem com as crianças, os colegas, os contextos institucionais e os desafios que emergem das práticas de ensino.

Ao longo dos encontros, os professores se envolveram em processos de escuta, partilha de experiências e problematização das práticas, favorecendo a construção de novos olhares sobre a docência por parte dos professores envolvidos, que se mostraram disponíveis ao diálogo, à reflexão e à ressignificação de suas práticas. Tal perspectiva aproxima-se das contribuições de Nóvoa (1992, p. 16), que ressalta a formação continuada como parte essencial da profissão docente ao destacar que “a formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas”.

As discussões e as trocas realizadas possibilitaram a identificação e a proposição de práticas pedagógicas sistematizadas em cartazes coletivos, com foco na promoção da participação das crianças. Esses registros foram fundamentados nas dimensões de participação propostas por Laura Lundy (2007), espaço, voz, audiência e influência, evidenciando a preocupação dos docentes em garantir a escuta e a participação das crianças no cotidiano escolar.

A experiência evidenciou a importância de reconhecer a escola como um espaço privilegiado de formação, em que os desafios do cotidiano se tornam matéria-prima para o desenvolvimento profissional. Ao compartilhar práticas, analisar situações reais e construir coletivamente possibilidades de práticas pedagógicas, os professores fortaleceram sua autonomia e ampliaram sua capacidade de intervenção no contexto educativo.

Corroborando com Freire (1996, p. 22), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Sob essa perspectiva, a formação propiciou a reflexão sobre o fazer docente, pois é a partir da compreensão das ações realizadas, no presente ou no passado, que se tornam possíveis mudanças e aprimoramentos nas práticas futuras.

Do encontro formativo às práticas de ensino: repercussões da formação continuada entre o CEMFOR e o CEMEIS Francisco Wilmar Garcia

A segunda experiência foi desenvolvida no município de Sorriso/MT, com foco em repercussões da formação continuada oferecida pelo Centro Municipal de Formação de Profissionais da Educação (CEMFOR) nas práticas de ensino de professoras da Educação Infantil. O estudo foi realizado entre os meses de agosto e outubro de 2025, no CEMFOR e no Centro Municipal de Educação Infantil Francisco Wilmar Garcia (CEMEIS), com a participação de três professoras que atuam com crianças de 1 a 3 anos, nas turmas de Berçário II, Infantil I e Infantil II.

No percurso investigativo, foram utilizados diferentes instrumentos de produção de dados, entre eles observações dos encontros formativos realizados no CEMFOR, observações das práticas de ensino desenvolvidas no CEMEIS, diário de campo da pesquisadora, diários reflexivos das professoras, entrevista coletiva semiestruturada e registros fotográficos. Esses materiais permitiram acompanhar os movimentos entre o que era discutido nos encontros formativos e os modos como as professoras retomavam, interpretavam e reelaboravam essas orientações nas propostas desenvolvidas com as crianças.

Ao acompanhar os encontros formativos e as práticas de ensino no CEMEIS, foi possível perceber que a formação continuada não se encerra no momento do estudo coletivo, mas prolonga-se nos modos como as professoras selecionam, ajustam e transformam as propostas, articulando-as às necessidades das crianças, aos materiais disponíveis, à organização dos espaços e às decisões tomadas no desenvolvimento das experiências. Nessa direção, Tardif (2014, p. 36) contribui ao afirmar que “o saber dos professores é um saber plural”, pois se constitui na relação entre formação profissional e saberes curriculares, disciplinares e experienciais.

Os registros produzidos ao longo da pesquisa evidenciaram que as formações oferecidas pelo CEMFOR são significadas pelas professoras como espaços de troca, orientação e fortalecimento do trabalho com bebês e crianças bem pequenas. Esse movimento aproxima-se de Larrosa (2002, p. 21), para quem “experiência é aquilo que nos acontece”, pois a formação ganha sentido quando atravessa as professoras e produz deslocamentos em seus modos de olhar, planejar e agir.

Desse modo, a pesquisa evidenciou que a articulação entre o CEMFOR e o CEMEIS constitui um movimento formativo importante para as professoras da Educação Infantil participantes da investigação. As repercussões da formação continuada aparecem nas escolhas realizadas, na organização dos espaços, na escuta das crianças e na forma como as propostas são ressignificadas no interior da creche. Assim, a formação continuada mostra sua potência quando não se limita à transmissão de orientações, mas se enraíza nas experiências das professoras e nas práticas de ensino desenvolvidas com bebês e crianças bem pequenas.

A escuta sensível de uma professora de bebês: práticas pedagógicas que reverberam

A terceira experiência relatada, realizada entre março e maio de 2026 em uma instituição da rede privada de ensino do interior do Rio Grande do Sul, busca compreender a relação entre a escuta sensível de bebês e a prática pedagógica de uma professora. O ponto central da pesquisa foi uma turma de bebês com idade entre 4 e 18 meses, tendo como foco a prática da professora nesse contexto. O estudo parte da ideia de que a escuta sensível é um elemento fundamental para qualificar a prática pedagógica e respeitar as múltiplas linguagens dos bebês e das crianças bem pequenas, considerando-os sujeitos competentes e ativos, capazes de construir formas de interagir e de comunicar.

Alinhada a essa concepção, Veiga (1992, p. 16) apresenta a prática pedagógica como “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social [...]”. Nesse contexto, viabilizar formas de escutar os bebês e as crianças bem pequenas na escola de Educação Infantil é garantir que sejam reconhecidos como sujeitos sociais, de direitos, produtores de cultura e com modos específicos de viver.

Para produzir dados que sustentam essa ideia, foram utilizados observações, entrevistas semiestruturadas, diário de campo, além de registros fotográficos, filmagens e áudios. Durante as inserções no campo de pesquisa, foi possível presenciar o cotidiano escolar como um lugar de “vida pulsante”, com a presença constante da professora, que observa, escuta e age quando necessário. As entrevistas realizadas com a professora evidenciaram a relevância da formação continuada, já que ela menciona, diversas vezes, a influência de referenciais teóricos que sugerem uma prática pedagógica que abandone o “modo automático” e que dê espaço à escuta sensível, acolhendo os gestos, os silêncios e as diversas linguagens não verbais manifestadas pelos bebês.

Considerações finais

Acreditamos que as experiências apresentadas ao longo deste capítulo evidenciam a importância e a potência da formação continuada docente quando articulada às experiências vividas no cotidiano escolar e aos percursos investigativos das professoras envolvidas. As três experiências analisadas permitem compreender que a formação continuada configura um processo plural, o qual assume diferentes formas e significados no exercício da docência, ao mesmo tempo em que torna potentes a reflexão crítica e a transformação das práticas pedagógicas.

A primeira experiência, desenvolvida no contexto escolar dos Anos Iniciais, problematizou concepções de infância, participação infantil e práticas pedagógicas. Ao promover espaços de escuta e diálogo, favoreceu-se a análise das práticas e a construção coletiva de possibilidades pedagógicas, evidenciando a formação como espaço de produção de saberes docentes.

No relato vinculado ao CEMFOR e ao CEMEIS, a formação continuada ultrapassou o encontro formativo, repercutindo nas escolhas e nas reorganizações realizadas pelas professoras junto às crianças. Assim, não se trata de aplicar modelos, mas de recriar práticas de ensino a partir das condições e das experiências da creche.

Já a terceira investigação, com foco na prática pedagógica de uma professora com uma turma de bebês, a partir da escuta sensível e da formação continuada, percebe caminhos para tornar a escola um espaço de respeito a essa faixa etária. Nesse sentido, foi possível evidenciar diferentes modos de compreender e vivenciar a formação no exercício da docência.

Embora se trate de pesquisas em andamento, cujas análises serão aprofundadas em etapas posteriores, é possível perceber que as experiências formativas evidenciam o potencial da formação continuada quando ancorada na realidade escolar e sustentada por processos dialógicos e reflexivos. Ao promover espaços de escuta, troca e construção coletiva, tais formações contribuem para uma maior qualidade do processo de ensino e aprendizagem e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais sensíveis à participação das crianças. Destaca-se, portanto, a relevância do compromisso docente com a construção de uma educação mais democrática e significativa.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2025.

LUNDY, Laura. ‘Voice’ is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, v. 33, n. 6, p. 927–942, dez. 2007. DOI:10.1080/01411920701657033.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de Didática*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

Contemporaneidade e o fim das infâncias: a nova razão-mundo e o retorno ao essencialismo do sujeito

Mateus Lorenzon

Introdução

O conceito de infâncias (no plural) foi uma construção recente e que decorre da convergência de discussões provenientes de múltiplas áreas, dentre as quais destacam-se a sociologia, a antropologia e a pedagogia. Foi a partir dessas contribuições que se tornou possível distinguir, conceitualmente, a criança (etapa biológica da vida) das práticas culturais e históricas associadas a ela (infância). Da mesma forma, o entendimento que aspectos sociais, históricos e culturais eram vetores determinantes no modo de relacionar-se com as crianças, tornou inviável pensar na infância como um conceito homogêneo e a-histórico, isto é, uma infância escrita no singular. Diante do reconhecimento de que a infância é sempre uma construção contextual, urgiu a necessidade ética de pluralizar este conceito, a fim de abarcar a heterogeneidade de possibilidades de relacionar-se com os sujeitos infantis.

No entanto, neste ensaio, argumenta-se que, no contexto contemporâneo, tem havido um retorno à uma tendência de compreender a infância como um conceito singular. Nesta perspectiva, identifica-se uma busca por um suposto essencialismo transversal às diferentes infâncias que, muitas vezes, representa a redução do sujeito infantil ao binômio consumidor/objeto de investimento. A compreensão de tal fenômeno demanda um diagnóstico de época (Dalbosco, 2021), no qual sobressaem a consolidação do neoliberalismo como razão-mundo (Dardot, Laval, 2016) e, também, a retomada e a ressignificação da Teoria do Capital Humano (Schultz, 1987). No que tange à redução do sujeito infantil às suas possibilidades de consumo, ressalta-se que o neoliberalismo ampliou uma tendência do capitalismo de buscar um acréscimo na base de consumidores. Assim, uma criança com voz ativa e poder de decisão passa a ser um consumidor em potencial, o que é de interesse para o sistema econômico.

A relação entre a Teoria do Capital Humano, o Neoliberalismo e o desaparecimento das infâncias é mais complexo e demanda compreender que a razão-mundo hegemônica passa a operar no imaginário social, tensionando as metanarrativas e inaugurando uma crise de legitimidade (Lebrun, 2008). Lebrun (2008) identifica que a cultura liberal produziu o desaparecimento dos “grandes Outros” e da própria tradição que sustentavam a autoridade familiar e, com isso, “[...] estamos forçados a nos sustentar sem ponto de apoio transcendente” (Lebrun, 2008, p. 28). Com isso, há um advento de uma geração de progenitores que não conseguem legitimar, sustentar e realizar o exercício de funções educativas, pois temem que isso resultaria na perda do amor filial.

Com isso, passa-se a adotar uma permissividade em relação às ações infantis e as solicitações das crianças tornam-se algo régio. A este aspecto, soma-se a ansiedade

em relação ao futuro dos filhos. O neoliberalismo inaugura uma era de ansiedade em relação ao futuro, tendo em vista que produz, continuamente, a insegurança em relação à estabilidade econômica e os vínculos trabalhistas (Filgueiras, 2021). O futuro sucesso ou fracasso econômico da prole passa a ser confiado à ação precoce paterna e materna. Nesse conceito, os familiares tendem, a desde mais tenra idade, a praticar o escrutínio das habilidades infantis e operam um processo calculador, no qual as transformam em objeto de investimento que futuramente poderiam ser rentáveis. Nessa perspectiva, o sacrifício do presente não é visto como algo maléfico, mas sim uma necessidade a fim de garantir um futuro próspero e a manutenção de uma vinculação afetiva.

Visto essa breve contextualização, na continuidade do artigo retoma-se os conceitos basilares para o estudo - neoliberalismo, Teoria do Capital Humano, bem como se apresentam as interrelações existentes entre eles. Almeja-se, no decorrer do artigo, argumentar que essas mudanças decorrentes da consolidação do neoliberalismo representam um retorno ao essencialismo na compreensão da infância, isto é, uma busca por algo transversal unitário e homogêneo. Essa busca, conforme indicado posteriormente, vai de encontro às construções conceituais e teóricas dos Estudos da Infância e, em última instância, promove o sofrimento psíquico do indivíduo e a latência da barbárie (Lorenzon, Cenci, 2024).

Desenvolvimento

A Teoria do Capital Humano e o Neoliberalismo surgem e se consolidam em períodos distintos, mas, contemporaneamente, tornam-se complementares. A Teoria do Capital Humano surge nos círculos econômicos norte-americanos a partir da percepção que as condições materiais não eram suficientes para garantir o desenvolvimento nacional. O progresso econômico também era decorrente da qualidade da população, isto é, do capital intelectual (aptidões e habilidades) acumulados pelos indivíduos. Com isso, a educação deixa a rubrica dos gastos sociais e passa a ser tomada como um investimento (Schultz, 1987).

Por sua vez, o neoliberalismo surge como uma teoria econômica e uma proposição de organização social e estatal que visava garantir o máximo de liberdade individual. Inicialmente, caracterizou-se como uma alternativa para os estados totalitários do século XX. Circunstancialmente, essas teorias tornam-se políticas econômicas de estado e difundem-se no contexto mundial em decorrência de arranjos geopolíticos e econômicos (Gonzalbo, 2024). Gradativamente, os pressupostos neoliberais transbordam os limites empresariais e as políticas públicas e passavam a transversalizar, tornando-se uma racionalidade (Dardot, Laval, 2016).

Em partes, esse transbordamento deve-se a uma demanda neoliberal, na qual a consolidação e a hegemonia do projeto econômico demandam um novo homem. Assim, pode-se afirmar que no pensamento neoliberal há uma dimensão antropológica e um intuito pedagógico de formação do neosujeito (Dardot, Laval, 2016). A partir disso, há um empreendimento formativo em que são mobilizados um conjunto amplo de instituições, práticas e mecanismos (Alemán, 2016). Em síntese, a exigência de um

novo homem implica em um ataque ao simbólico e a destruição da tradição e dos vínculos de solidariedade (Sennet, 2019).

Conforme abordado anteriormente, em uma perspectiva pós-lacanianiana, Lebrun (2008) e Casara (2021) indicam que se inaugurou um período de crise da legitimidade da autoridade, tendo em vista que a autoridade (familiar, governamental) sempre esteve assentada na tradição ou em um “grande Outro”. No seio da família, passa-se a perceber um receio dos pais em perder o amor filial, o que os torna complacentes com as solicitações de consumo dos filhos. A descoberta de que as crianças teriam o poder de interferir no orçamento doméstico e, inclusive, ter voz ativa nas decisões de consumo inaugurou uma nova era para o marketing (Schön, 2009).

No entanto, essa preocupação com a manutenção do vínculo afetivo com os filhos estende-se para além do presente e das relações de consumo. Mesmo que o neoliberalismo aja para responsabilizar o indivíduo pela sua ascensão ou descenso social ao torná-lo empreendedor de si (Dardot, Laval, 2016), há, dentro da dinâmica familiar, uma transferência de responsabilidade para os progenitores, especialmente quando se fala em crianças pequenas, ou seja, cabe aos pais a realização de escolhas assertivas desde a mais tenra idade e que permitiriam o desenvolvimento de habilidades potencialmente úteis no futuro. A criança pequena torna-se objeto de escrutínio, em que visa-se identificar suas potencialidades e, também, lacunas de desenvolvimento que demandam intervenções precoces, a fim de minimizar os riscos futuros.

Desse modo, na perspectiva neoliberal, a criança pode ser comparada a um investimento financeiro, no qual tende-se a investir a fim de capitalizar e obter ganhos futuros. Esse esforço no presente, gerado pela ansiedade em relação ao futuro, passa a ser legitimado por uma saber emergente: a neurociência (Charlot, 2020). Na medida que os discursos neurocientíficos apontam a existência de janelas de aprendizagem na primeira infância, há uma concentração de esforços pedagógicos a fim de que não se percam as oportunidades de desenvolvimento de competências e habilidades. Da mesma forma, a difusão dessas expectativas nos diferentes âmbitos da esfera social leva a uma reconfiguração das instituições que acolhem às crianças, em que se tornam onipresentes os discursos neurocientíficos e esforços de antecipação do desenvolvimento.

Na perspectiva assumida, a legitimidade dessa transformação da criança em objeto de investimento não deve ser buscada somente neste esforço de garantir um futuro economicamente estável, mas ancora-se no temor da perda do amor filial abordado por Lebrun (2008). Familiares passam a temer que o insucesso futuro de seus filhos não decorra apenas de escolhas individuais posteriores, mas que seja encontrada na tomada de decisões do presente. Ocorreria assim, uma responsabilização e perda de vínculos em um futuro.

Diante disso, infere-se que subjacente à racionalidade neoliberal encontra-se uma concepção essencialista de infância, na medida em que as crianças são reduzidas ao seu potencial de consumo ou, ainda, a possibilidade de capitalização e investimento futuro. Mesmo que o contexto acadêmico e, ainda, as Pedagogias da

Infância tem se posicionado criticamente à essas proposições, torna-se necessário uma análise minuciosa de práticas contemporâneas de educar e relacionar-se com as crianças, a fim de desvelar se, sob os adjetivos de inovação e progresso, não estão ocultos mecanismos de formação do neosujeito (Dardot, Laval, 2016).

Considerações Finais

Neste ensaio, buscou-se argumentar que em decorrência de mudanças macroestruturais há uma redução da infância às categorias de consumidor ou, ainda, objetos de investimento. Essa mudança necessária à consolidação da racionalidade dominante impõe desafios institucionais, uma vez que há primazia das práticas pragmáticas e que visam o desenvolvimento precoce em detrimento do lúdico e da promoção da cultura infantil.

Contrapor-se ao essencialismo antropológico não deve ser visto apenas como uma opção política, mas sim como uma demanda ética. A atomização do indivíduo e a hiper individualização parecem criar condições para a barbárie, para a ruptura social ou, ainda, para a patologização e o sofrimento psíquico individual (Lorenzon, Cenci, 2024). A educação, ao longo da história, sempre foi garantidora da coesão social e, sobretudo, da formação de sociedades democráticas. Para tanto, é fundamental que as práticas institucionais de relacionar-se com as crianças estejam ancoradas em uma reflexão antropológica ou sociológica, isto é, que sejam tomadas verdadeiramente como pedagogias (Charlot, 2021).

Referências

CASARA, Rubens. *Contra a miséria neoliberal*. São Paulo: Autonomia Literária, 2021.

CHARLOT, Bernard. *Educação ou Barbárie: uma escolha para a Sociedade*

Contemporânea. São Paulo: Editora Cortez, 2020.

DALBOSCO, Claudio A. *Educação e Condição Humana na Sociedade Atual: Formação humana, formas de reconhecimento e intersubjetividade de grupo*. Curitiba: Appris, 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A Nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

FILGUEIRAS, Vitor Araújo. *É tudo novo de novo, de novo*. São Paulo: Editora Boitempo, 2021.

GONZALBO, Fernando Escalante. *História mínima do neoliberalismo*. São Paulo: Veneta, 2024.

LEBRUN, Jean-Pierre. A perversão comum: viver juntos sem outro. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 2008.

SENNETT, Richard. A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Editora Record, 2019.

SCHOR, Juliet B. Nascidos para comprar: uma leitura essencial para orientarmos nossas crianças na era do consumo. São Paulo: Editora Gente, 2009.

SCHULTZ, Theodore W. Investindo no povo: O segredo econômico da qualidade da população. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1979.

Reposicionar o olhar do professor para perceber o protagonismo infantil no seu barulhar

Mariângela Costa Schneider

Jordana Reckziegel

Introdução

Para os professores que, como nós, autoras desta publicação, estão imersos no cotidiano da Educação Infantil há quinze, vinte anos ou mais, é possível perceber que a busca pela identidade da própria Educação Infantil, bem como da classe de profissionais que nela atuam, tem sido uma constante no campo pedagógico. Esse fato muito se deve à trajetória da Educação Infantil, que inicialmente estava relacionada à assistência social e não à Educação, sendo uma demanda meramente assistencialista e necessária para atender às mães que saíam ao mercado de trabalho. A passos muito atrasados em relação ao restante da Educação, ela passou a ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, integrando-se ao sistema educacional como um todo.

Assim como a trajetória da Educação Infantil, o lugar ocupado socialmente pela criança também se transformou. Inicialmente, as concepções sobre a infância eram construídas quase exclusivamente a partir da perspectiva dos adultos, desconsiderando a criança como sujeito de direitos, com necessidades, interesses e formas próprias de compreender o mundo. Embora tais concepções tenham se modificado ao longo do tempo, esse processo ocorreu de maneira lenta e gradual. Nesse contexto, o papel do professor da Educação Infantil restringia-se, predominantemente, às funções de assistência e cuidado, em detrimento de uma atuação reconhecida como essencialmente pedagógica.

Dito isso, estamos vivendo, nos últimos anos, no Brasil, uma força tarefa nacional para construir a identidade pedagógica da Educação Infantil, do ser professor de Educação Infantil, do respeito à criança dentro e fora da escola. Tais categorias estão sendo validadas a partir de referenciais teóricos construídos com base em práticas pedagógicas vivenciadas no chão da escola.

Dessa trajetória, construindo caminhos, validando nossas experiências a partir de nossas próprias vivências e de nossas próprias pesquisas, estamos nós. Enquanto professoras da Educação Infantil, pesquisadoras e coordenadoras pedagógicas de escolas de Educação Infantil que vivenciam o cotidiano escolar, decidimos unir nossas reflexões, entrecruzando nossas pesquisas. As pesquisas aqui mencionadas tratam-se da dissertação de Mestrado em Ensino de Jordana Reckziegel (2020) e as pesquisas de mestrado e de doutorado em Ensino de Mariângela Costa Schneider (2015, 2020). Desejamos que nossas pesquisas continuem sempre qualificando não só a nossa prática como também as ações pedagógicas dos docentes com os quais trabalhamos

diariamente, oportunizando reflexões mais qualificadas no dia a dia das escolas e beneficiando as crianças.

Nesse contexto, mantendo nossa veia de professoras pesquisadoras, conectamos o conhecimento que temos a respeito do protagonismo infantil com as ações dos pedagogos na Educação Musical, a fim de refletir o quanto essas pesquisas se entrelaçam teoricamente e o quanto podemos triangular com os conceitos atualmente vivenciados e discutidos no cotidiano do nosso trabalho.

Protagonizando e barulhando no cotidiano...

Ampliar o olhar sobre as pedagogias participativas requer reposicionar a atenção sobre o que se entende por criança, infância e “ser professor” dessas crianças. Partindo disso, constrói-se a relação com a criança e com a forma de construirmos as possibilidades para o ensino e para a aprendizagem dela. Nesse sentido, as duas pesquisas de mestrado e a de doutorado aqui mencionadas olham para as práticas pedagógicas que percebem a criança como ativa, participativa, protagonista, tornando a relação pedagógica experiencial e não uma simples atividade, em que o professor necessita exercitar a sua escuta, envolvendo os seus sentidos, percebendo o que a criança diz, mostra, demonstra, partindo das relações das crianças com as crianças; das crianças com os professores; das crianças em pequenos grupos; das crianças com os materiais e materialidades; das crianças com as suas descobertas. Dessa forma, o professor torna-se um mediador, alguém que, como nos diria Malaguzzi (1999), segue as crianças e não planos previamente estabelecidos.

No romance “*Uma aprendizagem*” ou “*O livro dos prazeres*”, Clarice Lispector escreve: “Aprendo contigo, mas você pensa que aprendi com tuas lições, pois não foi, aprendi o que você nem sonhava em me ensinar” (Lispector, 1998, p. 157). Essa passagem nos convida a refletir sobre o processo de aprendizagem, descolando-o da perspectiva de que o ensino e a aprendizagem estão interligados a tal ponto de que um não acontece sem o outro. Embora a relação entre ambos seja inegavelmente relevante, a aprendizagem não se reduz ao ato de ensinar nem decorre, necessariamente, dele.

Pensar no ensino no âmbito das pedagogias participativas implica compreendê-lo como uma ação docente indireta, na qual o protagonismo da aprendizagem é compartilhado com a criança. Nessa perspectiva, é possível estabelecer um diálogo com a reflexão de Lispector (1998), ao reconhecer que, quando se abre um espaço genuíno para a ação, a escuta e a participação da criança, ampliam-se também as possibilidades de produção de conhecimentos, muitas das quais escapam às intenções previamente delineadas pelo adulto.

Nessa direção, Montessori (2021) atribui ao adulto o papel de criar condições favoráveis para as aprendizagens, por meio da organização intencional dos espaços, dos materiais, dos tempos e das possibilidades de interação e relação entre as crianças. Assim, ainda que não se possa controlar ou mensurar as aprendizagens, o ensino não está ausente. Ao contrário, ele se materializa na reflexão, no planejamento, na organização dos espaços, dos materiais, das materialidades, dos tempos e dos grupos

em que o ensino está presente. Há intencionalidade pedagógica neste processo, há um adulto ciente das necessidades e potencialidades da criança na aprendizagem.

Trabalhar com a Educação Infantil requer do professor muito conhecimento, engajamento, estudos constantes, já que essa é a primeira etapa da Educação Básica e, por consequência, o alicerce da Educação. Somente por esse motivo já poderia ser considerada uma etapa essencial da educação. Porém, é nesse momento que elas começam a descobrir o mundo e a aprender a viver, não somente no mundo escolar, mas na sociedade, como cidadãos e estão construindo a sua percepção de si mesmas. É nessa etapa que as crianças começam a protagonizar a sua vida, buscando seu lugar no mundo. E tudo isso ocorre nos momentos mais simples do cotidiano.

Diante da relevância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento infantil, evidencia-se a responsabilidade dos professores que acompanham as crianças nesse percurso. Cabe a eles apresentar-lhes diferentes experiências, oferecendo-lhes inúmeras possibilidades para descobrir, criar, perceber, conhecer. Acerca de tais ideias, Reckziegel (2020, p. 63) pondera:

As crianças costumam ter esta postura diante das coisas que lhes são apresentadas. Elas olham para o mundo com um olhar encantado de quem está disponível a conhecer as coisas, conhecer o mundo que ainda não conhecem, ou conhecem de outros modos, olhando para tudo “como a primeira vez.

É desse modo que as crianças exploram tudo o que lhes é apresentado, colocando-se em relação com o mundo através de seus sentidos. Assim, mobilizam suas ações, criando hipóteses, testando, confirmando, refutando, analisando, testando novamente, em ações que se atualizam a cada movimento. Além disso, as crianças descobrem o mundo além de suas materialidades, conhecendo e reconhecendo os sons que parecem se materializar através de suas ações.

O conceito de criança constante nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) converge com o de Reckziegel (2020) e com o que acredita-se em nossas pesquisas e práticas pedagógicas referenciadas. Segundo o referido documento legal, criança é:

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

No início da vida, as crianças protagonizam com o corpo e com a sua voz as mais diversas experiências, desvendando o mundo à sua volta, aprendendo a todo instante, ampliando seu repertório, ampliando conhecimentos, formando conexões. Nesse sentido, conforme Gallo (2012), as relações com o outro, quaisquer que sejam estes outros – pessoas, coisas, sons, sensações – têm o potencial de mobilizar aprendizados. Para isso, não é preciso que haja uma consciência ou intenção direta sobre o que se aprende nessas relações. A criança, portanto, é competente, constrói cultura hoje, não é alguém que construirá o futuro, mas sim, constrói o hoje. É uma criança protagonista:

Por Protagonismo Infantil entende-se a percepção da criança como alguém potente, capaz de criar formas de se comunicar e de se relacionar com o mundo desde o início da vida e, por isso, capaz de participar com autonomia de seus próprios processos de ensino e de aprendizagem. (Schneider, 2015, p. 10)

Dahlberg (2003) e Lino (2014) também demarcam o conceito de infância pensada no plural, remetendo à ideia de que não existe apenas uma infância, mas muitas infâncias, considerando-a como uma construção social. Do mesmo modo, o barulhar se apresenta como múltiplo, ou seja, existem muitas músicas das crianças e muitos modos distintos de viver essa música, pois é nas trocas, na interação social e na subjetividade que ela se constitui de maneira improvável, imprevisível ou inusitada.

Nesse sentido, não haverá uma fórmula de construir caminhos, mas sim, o professor e todos os adultos que trabalham com a criança precisam refletir sobre a própria criança e sobre quem é essa criança na qual a prática está centrada. No entanto, ao mesmo tempo, precisam dar-se conta de que:

[...] não existe algo como ‘a criança’ ou ‘a infância’, um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros ‘o que as crianças são e o que a infância é’. Em vez disso, há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos ‘entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser’ (Dahlberg, 2003, p. 63).

Rinaldi nos lembra que o conceito de infância é reinventado por cada sociedade, sendo que a imagem é uma convenção cultural. Enquanto algumas sociedades constroem imagens de crianças a partir de suas potencialidades, isto é, a partir do que elas são, outras, formam uma imagem a partir do que elas não podem fazer (Rinaldi, 2002).

Para compreender melhor quem é cada uma dessas crianças e como elas vivem as suas infâncias, a escuta é imprescindível. Porém, a escuta é também um grande desafio, já que nós, professores, não fomos formados nessa perspectiva. É uma escuta envolvendo muito mais do que os ouvidos, mas sim, os olhos, as percepções de todos os sentidos do professor para que ele possa captar quem essa criança é, quais os caminhos da aprendizagem ela está trilhando e quais as construções o professor e a criança farão juntos. Olhando dessa forma, saímos de uma prática centrada no adulto e passamos a ter como foco central a criança, abrindo espaço para que elas protagonizem os processos de ensino e de aprendizagem de que fazem parte (Schneider, 2015, p. 45).

Para que isso ocorra, segundo Malaguzzi (1999), a escola deve ser confortável, ou seja, é necessário que a escola seja um lugar em que crianças e adultos se sintam em casa. A autora ainda salienta que essa escola deve incorporar meios de intensificar os relacionamentos entre os três protagonistas centrais, de garantir completa atenção aos problemas da educação e de ativar a participação e pesquisas. Dessa forma, crianças, professores e pais tornem-se mais unidos e conscientes das contribuições uns aos outros.

Quando a criança se sente confortável na escola, ela tem a liberdade para fazer aquilo que é inerente à sua infância, ao seu modo de ser criança, que é desenvolver-

se a partir de suas potencialidades. Assim, a vida pulsa na escola e ela passa a ter movimentos, correria, risada solta, alegria e, como disseram Petter e Reckziegel (2020), na música Canção para um contexto inusitado, “é um vai e vem vibrante que ensina, mesmo sem saber. Barulhando o cotidiano numa trilha original. Muita inspiração presente pra sonhar, sorrir e aprender”.

Nesse contexto, a liberdade para explorar, brincar e interagir também se manifesta nos modos como as crianças descobrem os sons à sua volta. Ao se sentirem confortáveis, elas encontram espaço para experimentar os sons que produzem em suas interações com o mundo, transformando o cotidiano escolar em um ambiente de investigação, expressão e criação.

Essas ações de descobertas dos sons ocorrem através das imitações, das explorações da própria voz, da repetição de movimentos que revelam a curiosidade, as descobertas e a criação de sons através de seu barulhar. “Nesse sentido, a partir do que os adultos lhe proporcionam, lhes oferecem, elas exploram os sons e encontram as potências de cada barulho, de cada vocalização, criando novas possibilidades de brincar com os sons” (Reckziegel, 2020, p. 87).

O que seria a infância se não fosse o barulhar intenso das crianças? O que seria o ser criança se não fosse o incessante pulsar de seus corpos incansáveis? Esse barulhar é a música da infância, segundo Lino (2015). O barulhar não remete à ideia de simplesmente “fazer barulho”, mas de sonorizar o imprevisível, o espontâneo e o imprevisto, sem prévia sistematicidade e determinação. Para Lino (2015), o barulhar é a ação de brincar com os sons.

Desse modo, a vida das crianças se torna arte, no sentido da criação, da investigação e da fruição. Então, vivenciando a experiência de barulhar intensamente, elas manifestam essa vida também no cotidiano escolar. Todas as crianças barulham, cada uma da sua maneira, no seu ritmo, imprimindo sua identidade, sua singularidade, sua sensibilidade a cada ação e movimento (Lino, 2008). Parafraseando Lino (2008; 2015), Reckziegel (2020, p. 93) explica:

No ato de barulhar de cada criança, há sua singularidade, pois é carregado de afetos, desafetos, angústias, dores, prazeres, medos, sensações, emoções e relações. Este ato de barulhar é uma ação lúdica, livre, um jogo insubordinado, sem regras preestabelecidas, espontâneo e improvisado, que expressa a experiência de organizar sonoridades como a marca de diferentes sociedades e singularidades de ser.

Para Lino (2008, p.134), “o barulhar é o lugar no qual sempre se pode ser estrangeiro e, por essa razão, é da ordem do inesperado e do imprevisível”. Nesse sentido, propomos pensar no ensino presente na Educação Musical em contexto em que as crianças são consideradas sujeitos potentes, criativos e ativos, desencadeando aprendizagens imensuráveis, improváveis e inesperadas. “Não trata-se de aprofundar técnicas musicais, mas de realizar um ensino humanizador, que perceba a criança a partir de um desenvolvimento holístico, com suas particularidades, mas pensando no coletivo, de forma colaborativa” (Reckziegel, 2020, p. 48).

Para isso, precisamos considerar que, na Educação Infantil, a Educação Musical deve provocar a criança a pensar como um músico que, “eles precisam é ser músicos, produzir a sua música, explorando os materiais sonoros guiados pela própria escuta, barulhando o cotidiano” (Reckziegel, 2020, p. 114). Considerar as crianças como músicos significa pensá-las como produtoras do barulhar, que é a música das crianças (Lino, 2008). É nesse sentido que as pedagogias participativas mostram seu lugar nas aprendizagens, pois é através da experiência e das relações estabelecidas no processo que a aprendizagem acontece. Desse modo, as crianças assumem o protagonismo de suas aprendizagens. Rinaldi (2012, p. 223) corrobora:

Vemos uma criança que é conduzida pelo enorme potencial de energia de 100 bilhões de neurônios, pela força do desejo de crescer e de levar a sério a tarefa do crescimento, pela incrível curiosidade que a leva a procurar a razão de todas as coisas. Uma criança que sabe esperar e que tem altas expectativas. Uma criança que quer mostrar que conhece as coisas e que sabe como fazer as coisas, e que tem toda a força e o potencial gerados por sua habilidade de se questionar e se impressionar. Uma criança que é poderosa desde a hora em que nasce, porque está aberta ao mundo e é capaz de construir o próprio conhecimento. Uma criança que é vista em sua totalidade, que possui direções próprias e o desejo de saber e de viver. Uma criança competente!

Ser professor dessa criança tão potente não é tarefa simples. Pelo contrário, exige comprometimento, conhecimento, respeito, atitude, engajamento. Exige interesse pelo universo dessa criança que traz perguntas inteligentes e que nem sempre o professor saberá o que fazer com elas. Mas um professor pesquisador, que se utiliza da escuta e acompanha o protagonismo das crianças, é capaz de tornar o próprio ensino inusitado em cada nova proposta, em cada nova experiência, possibilitando novos significados, talvez impensados anteriormente. Assim, “o inesperado torna-se possível e se realiza; [...] saibamos, então, esperar o inesperado e trabalhar pelo improvável” (Morin, 2000, p. 92). Saibamos seguir as crianças e não planos previamente estabelecidos, saibamos perceber seu barulhar e encantar-se por ele, percebendo que é o próprio pulsar da infância (Malaguzzi, 1999).

Conclusão

A trajetória da Educação Infantil vem numa ascendência em relação às pesquisas, à valorização docente, à percepção da criança como um cidadão com direitos e potente. Tudo isso nos remete a ampliar nosso repertório de conhecimentos e perceber o quanto estamos alavancando e abrindo caminhos para uma Educação Infantil mais respeitosa e mais participativa. É verdade que temos muito a caminhar, mas também é verdade que não estamos parados, que temos hoje muitos professores qualificados e que já houve muitos avanços.

A partir disso, o Protagonismo Infantil é um dos conceitos que precisa estar presente em nossas discussões, considerando o lugar que a criança ocupa na sociedade, na escola, na sala de aula, na nossa vida. Esse conceito nos acompanha, tornando-nos, enquanto professores, pesquisadores, mais atentos ao que elas trazem para a sala,

quais são as suas perguntas. Isso também renova a importância do professor. Uma criança protagonista não será uma criança calada, quieta, parada. bem pelo contrário.

A partir dessas considerações que caracterizam o barulhar, fica evidente que, mesmo que todas as crianças barulhem, esse barulhar só acontece por meio do protagonismo delas. Não é possível padronizar a música das infâncias, justamente por ela ser plural, subjetiva e imprevisível. As crianças, protagonistas de suas próprias investigações, descobertas e criações sonoras, buscam as fissuras possíveis para assumir seu protagonismo na Educação Musical.

Ainda que ocorra o ensino através da ação docente de organizar espaços, tempos, grupos, selecionar materiais e materialidades que disponibilizará, as crianças exploram os sons espontaneamente, no risco do soar. Neste sentido, o protagonismo das crianças no barulhar suspende a previsibilidade e é capaz de produzir possibilidades infinitas e aprendizagens inesperadas, inusitadas e cheias de potência e significados.

Sendo assim, que possamos todos ocupar com competência nossos lugares: o de professores da infância e o de criança respeitada, a fim de podermos barulhar e protagonizar juntos nas escolas das infâncias, tornado-as ricas em experiências e vivências!

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: [9 jul. 2026].

Canção para um contexto inusitado. Intérprete: PETTER, Ricardo Eusebio; RECKZIEGEL, Jordana. Compositor: PETTER, Ricardo Eusebio; RECKZIEGEL, Jordana. Lajeado, 2020. Gravadora Top Records. Disponível em: <https://youtu.be/ok67OFgmWHM?feature=shared>.

DAHLBERG, Gunilla. Construindo a primeira infância: O que achamos que isso seja? In: DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Qualidade na Educação da Primeira Infância: Perspectivas Pós Modernas. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender. In: Anais do Congresso de Educação Básica, 2012.

LINO, Dulcimarta Lemos. Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância. 2008. 392 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

LINO, Dulcimarta Lemos. Abracadabra: o encontro de bebês e crianças pequenas com a música. Revista Eventos Pedagógicos, v. 6, n. 3, p. 116-131, ago-out. de 2015.

LISPECTOR, Clarice. Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, Idéias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn GANDINI, Lella; FORMAN, George. As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MONTESORI, Maria. A mente da criança: Mente absorvente. Campinas: Kirion, 2021.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. 2ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

RECKZIEGEL, Jordana. Sobre Educação Musical: O amor e o amadorismo do Professor de Educação Infantil. 2020, 142 f. (Mestrado em Ensino) Univates. Lajeado, agosto de 2020.

RINALDI, C. Reggio Emília: A imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella. Bambini: A abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RINALDI, C. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. Tradução Vania Cury. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SCHNEIDER, Mariângela Costa. O Protagonismo Infantil e as Estratégias de Ensino que o favorecem em uma turma da Educação Infantil. 2015, 147 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Vale do Taquari – Univates. Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEnsino), Lajeado, junho 2015.

SCHNEIDER, Mariângela Costa. Protagonismo Empreendedor: Uma forma singular de ensinar. 2020, 192 f. Tese (Doutorado em Ensino) - Univates. Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEnsino), Lajeado.

A educação infantil sob a égide da Educação Escolar Indígena: contextualização sobre o currículo desenvolvido em comunidades indígenas

Cláudia Inês Horn
Jacqueline Silva da Silva
Luana Vieira de Souza
Núbia Paulo da Costa Andrade

Introdução

Abordar sobre a educação infantil indígena é percorrer um caminho em construção, considerando todos os processos pelos quais a Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, vem ampliando cada vez e mais as suas discussões com fins a garantir os direitos de aprendizagens das crianças bem pequenas e pequenas.

Olhar, então, a educação infantil indígena com uma atenção à parte concorre aos direitos de cidadania adquiridos por meio da Constituição Federal de 1988, enquanto um dever da família, da sociedade e do Estado (BRASIL, 2016), e consolidados por meio da Lei de Diretrizes e Bases Nacional – LDB nº 9394/1996, que assegura à criança a garantia da gratuidade educacional obrigatória aos 4 e 5 anos (Brasil, 2019).

Concomitante às leis acima dispostas, as Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil – DCNEI, Resolução nº 5 de 17/12/2009 – reconhecendo a criança como “Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2010, p. 12), conclama ao desenvolvimento de ações pedagógicas que valorizem as diferentes culturas por meio de um currículo que articule as “[...] experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico [...]” (Idem, Ibidem).

Nesse contexto, busca-se abordar nesse texto, o desenvolvimento da educação infantil indígena, tendo como pressuposto a compreensão entre as diferenças existentes entre a Educação Indígena e a Educação Indígena Escolar como base de adaptação curricular para garantir que as crianças indígenas desenvolvam suas experiências a partir dos seus saberes e conhecimentos culturais. Não se vislumbra, portanto, aprofundar a discussão; mas, tão somente, trazer à luz, tema que parece tão distante da realidade brasileira, porém, muito necessário ao conhecimento de todos.

Educação Infantil Indígena: saberes, escolarização e currículo intercultural

A distinção entre educação indígena e educação escolar indígena constitui o ponto de partida da análise. A educação indígena corresponde aos processos amplos de formação, socialização e transmissão de conhecimentos que se realizam na vida comunitária. Ela não depende da existência de uma instituição escolar, porque se concretiza nas relações familiares, nas atividades produtivas, nos rituais, nas narrativas, na oralidade, nas brincadeiras, no convívio com os mais velhos e na participação das crianças nos acontecimentos cotidianos. Aprender, nesse contexto, não se reduz a receber explicações formais: envolve observar, experimentar, acompanhar, imitar, ouvir, perguntar, circular pelo território e assumir responsabilidades de acordo com as formas de organização de cada povo.

Essa compreensão impede que os processos comunitários sejam classificados como ausência de ensino ou como preparação incompleta para a escola. Cohn (2005) demonstra que as noções de criança e infância são culturalmente construídas, enquanto Tassinari (2007) evidencia que diferentes sociedades indígenas reconhecem nas crianças autonomia, capacidade de decisão e participação social frequentemente desconsideradas pelas concepções adultocêntricas de infância. As crianças indígenas, portanto, não são apenas destinatárias da cultura de seus povos: elas observam, interpretam, recriam conhecimentos e participam ativamente das redes de sociabilidade.

A educação escolar indígena, por sua vez, corresponde à educação formal desenvolvida em instituições reconhecidas pelos sistemas de ensino. Sua presença nas comunidades resulta de uma história marcada, inicialmente, por práticas colonizadoras, catequéticas e assimilacionistas. A partir das mobilizações indígenas e das mudanças jurídicas ocorridas especialmente após a Constituição de 1988, a escola passou a ser reivindicada como espaço que pode servir aos projetos políticos, linguísticos e culturais dos próprios povos. Por isso, a legislação atual determina que essa modalidade seja específica, diferenciada, intercultural, bilíngue ou multilíngue e comunitária (Brasil, 1998; Brasil, 2012b).

A escola indígena diferenciada não se define apenas pela presença de estudantes e professores indígenas. Sua especificidade depende de quem participa das decisões, de quais conhecimentos orientam o projeto político-pedagógico, de como as línguas são utilizadas, de que relação se estabelece com o território e de quais finalidades a comunidade atribui à escolarização.

A interculturalidade, nesse sentido, não pode ser entendida como a inclusão pontual de festas, objetos ou narrativas indígenas em um currículo previamente organizado por referências externas. Ela pressupõe diálogo entre conhecimentos, reconhecimento das assimetrias históricas de poder e criação de condições para que os povos indígenas ocupem posição de autoria nas decisões educacionais. Como afirma Candau (2012), uma perspectiva intercultural crítica exige que as diferenças culturais transformem as práticas e as relações institucionais, e não sejam tratadas como elementos decorativos.

Na educação infantil, essa distinção assume especial importância. O Parecer CNE/CEB nº 13/2012 reconhece que a educação infantil é direito dos povos indígenas, mas ressalta que sua oferta pode constituir uma opção de cada comunidade. Essa prerrogativa decorre do entendimento de que algumas comunidades consideram a convivência familiar e comunitária o espaço mais adequado para a educação das crianças pequenas, enquanto outras avaliam que a instituição escolar atende a necessidades coletivas e integra seus projetos de futuro. A decisão sobre a matrícula precoce, portanto, não deve ser tomada exclusivamente por órgãos administrativos, metas de expansão ou padrões nacionais de atendimento; deve envolver consulta e deliberação comunitária (Brasil, 2012a).

Quando a comunidade opta pela educação infantil escolar, a instituição não pode romper a continuidade entre cuidado, aprendizagem e vida coletiva. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil determinam que as propostas destinadas aos povos indígenas proporcionem uma relação viva com os conhecimentos, as crenças, os valores, as memórias e as concepções de mundo de cada povo; reafirmem a identidade étnica e a língua materna; deem continuidade à educação tradicional oferecida pelas famílias; e adequem calendários, agrupamentos, tempos, ambientes e atividades às demandas comunitárias (Brasil, 2009). Esses princípios deslocam a escola de uma posição de centralidade absoluta e a inserem em uma rede educativa mais ampla.

O currículo é decisivo nesse processo. Compreendê-lo apenas como relação de conteúdo a serem ensinados favorece a reprodução de prescrições externas e a fragmentação das experiências infantis. Em uma perspectiva cultural, o currículo expressa escolhas sobre conhecimentos, identidades, valores e formas de vida. Sacristán (2000) ressalta que ele se concretiza nas práticas e nas condições reais em que a educação ocorre.

No contexto indígena, o currículo não pode limitar-se à tradução de atividades convencionais para a língua materna. Precisa nascer das experiências das crianças, dos conhecimentos da comunidade, dos ciclos da natureza, das atividades coletivas, das narrativas, das artes, das brincadeiras, das formas de cuidado e dos modos locais de compreender o mundo.

A articulação entre conhecimentos indígenas e conhecimentos escolares não deve produzir uma hierarquia na qual os primeiros sejam tratados como saberes domésticos ou folclóricos e os segundos como conhecimento universal e legítimo. A proposta intercultural requer relações menos assimétricas: os saberes tradicionais precisam participar da definição das perguntas, dos métodos, dos espaços e das finalidades educativas. Isso não implica isolar as crianças de outros conhecimentos. Ao contrário, significa possibilitar o acesso à diferentes repertórios sem exigir o abandono da língua, da memória e das referências comunitárias.

A língua ocupa posição estruturante; pois não é apenas instrumento de comunicação, mas uma forma de organizar experiências, nomear o território, transmitir narrativas, produzir vínculos e expressar concepções próprias. A decisão sobre a língua ou as línguas utilizadas na educação infantil deve constar do projeto

político-pedagógico e ser tomada com participação da comunidade. Em contextos de enfraquecimento linguístico, a instituição pode contribuir para processos de valorização e retomada da língua; em outros, pode fortalecer práticas já vivas. Em qualquer situação, o uso da língua indígena não pode ser reduzido a comandos isolados ou a atividades comemorativas.

O território também deve ser compreendido como dimensão curricular: rios, florestas, roças, caminhos, casas, espaços rituais e lugares de memória não constituem apenas cenário externo à escola; são espaços de aprendizagem e produção de conhecimento. Uma organização pedagógica rigidamente limitada à sala de aula pode impedir que as crianças mantenham formas tradicionais de circulação, observação e participação. Por isso, a adequação dos ambientes e dos tempos deve considerar as atividades comunitárias, os períodos de plantio e colheita, as celebrações, os deslocamentos e outros acontecimentos significativos para cada povo.

A participação de famílias, lideranças, anciãos e especialistas nos conhecimentos tradicionais é igualmente indispensável. A Resolução CNE/CEB nº 5/2012 determina sua presença nas diferentes fases de implantação e desenvolvimento da educação infantil indígena. Essa participação não deve ocorrer apenas em reuniões consultivas, depois que as decisões já foram tomadas. Ela precisa alcançar a elaboração do projeto político-pedagógico, a seleção de conhecimentos, a organização do calendário, o acompanhamento das práticas, a avaliação e a definição dos profissionais que atuarão com as crianças (Brasil, 2012b).

A formação dos profissionais constitui um dos maiores desafios. O trabalho com crianças indígenas requer conhecimentos sobre educação infantil, mas também domínio ou valorização das línguas locais, compreensão das práticas comunitárias de cuidado e aprendizagem, capacidade de dialogar com diferentes gerações e disposição para construir o currículo coletivamente. A formação específica de professores indígenas, prevista nas diretrizes nacionais, precisa articular conhecimentos pedagógicos e conhecimentos produzidos pelos próprios povos, evitando que os profissionais sejam preparados apenas para executar materiais e programas externos (Brasil, 2015).

Outro desafio reside na relação entre autonomia comunitária e exigências administrativas dos sistemas de ensino. Calendários padronizados, critérios rígidos de enturmação por idade, avaliações uniformes, materiais didáticos descontextualizados e modelos arquitetônicos pouco adequados podem produzir contradições com os princípios da educação diferenciada. A garantia de qualidade não deve ser confundida com uniformização. Na educação infantil indígena, qualidade sociocultural significa oferecer condições materiais adequadas e profissionais preparados, mas também respeitar escolhas comunitárias, línguas, conhecimentos, espaços e temporalidades.

Por fim, é necessário evitar generalizações. A legislação oferece princípios comuns, mas sua concretização depende da realidade de cada povo e de cada comunidade. A construção curricular deve partir de diagnósticos participativos e de processos permanentes de escuta das crianças e dos adultos. Escutar as crianças não significa transferir a elas responsabilidades institucionais, mas reconhecer suas formas

de expressão, seus interesses, suas aprendizagens e sua capacidade de participar. Brincadeiras, desenhos, narrativas, movimentos, silêncios e interações podem revelar como elas percebem a escola, o território e as relações que vivem.

Considerações finais

A Educação Infantil Indígena exige uma compreensão ampliada dos processos educativos, superando modelos homogêneos e reconhecendo a centralidade dos saberes culturais dos povos indígenas. A distinção entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena revela-se fundamental para a construção de propostas pedagógicas coerentes com as realidades dessas comunidades.

Nesse contexto, o currículo assume papel estratégico, devendo ser flexível, contextualizado e construído coletivamente, articulando conhecimentos tradicionais e saberes escolares. Tal perspectiva contribui para o fortalecimento da identidade indígena e para a garantia do direito a uma educação de qualidade, respeitando a diversidade sociocultural do país.

Indubitavelmente, a Educação Infantil Indígena também se encontra em amplo processo de solidificação, de conhecimento, de construção não apenas documental; mas, principalmente, de profissionais que a compreendam como um marco prioritário à ressignificação do conhecimento pelos povos originários, sendo necessário a formação de profissionais cujas vivências corroboram com as necessidades de valorização de todas as formas de saberes indígenas.

Por fim, destaca-se a importância de ampliar as pesquisas e discussões sobre a temática, especialmente na Região Norte, onde a Educação Infantil Indígena se apresenta como um campo fértil para o desenvolvimento de práticas pedagógicas interculturais.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Parecer CNE/CEB nº 14/1999. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº: 13/2012. Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-assunto/educacao-indigena/pceb013_12.pdf Acesso em 20/4/2026.

BRASIL. Resolução nº 5 de 22 de junho de 2012. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/educacao-indigena-1> Acesso em 20/4/2026.

BRASIL. Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores indígenas. Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 3. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

O Brincar como Mediador de Práticas de Ensino no 1º ano do Ensino Fundamental

Andreia Cristina Pontarolo

Jacqueline Silva da Silva

Kári Lúcia Forneck

Introdução

A entrada das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental marca uma etapa singular, início de uma trajetória, na qual se ampliam as aprendizagens relacionadas à alfabetização e aos processos formais de escolarização. No entanto, compreender o desenvolvimento infantil nessa fase implica reconhecer que o brincar permanece como linguagem estruturante das experiências e das vivências da construção de aprendizagens no 1º ano do Ensino Fundamental.

O brincar, nesse ano de escolarização, não precisa ocupar somente o lugar de intervalo, prêmio ou simples recreação. O brincar constitui uma forma legítima com a qual as crianças expressam suas ideias, elaboram hipóteses, negociam sentidos, constroem vínculos e participam ativamente da vida escolar, fazendo parte do processo de ensinar.

O texto, que traz parte de um subcapítulo da tese intitulada, A organização dos ambientes de aprendizagem com a participação das crianças: a prática de ensino de uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental, reforça a importância de incluir as crianças na participação ativa do seu conhecimento, por meio da escuta das suas vozes e da sua participação por intermédio do brincar.

Assim, discutir o brincar e suas contribuições para as aprendizagens das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental reflete sobre como eles estimulam a curiosidade, a autonomia e a participação das crianças. Dessa forma, esta produção objetiva refletir sobre como o brincar atravessa o desenvolvimento das práticas de ensino no 1º ano do Ensino Fundamental, compreendendo-o como eixo articulador das experiências vivenciadas pelas crianças do 1º ano do Ensino Fundamental.

O brincar como linguagem nas práticas de ensino

No cotidiano observado, o brincar aparece tanto nas propostas intencionalmente organizadas pela professora, quanto nos momentos de exploração nos ambientes organizados na sala de aula, sustentando a curiosidade, o diálogo e a participação das crianças. Nessa direção, compreende-se que brincar e aprender não se opõem: ao contrário, o brincar pode constituir um modo de aproximar as crianças da cultura escolar, sem romper com a lógica da infância, favorecendo a construção de conhecimentos de forma situada e significativa (Kishimoto, 2010). Para tornar visível

como isso se materializa na turma, apresenta-se, a seguir, o Quadro 01, que descreve uma prática de letramento mediada por brinquedos.

Quadro 01 - Pareamento das vogais com brinquedos

Para o desenvolvimento dessa prática de ensino, a professora fez uso dos brinquedos que as crianças trouxeram e também dos brinquedos que ficam no ambiente de jogos e brinquedos. As crianças colocaram os brinquedos com as letras do alfabeto no centro da sala e ordenaram os brinquedos conforme sua letra inicial. A professora trabalhou com elas a ordem do alfabeto. Ela também trabalhou o antes e o depois dentro da sequência alfabética. Depois de realizarem a situação de aprendizagem, as crianças foram brincar com os seus brinquedos. Diferentes brincadeiras surgiram neste momento.

(Diário de Bordo, 11 fev. 2025).

Ao observar a turma, percebe-se que o brincar não aparece apenas como um momento separado da aula, mas como um modo de as crianças participarem do que está sendo proposto e de se relacionarem com os ambientes de aprendizagem. Em diferentes situações, o brincar sustenta a atenção do grupo, provoca perguntas, movimenta a oralidade, cria regras e combinados e abre espaço para que as crianças experimentem, repitam, ajustem e inventem.

Observa-se como a professora integra o brincar às práticas de ensino, articulando-o às intencionalidades pedagógicas do 1º Ano do Ensino Fundamental e às aprendizagens que se constroem no cotidiano — especialmente, quando materiais, jogos e brinquedos funcionam como mediadores e provocadores do conhecimento. Para iniciar essa discussão, a figura 01 apresenta uma prática de letramento desenvolvida com o uso de brinquedos.

Figura 01 - Colocando os brinquedos em ordem alfabética



Fonte: Da Autora (2025).

As crianças colocaram os brinquedos no centro da sala e, em duplas e em pequenos grupos, organizaram-nos conforme a letra inicial, ordenando-os de acordo com a sequência do alfabeto. Ao longo da proposta, a professora retomou a ordem alfabética e chamou atenção de relações como “antes” e “depois” na sequência, ajudando o grupo a construir uma noção importante para o processo de alfabetização: perceber regularidades, comparar e localizar letras e palavras, numa ordem compartilhada.

Concluída a etapa mais dirigida, na qual o brincar se evidencia, a professora abriu espaço para que as crianças brincassem livremente com os brinquedos. Esse deslocamento — do “organizar com um propósito” para o “brincar com autonomia” — evidencia como, no cotidiano observado, a brincadeira não aparece como algo separado do aprender, mas como continuidade da experiência: as crianças retomam objetos, inventam usos, negociam sentidos e prolongam a exploração, a partir do que foi vivido coletivamente. Como aponta Friedmann (2012), o brincar amplia a liberdade de experimentar, de criar e de descobrir caminhos próprios, favorecendo aprendizagens que não se esgotam na tarefa inicial.

Ainda que o brincar carregue espontaneidade, ele se articula, aqui, a uma prática planejada e intencionalmente organizada pela professora — e, no contexto da pesquisa, também pensada em diálogo com as crianças. Nesse sentido, é possível compreender que a proposta combina dois movimentos que se complementam: um momento de maior condução, em que a turma organiza, compara e ordena; e outro, de maior abertura, em que a brincadeira sustenta a imaginação e a participação.

Ainda assim, esse registro provoca a tensionar o que se compreende por participação. O envolvimento das crianças — organizar, comparar, ordenar e, depois, brincar com autonomia — não significa, por si só, que elas tenham participado das decisões que estruturaram a proposta. Participar, nesta pesquisa, é compreendido como interferir no percurso: sugerir critérios de organização, justificar escolhas, levantar perguntas, propor variações, decidir com o grupo o que observar e como registrar.

Esse tensionamento se amplia quando Fernandes (2016) chama atenção para o risco de reduzir a criança ao “papel de aluno” e, com isso, homogeneizar olhares e práticas. Para a autora, é preciso “olhar com muito respeito” para o sujeito criança na escola, desafiando as próprias representações e articulando dimensões de proteção, de educação e de participação na intervenção educativa (Fernandes, 2016, p. 194).

Nesse entendimento, a participação não se limita ao envolvimento nas atividades propostas; ela se aproxima de um cotidiano em que as crianças podem perguntar, propor, escolher caminhos e ter suas hipóteses consideradas. Sob esse olhar, a professora sustenta intencionalidades pedagógicas sem apagar tempos, ritmos e modos diversos de aprender. É vida que pulsa nas experiências que vão sendo construídas.

A BNCC (Brasil, 2018) reforça essa perspectiva, ao indicar que a interação durante o brincar, característica do cotidiano infantil, reúne aprendizagens e potencialidades fundamentais para o desenvolvimento integral. No contexto pesquisado, isso se torna

visível, porque as vivências coletivas não se restringem aos momentos de recreação: elas atravessam a rotina e aparecem nas propostas organizadas pela professora, em sala e em outros espaços da escola. Os ambientes, por sua vez, são organizados com intencionalidade pedagógica, de modo a sustentar experiências de exploração, de interação e de aprendizagem. Nesses ambientes, o brincar ganha notoriedade. Para ilustrar, a Figura 02 apresenta registros de crianças brincando com jogos e brinquedos, após uma prática de ensino voltada à aprendizagem dos nomes desses objetos.

Figura 02 - Brincando e aprendendo



Fonte: Registro da autora (2025).

Após esses registros, reforça a orientação que ajuda a sintetizar o que foi possível observar no cotidiano da turma. O Ministério da Educação recomenda que as estratégias pedagógicas devem evitar a monotonia e a repetição, ressaltando que “as múltiplas formas de diálogo e interação são o eixo de todo o trabalho pedagógico” (Brasil, 2004, p. 15). Essa perspectiva reforça que a prática de ensino, especialmente no 1º Ano do Ensino Fundamental, precisa ser flexível, sensível ao grupo e capaz de manter vivo o envolvimento das crianças, sem reduzir a aprendizagem a rotinas repetitivas ou a exercícios descolados de sentido, que não consideram a infância.

No contexto pesquisado, essa orientação se materializa quando a professora planeja e organiza vivências que articulam brincadeira, exploração e registro, criando condições para que as crianças participem de maneira efetiva: perguntando, propondo, escolhendo caminhos, testando hipóteses e atribuindo sentidos ao que fazem. Assim, as brincadeiras desenvolvidas deixam de ser apenas cenário e passam a funcionar como parte viva do ensino — sustentando interações, provocando curiosidades e ampliando a autonomia das crianças.

Considerações finais

Ao analisar como as práticas de ensino foram desenvolvidas com a turma, mediadas pelo brincar, observa-se que elas não se sustentam como mera “aplicação” de um planejamento estático, mas como um movimento que se reconstrói no cotidiano concreto da sala de aula de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental.

No contexto pesquisado, isso se evidencia quando a professora ajusta situações de aprendizagem, tempos, agrupamentos e materiais, a partir da escuta do grupo e das iniciativas das crianças. Assim, o brincar desenvolvido nos ambientes de aprendizagem organizados não funciona como um cenário neutro, mas como parte de um plano em construção, que é vivido e ganha consistência ao sustentar participação, investigação e sentido para aquilo que se ensina e se aprende.

Referências

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. In: Seminário Nacional: Currículo em Movimento- Perspectivas Atuais, 1., nov. 2010, Belo Horizonte. Anais... Brasília: Ministério da Educação, 2010.

FRIEDMANN, Adriana. O brincar na educação infantil. 1.ed. – São Paulo. 2012.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 759-779, jul./set. 2016. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018.

Atelier Pedagógico e a Participação das Crianças em uma Classe Multisseriada na cidade de Piripiri, no Piauí

Anne Heracléia de Brito e Silva
Lindomar Pereira de Souza

Introdução

O presente texto é um recorte de uma pesquisa desenvolvida em nível de doutorado intitulada “O Atelier Pedagógico e suas contribuições para o ensino: diferentes vivências para as crianças de uma classe multisseriada de uma escola do campo em Piripiri/Piauí”, e tem como objetivo apresentar e discutir algumas contribuições do Atelier Pedagógico para o ensino de crianças em uma classe multisseriada de uma Escola do Campo no município de Piripiri no estado de Piauí.

Os motivos que levaram partilhar alguns achados advindo da pesquisa na área do Ensino emergiram das vivências pessoais dos pesquisadores em contextos diferentes na Educação do Campo no Norte e Nordeste do Brasil, a destacar as vivências da pesquisadora Anne Heracléia de Brito e Silva no contexto profissional na área da Educação, nas redes pública e privada na cidade de Piripiri/PI, na docência do Ensino Superior em diferentes cursos. Sua trajetória profissional de quase 20 anos, tem-se refletido sobre as diferentes possibilidades de ensinar, em especial nas Escolas do Campo em classes multisseriadas e como isso pode impactar no desenvolvimento de sujeitos ativos e críticos. Também a somar com as vivências do pesquisador Lindomar Pereira de Souza – no âmbito de estudos científicos sobre a Educação do Campo e do seu contato com realidades camponesas no Norte do País. Aqui ambos os pesquisadores trazem suas percepções no tocante à Educação do Campo em classes multisseriadas – a olhar para uma Proposta Pedagógica.

Ao fazer referência à escola do campo, à comunidade rural, é importante destacar que a Educação do Campo, “busca uma abordagem mais integrada e participativa, envolvendo a comunidade e os sujeitos do campo (Barros, 2024, p. 37). Essa Modalidade educativa é voltada para as comunidades que residem na zona rural e apresentam culturas e saberes locais próprios, conforme realça o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (Brasil, 2010), a escola do campo é aquela que se localiza na zona rural ou mesmo na zona urbana, atendendo predominantemente alunos advindos do campo.

Com a falta de professores e as condições estruturais de baixa qualidade, a Educação do Campo é organizada, em muitos casos, com o agrupamento de diferentes séries ou classes em uma única sala de aula, a fim de suprir as necessidades educacionais. As chamadas classes, salas ou turmas multisseriadas apontadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) desde que se verifique a necessidade

local e sejam relevantes para a comunidade que precisa fazer uso de diferentes alternativas para a organização escolar.

Uma outra inquietação a destacar é o desejo de que ocorra uma mudança na concepção dos adultos no que diz respeito à criança, considerada por muitos como frágil e passiva, e, a partir de novas concepções advindas da Sociologia da Infância, bem como de documentos jurídicos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) passe a ser considerada, de fato, como sujeito de direitos, autônomo e capaz de mudar a sua realidade nos diferentes espaços sociais, dentre eles a escola.

Esse contexto de ensino, vivido por muitos de nós, ainda é uma realidade e, apesar das mudanças ocorridas nas últimas décadas, em relação à valorização das potencialidades das crianças - ainda há muito a ser feito para oportunizar a sua participação no processo de ensino, a fim de fomentar o seu potencial transformador e motivá-las a construir os seus conhecimentos, ao passo de compreender que a passividade também as impede de agir ativamente nos diferentes espaços sociais como sujeitos de direitos, que se expressam de múltiplas formas. O texto está organizado em dois pontos analíticos que compõem as considerações finais, além da apresentação, caminhos metodológicos e referências.

Caminhos metodológicos

A construção da coleta de dados se deu com a pesquisa qualitativa que é uma abordagem que permite uma conexão entre o sujeito e suas relações com o mundo. Ela possibilita uma dinamicidade ao procurar entender um fenômeno empírico com profundidade e rigor exigidos pelo conhecimento científico. Para tanto, Prodanov e Freitas (2013, p.70) ressaltam que esse tipo de pesquisa permite que haja “[...] um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

Também foi utilizado o Estudo de Caso e corroborando com isso, as ideias de Yin (2010, p. 24) aproximam-se desse tipo de pesquisa, que permitiu estudar “muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados” e o estudo de caso permitiu um aprofundamento em algo específico e, partindo dessa característica, houve a necessidade de estar na Comunidade Olho-D’água Grande/PI, observando sistematicamente a construção e a utilização do Atelier Pedagógico no ensino de crianças, ou seja, foi observado como elas participam das construções de suas aprendizagens a partir do Atelier Pedagógico.

Em se tratando de uma pesquisa com seres humanos, é imprescindível dirigir um olhar respeitoso aos participantes – neste caso (crianças e uma professora), isto é, considerar sua dignidade e autonomia, deixando-os bem à vontade para decidirem se desejam, ou não, participar do estudo, tendo em vista a Resolução 466/2012, a qual assinala sobre a importância da assinatura dos termos que legitimam a participação de humanos em estudos científicos.

Análise de dados

A participação das crianças em uma Classe Multisseriada a partir da utilização do Atelier Pedagógico

A participação infantil é um dos princípios da proposta de Reggio Emilia, sendo que o educador Malaguzzi procurou priorizar a ideia de que os adultos devem resguardar os direitos das crianças para a melhoria em relação às práticas e aos métodos educacionais das crianças nos contextos em que elas vivem e aos quais pertencem, pois “é relevante que as práticas pedagógicas estejam comprometidas com as necessidades e interesses das crianças, a fim de que as vivências se transformem em experiências e que de fato tragam mudanças educacionais (Silva, 2025, p. 87).

Partindo dessa ideia, Bordioli (2023, p.35) acentua que “a participação é um direito das crianças que está entrelaçada com outros direitos igualmente importantes, mas a ambivalência, em nossa cultura, entre a proteção das crianças e sua autonomia faz da participação uma verdadeira provocação”.

Essa provocação é uma realidade que se encontra dentro do contexto familiar, como também no contexto escolar, sendo que isso precisa servir de debates e reflexões para as crianças serem independentes e críticas, bem como autônomas e capazes de transformar o mundo em que vivem. Nessa direção Vecchi (2017) acrescenta que a filosofia de Reggio Emilia está baseada em alguns aspectos como, por exemplo: subjetividade, diálogo, participação e autonomia, e que tal filosofia considera relevante, no contexto escolar, novos pensamentos, perspectivas e ideias.

Nesse sentido, Vecchi (2017) nos apresenta alguns aspectos da filosofia da abordagem de Reggio, e o que eu posso dizer é que o espaço escolar deve servir para que as crianças tenham a oportunidade de ter voz e vez diante das propostas pedagógicas apresentadas para elas no cotidiano educacional, e, além disso, que elas possam desenvolver sua criatividade e autonomia, a fim de se afirmarem como seres participativos e autênticos, por isso “[...] discutir o ensino multisseriado é uma questão importante para compreender melhor as relações entre professor e aluno, professor e objeto de conhecimento e aluno, professor e suas metodologias (Souza, 2021, p. 65).

Nessa perspectiva, é salutar reconhecer o espaço escolar entre os quais creches e escolas como locais em que as crianças são instigadas a se apresentar de diferentes formas e que sua voz e vez são levadas em consideração devido ao olhar sobre suas potencialidades e conhecimentos diversificados, “[...] é importante oportunizar que as crianças se sintam pertencentes no seu processo de aprendizagem, trazendo sua voz ao explorar propostas pedagógicas no seu contexto escolar (Silva, 2025, p. 88).

Nessa linha, o Atelier Pedagógico seria esse espaço à disposição para a exploração das diferentes linguagens, pois é um ambiente que pode acomodar várias crianças e que permite várias atividades (Vecchi, 2017). O contexto escolar deve servir de palco para que as crianças se apresentem como protagonistas e participantes do processo educativo, e uma das oportunidades que ocorrem nas escolas que

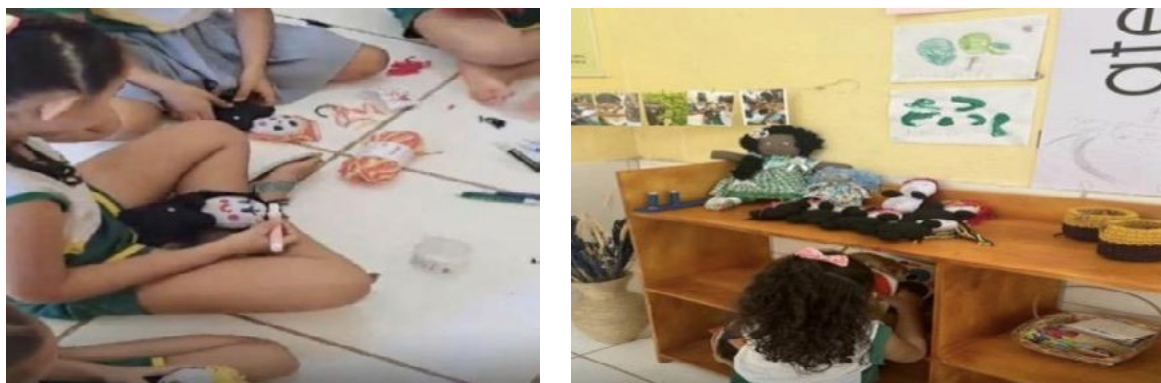
compartilham dessa ideia, como a abordagem de Reggio Emilia, é a valorização da cultura local, a fim de instigar a autonomia, a criatividade e a criticidade das crianças.

Proposta Pedagógica focada em “O Eu, O Outro e Nós”.

Uma das propostas pedagógicas planejada pela professora Gerliana de Sousa foi um momento na sala de aula para trabalhar a Cultura local, focando o campo de experiência voltado para ‘O Eu, O Outro e Nós’; e, para este momento acontecer, cada criança trouxe de casa: pano, agulha e lã para fazerem seus bonecos de pano.

Ainda, valorizando a autonomia das crianças e oportunizando a criatividade infantil e a participação, houve um momento na sala de aula para a construção de bonecos em tecido para serem utilizados no Atelier Pedagógico. Como as crianças gostam de brincar, a professora buscou valorizar a cultura da região oportunizando esse momento de criatividade e respeito aos valores locais, como mostra a imagem a seguir.

Figura 01 - Eu e o Outro: nossas raízes



Fonte: Registrado feito com a autorização dos participantes (2023).

A Figura 01 mostra a confecção dos bonecos a partir do campo de experiência ‘O Eu, O Outro e Nós’ e os bonecos expostos no Atelier Pedagógico; nesse momento da construção dos bonecos, o objeto de conhecimento estudado está relacionado à identidade e diversidade. Houve a oportunidade de as crianças se reconhecerem por meio de bonecos de pano e, assim, interagir com seus pares, a fim de perceber as diferenças corporais como: cor do cabelo, cor da pele e também as diferenças na personalidade através dos gestos e movimentos de cada um.

A professora inicialmente explicou o que eles poderiam fazer com os bonecos de pano, que cada um deveria escolher a cor do cabelo, a cor dos olhos, ou seja, cada criança poderia se representar através do boneco e que, ao final, os bonecos ficarão expostos no Atelier Pedagógico. Cada criança colaborou para a construção da proposta pedagógica, a fim de que todos pudessem falar sobre como fizeram suas escolhas e realizaram comparações com os outros bonecos. No final da proposta pedagógica, uma das crianças pontuou que a cor do cabelo da amiga era preta e o dela era mais claro, loiro – outra criança ressaltou que a boneca dela tinha cílios iguais a ela mesma,

e um dos meninos também frisou que o cabelo dele era curto e os das meninas eram pretos e longos.

Ademais, é importante colocar que o espaço do Atelier Pedagógico veio permitir essa troca de vivências entre as crianças de forma simples e autêntica, possibilitando com que elas se reconhecessem por meio dos bonecos de forma autônoma e criativa em uma realidade educativa multisseriada. O estudo evidenciou que essa proposta pedagógica surgiu da necessidade de valorizar a cultura local e resgatar os brinquedos feitos à mão de forma personalizada, ao invés de explorar os brinquedos modernos como jogos no celular, carros com controle remoto, por exemplo – envolvendo crianças estudantes de uma escola de Educação do Campo.

Numa das aulas, quando questionadas pela professora sobre quais os brinquedos e jogos que conheciam atualmente, as crianças responderam: “Carrinho de controle remoto, jogos no celular e no computador”; e, nesse momento, ela comentou comigo: “Aqui tem uma moça que faz bonecos em tecido, o que você acha, Dra. Anne, de eles confeccionarem os bonecos?”. Respondi: “Eu acho uma ideia excelente”, e a profa. Gerliana acrescentou: “As crianças precisam se aproximar de brinquedos menos tecnológicos, por isso, aqueles ali em madeira no Atelier, pois viver em tela de celular perde até algumas habilidades motoras, por isso, a dificuldade de algumas crianças em correr. Pois vou falar com a moça e organizar direitinho, eles vão amar!!”

A narrativa acima mostra o quanto a professora está atenta às necessidades que surgem dentro do contexto escolar. E isso recai na fala de Rinaldi (2020, p. 141), quando diz que: “Em Reggio, utilizamos uma Linguagem nascida num Mundo que, apesar de sua abertura ao diálogo e à troca, precisou de e lutou para construir um linguajar que é tanto gerador de experiência quanto por ela gerado”. A profa. Gerliana de Sousa está atenta às necessidades das crianças e isso faz com que ela se mobilize para planejar algo a mais e tornar os momentos, em sala de aula, significativos para todos os envolvidos, e foi isso que ocorreu. Maria (4 anos) falou que “[...] nunca tinha feito uma boneca e a minha boneca se chama Sofia”.

Essa proposta pedagógica mostrou que, mesmo existindo uma turma multisseriada, é possível oportunizar e respeitar a participação das crianças de diferentes idades e níveis de ensino. Nesse dia, as crianças construíram seus bonecos de pano, os maiores conseguiram cortar e costurar os bonecos, enquanto isso as crianças menores ajudavam as outras crianças a finalizar os bonecos, pintando-os ou mesmo fazendo o rostinho de cada boneco.

Foi mais um momento de interação em que as crianças aprenderam brincando e ajudando seus pares, uma vez que “um aluno ajuda o outro na realização dos deveres escolares [...] pois além de um aprender com o outro ali se constrói outros valores, de ordem social, a destacar o respeito ao nível de aprendizagem de cada um (Souza, 2021, p. 66). Tal prática confirma que o ensino em classes multisseriadas ocorre também de forma colaborativa na medida que ambos os sujeitos interagem com o mesmo propósito, de aprender.

Considerações finais

As contribuições do Atelier Pedagógico para o ensino de crianças de uma sala multisseriada – se caracterizou como um espaço de vivências onde as crianças puderam realizar a proposta pedagógica de forma autônoma e criativa. Serviu de suporte para a exposição dos bonecos e bonecas, possibilitando a comunidade escolar tivesse a às produções construídas pelas crianças dentro do contexto escolar a partir dos objetos de conhecimentos trabalhados dentro de sala de aula, pela professora Gerliana de Sousa, respeitando o planejamento pedagógico – dando protagonismo as crianças.

Ficou evidente o quanto é importante as crianças conhecerem a cultura local, como as bonecas de pano que fazem parte da história local. Foi isso que vivemos na Comunidade Olho-D'água Grande/PI, onde os moradores vivem da plantação de arroz e pertencem a uma comunidade que valoriza a sua maior riqueza natural: os olhos-d'água e que compartilha com os outros o dom de fazer alguns artefatos, como: bonecos de tecidos, produtos em crochê ou mesmo em palha.

Referências

BARROS, Atila (2024). Representações sociais das tecnologias digitais e suas relações com educação no campo: desafios e oportunidades. ETS EDUCARE - Revista De Educação E Ensino, 2(2), 31–55. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10562530>. Disponível em: <https://esabere.com/index.php/educare/article/view/78>. Acesso em: mar. 2025.

BORDIOLI, Anna. Participação e Infância. In: RIBEIRO, Bruna. Abordagens Participativas na Educação Infantil: saberes necessários para nos manter em voo. São Paulo: Passarinho, 2023. cap. I, p. 24-47.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. Ministérios da Educação e do Desenvolvimento Agrário e INCRA. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília/DF: ME/INCRA, 2010 [2019]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Brasília, DF: Casa Civil, 1990 [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo/RS: Editora Feevale, 2013.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. 12. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

SILVA, Anne Heracléia de Brito e. O atelier pedagógico e suas contribuições para o ensino: diferentes vivências para as crianças de uma classe multisseriada de uma escola do campo em Piripiri/Piauí. 2025. Tese (Doutorado) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 27 nov. 2025. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/5386>. Acesso em: 4 abr. 2026.

SOUZA, Lindomar Pereira de. As metodologias de ensino na educação do campo: o trabalho de uma professora no município de Goianésia do Pará-PA em turma multisseriada. 2021. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 15 dez. 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/3450>. Acesso em: 4 abr. 2026.

VECCHI, Vea. Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. 1.ed. São Paulo: Phorte Editora, 2017.

YIN, Robert K. Estudo de Caso: Planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre/RS: Bookman Editora, 2010.

A gestão escolar em perspectiva democrática: articulações entre dimensões organizacionais e gestão pedagógica

Alex Valadão Toledo
Rosângela Feitoza F. Cruz
Cláudia Inês Horn

Para dialogarmos sobre gestão escolar e gestão pedagógica, importa-se destacar inicialmente que a qualidade do ensino ofertado no Brasil não é meramente sorte, mas a soma de vários esforços e a gestão escolar que compreende e integra suas diversas dimensões é uma delas. Neste contexto, destacamos que até meados dos anos de 1980, a concepção administrativa direcionava o trabalho de gestão nas escolas, conforme nos apresenta Cruz (2024, p.35):

Ao tratar da Gestão Escolar, é importante historicizar esse período de redemocratização (1980), no qual havia um novo projeto de sociedade em disputa. No que se refere à educação, esse projeto é disputado pelo setor público e privado. Desde a redemocratização do país, houve mudanças acentuadas na educação brasileira, com destaque para a aprovação e promulgação da CF (Brasil, 1988), que estabeleceu princípios para a educação brasileira, dentre eles: obrigatoriedade, gratuidade, liberdade, igualdade e gestão democrática, sendo estas regulamentadas por meio de leis complementares.

A autora reforça também que a gestão escolar democrática se configura como um processo que pressupõe a participação ampliada de diferentes sujeitos da organização nas instâncias decisórias. No âmbito da escola, tal concepção implica o engajamento de todos aqueles comprometidos com o aprimoramento institucional, orientando-se por uma lógica de trabalho coletivo, articulado e livre de práticas fragmentadas. Nesse sentido o termo “gestão”, em coerência com as construções teóricas de Lück (1992), pressupõe em si a ideia de participação, isto é, “na tomada de decisões no coletivo, na análise de diversas situações sobre seu encaminhamento e na ação sobre elas”.

Nessa perspectiva, Lück (1992) destaca que a gestão escolar ao ultrapassar os limites tradicionais, historicamente associados a práticas meramente administrativas, normativas e centralizadoras, passa a incorporar práticas participativas. O conceito contemporâneo de gestão passa a ser compreendido como um processo dinâmico, relacional e eminentemente coletivo. Trata-se de uma mudança paradigmática que desloca o foco da autoridade individual para a construção compartilhada de decisões, ações e responsabilidades, reconhecendo que a complexidade das organizações sociais, em especial as educacionais, exige articulação, diálogo e engajamento contínuo entre seus diferentes sujeitos.

A gestão escolar é uma das extensões da educação que prima por organizar os espaços escolares como um todo, envolvendo o planejamento das ações, mediação

entre seus pares, coordenação, monitoramento e a avaliação das metodologias necessárias à efetividade das ações educacionais, que se bem orientadas levam a promoção da aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos de maneira abrangente.

Nesse sentido Lück (2008, p. 26) relata que:

As dimensões de organização dizem respeito a todas aquelas que tenham por objetivo a preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização e a retroalimentação do trabalho a ser realizado. Elas objetivam garantir uma estrutura básica necessária para a implementação dos objetivos educacionais e da gestão escolar. Elas diretamente não promovem os resultados desejados, mas são imprescindíveis para que as dimensões capazes de fazê-lo sejam realizadas de maneira mais efetiva.

No sentido mais amplo, a gestão escolar é responsável por todo fazer educativo da escola, que corresponde às dimensões organizacional, política, de pessoal, financeira e pedagógica, e nesta organização promove condições efetivas para garantir o avanço do processo de ensino- aprendizagem, bem como do bom andamento da instituição.

Ao retomar e aprofundar as contribuições da autora em questão, é possível afirmar que a gestão, em sua perspectiva contemporânea, não se reduz a um conjunto de práticas administrativas, mas se configura, essencialmente, como um processo orientado pela participação ativa dos sujeitos que compõem o espaço escolar. Nessa direção, a atuação participativa deixa de ser um elemento acessório e passa a constituir uma condição estruturante para que a educação se efetive de maneira significativa, articulando decisões, práticas e relações que atravessam o cotidiano da escola.

Sob essa perspectiva, a efetividade das ações educativas está diretamente vinculada à capacidade da gestão de mobilizar, escutar e integrar diferentes vozes, reconhecendo a escola como um espaço plural, dinâmico e em constante construção.

Nesse sentido, compreender o cotidiano do espaço escolar implica reconhecer que a qualidade educacional não se limita a indicadores formais ou resultados mensuráveis, mas envolve múltiplas dimensões, como pedagógicas, relacionais, organizacionais e éticas, que se articuladas, garantem condições para o desenvolvimento integral das crianças. Trata-se, portanto, de um campo fecundo de investigação e intervenção, na medida em que a qualidade da educação está intrinsecamente relacionada à promoção de práticas democráticas, inclusivas e participativas, nas quais todos os sujeitos professores, gestores, famílias e, especialmente, as crianças são consideradas protagonistas do processo educativo. Nessa perspectiva, Cruz (2024, p. 38) afirma:

Compreendo que a gestão escolar necessita estar organizada de modo a possibilitar o cumprimento de suas finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais e, esta organização, está diretamente ligada com a sociedade e a formação das crianças.

Diante desse cenário, cabe aos gestores escolares assumir um papel estratégico e ético na criação, mediação e sustentação de condições institucionais que favoreçam

a participação. Isso implica ir além da gestão burocrática e investir na construção de uma cultura organizacional baseada no diálogo, na escuta qualificada e na corresponsabilização. Ao fazê-lo, o gestor contribui para que a escola se consolide como um espaço de formação democrática, no qual a educação de qualidade se materializa por meio de práticas que valorizam a troca, a reciprocidade e o compartilhamento de responsabilidades entre todos os envolvidos.

Neste sentido, quando falamos de gestão escolar, discutimos um conjunto de abordagens, quanto ao corpo gestor, quanto à posição e papel de cada membro deste grupo, quanto aos métodos de resolução de questões que são pensados e o mais importante é a observação das questões socioeconômicas, sociopolítica, socioculturais que implicam diretamente nas questões educacionais, conforme nos apresenta Coutinho (2023).

É importante lembrarmos que gerir uma escola traz consigo questões administrativas, como: orçamento, organização dos trabalhos técnicos-administrativos, aquisição de material, dentre outros. Mas além dessas questões há outras específicas de planejamento, acompanhamento, tomada de decisões e avaliação do processo de ensino e aprendizagem. É, então, nesse contexto e apoiados em Coutinho (2023) que apresentamos o termo gestão pedagógica. Quando falamos da gestão pedagógica nos concentramos no objetivo de ser da escola, que é a formação humana intencional, por meio do processo de ensino e aprendizagem.

Lück (2009) afirma que a gestão pedagógica é a dimensão mais importante por causa da sua finalidade, mas que todas as demais convergem a ela numa atuação sistemática e intencional para promoção da formação e a aprendizagem dos alunos. Já para Coutinho (2023) a gestão pedagógica, então, ocupa-se de promover meios e instrumentos para a atuação autônoma do docente, alinhada com as propostas e diretrizes estabelecidas pela legislação em vigor. Assim a Gestão Escolar e a Gestão Pedagógica são dois aspectos interligados e fundamentais para o funcionamento eficiente de uma instituição de ensino. A Gestão Escolar envolve a administração geral da escola, incluindo aspectos financeiros, logísticos e administrativos, como a gestão de recursos, a manutenção das infraestruturas e a coordenação das atividades escolares. Em contrapartida, a Gestão Pedagógica foca na organização e implementação do currículo, no desenvolvimento profissional dos professores e na criação de um ambiente de aprendizagem eficaz para os alunos.

Dessa forma, compreender a gestão sob essa ótica implica reconhecer que seu papel central não reside no controle, mas na capacidade de articular pessoas, promover interações significativas e sustentar processos colaborativos, constituindo-se, portanto, como elemento fundamental para a consolidação de práticas mais democráticas, inclusivas e efetivas no âmbito das organizações sociais.

Referências

COUTINHO, Hilda de Souza; FONSECA, Adriana Santos Barboza; FONSECA, Priscila Silva. Gestão pedagógica nas escolas. Salvador: UFBA, Faculdade de Educação; Superintendência de Educação a Distância, 2023.

CRUZ, Rosângela Feitoza Fracasso. Gestão escolar democrática na educação infantil: possibilidades e desafios. Dissertação, UNIVATES, 2024. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/4804>. Acesso em: 21 abr. 2026.

LÜCK, Heloísa. A Gestão Participativa na Escola. Petrópolis: Vozes, 1992.

LÜCK, Heloísa. Planejamento em orientação educacional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LÜCK, Heloísa. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009.

Replicação de Produtos Educacionais no Contexto Escolar

Adriana Alves Sousa
Jacqueline Silva da Silva

Introdução

O ambiente escolar constitui um espaço de vivências voltado à construção de conhecimentos e o desenvolvimento integral das crianças. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, são estabelecidas as bases para aprendizagens mais complexas, tornando indispensável que os professores disponham de práticas pedagógicas fundamentadas e diversificadas para potencializar o ensino. Nesse contexto, destacam-se os Produtos Educacionais desenvolvidos nos Programas de Pós-Graduação Profissional, que podem ser utilizados para subsidiar o trabalho de professores.

O presente capítulo apresenta os resultados de uma pesquisa propositiva, que resultou em uma dissertação de mestrado, cujo objetivo foi investigar as contribuições que um curso de formação pode trazer para a prática pedagógica de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no que se refere à replicação de Produtos Educacionais desenvolvidos nos Programas de Pós-Graduação na modalidade Profissional, para potencializar o ensino de conteúdos referentes à Matemática.

A proposta promoveu a aproximação entre as produções das Instituições de Ensino Superior e a escola, favoreceu a formação de professores e apresentou contribuições dos Produtos Educacionais para o ensino de conteúdos matemáticos. Além de elaborar um guia prático que favorece a divulgação, utilização e adaptação dos Produtos por outros professores.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, o estudo seguiu a abordagem qualitativa com aproximações à pesquisa de campo. Desenvolveu uma formação continuada para professores e para análise dos dados, aproximou-se da Técnica da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016).

Sobre os instrumentos de produção de dados da pesquisa foram utilizados observações, vídeogravações, rodas de conversa e diário reflexivo das participantes da pesquisa.

A formação ocorreu no período de 14/10/2022 a 12/12/2022, organizada em seis encontros presenciais com duração de duas horas cada, e contou com a participação de oito professoras pedagogas que atuavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesses encontros, foram apresentados, analisados e explorados Produtos Educacionais voltados ao ensino de conteúdos matemáticos, de modo que as professoras os incluíram em suas práticas pedagógicas, registraram e relataram a experiência.

Os Programas de Pós-Graduação na modalidade Profissional têm possibilitado às escolas compartilhar suas experiências e conhecimentos práticos com as Instituições

de Ensino Superior, que, por sua vez, aplicam o conhecimento teórico nas pesquisas realizadas no ambiente escolar. Essa troca é significativa, uma vez que as escolas aprendem com as Instituições de Ensino Superior, e estas, por sua vez, aprendem com as investigações realizadas na escola.

Desenvolvimento

Os Produtos Educacionais constituem um dos principais diferenciais dos Programas de Pós-Graduação na modalidade Profissional, por resultarem de pesquisas voltadas à resolução de problemas reais. Entretanto, para que cumpram sua finalidade, é necessário que ultrapassem os repositórios institucionais e sejam incorporados ao cotidiano das escolas, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, não devem ser compreendidos como materiais prontos para reprodução mecânica, mas como recursos passíveis de adaptação às diferentes realidades.

De acordo com o documento orientador da Área de Ensino (2019), um Produto Educacional é o resultado de um processo que surge a partir de uma atividade de pesquisa, com o objetivo de responder a uma pergunta, problema ou necessidade real ligado ao campo da prática profissional. Em sua atualização, o documento destaca que os Produtos Educacionais podem ser utilizados por professores e outros profissionais em espaços formais e não formais de ensino (Área de Ensino, 2022). Assim entende-se que um “Produto Educacional” é o resultado de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, pensado para a melhoria de uma realidade, ligado ao contexto profissional e que seja aplicável em condições reais de ensino.

Para o planejamento da formação, a pesquisadora realizou, no primeiro semestre de 2022, um levantamento de Produtos Educacionais desenvolvidos em Programas de Pós-Graduação Profissional, vinculados à Área de Avaliação Ensino. Inicialmente, constatou-se que parte dessas produções não estava cadastrada no portal eduCAPES e permanecia disponível apenas nos repositórios das Instituições de Ensino Superior. A partir dos dados da Plataforma Sucupira, foram identificadas 93 Instituições de Ensino Superior com programas nessa modalidade. Na etapa seguinte, verificou-se que 56 programas de pós-graduação apresentavam potencial para a seleção de Produtos Educacionais alinhados aos objetivos da pesquisa, enquanto os demais não possuíam produções relacionadas ao tema investigado.

Como critérios de seleção, foram considerados os Produtos Educacionais voltados ao ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ao final do levantamento, foram reunidos 136 Produtos Educacionais, organizados em um quadro com potencial de replicação no contexto escolar, destinados a professores formadores, docentes regentes e outros profissionais atuantes no ensino. O conjunto contempla diferentes tipos e formatos, como por exemplo, sequências didáticas, propostas de intervenção pedagógica, manuais, guias, livros, histórias em quadrinhos, jogos, vídeos, páginas de internet, aplicativos, entre outros, evidenciando a diversidade de possibilidades para o trabalho pedagógico.

Considerando que as formações continuadas devem ser sugeridas a partir do conhecimento do contexto em que os professores se encontram, a fim de superar dificuldades e necessidades, para aprimoramento de suas práticas pedagógicas, que devem acompanhar as mudanças ao longo do tempo.

Nóvoa (2009), contribui com a premissa de que as formações só fazem sentido quando construídas dentro da profissão e passam a ser apropriadas se partirem de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. “É inegável que a investigação científica em educação tem uma missão indispensável a cumprir, mas a formação de um professor encerra uma complexidade que só se obtém a partir da integração numa cultura profissional” (Nóvoa, 2009, p. 37).

Durante os encontros, as participantes pesquisaram e localizaram Produtos Educacionais no portal eduCAPES e nas páginas das institucionais, exploraram diferentes tipos e formatos, analisaram suas propostas didáticas e selecionaram aqueles mais adequados ao planejamento de suas turmas. Os conteúdos escolhidos para replicação foram: Sistema Monetário, Resolução de Problemas, Figuras Geométricas, Multiplicação e Divisão, Porcentagem, Numerais e Quantidade, Medidas de Temperatura e Capacidade.

Ao longo da formação as professoras estabeleceram relações constantes entre os Produtos Educacionais e suas práticas pedagógicas. Os Produtos com abordagem interdisciplinar e aqueles alinhados às habilidades da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) despertaram maior interesse, por favorecerem o planejamento das atividades. Durante a exploração dos recursos, as participantes discutiram possibilidades de aplicação, testaram jogos, propuseram novas regras e anteciparam situações que poderiam surgir durante o trabalho com os alunos.

Os resultados demonstraram que a replicação não ocorreu de forma mecânica. As participantes realizaram adaptações de acordo com as características de suas turmas, incorporando novos recursos, simplificando materiais, ajustando quantidades, acrescentando conceitos, utilizando recursos digitais e substituindo atividades impressas em experiências mais concretas e interativas. Em uma das situações, diferentes Produtos Educacionais foram articulados para compor uma mesma sequência didática.

Essas adaptações demonstram que a replicação dos Produtos Educacionais constituiu um processo de análise, reinvenção e ressignificação das propostas originais, e não sua simples reprodução. Ao personalizarem os materiais, as professoras mobilizaram conhecimentos construídos em sua experiência profissional, evidenciando autonomia, criatividade e capacidade de adequar os recursos às necessidades reais.

Essa concepção encontra respaldo nas contribuições de Imbernón (2006), ao defender que a formação continuada deve estar articulada ao cotidiano escolar e às situações concretas vivenciadas pelos professores. Segundo o autor, o professor precisa “interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos novos que viveu em sua formação. A aquisição de conhecimentos deve ocorrer da forma mais interativa possível, refletindo sobre situações práticas reais” (Imbernón, 2000, p. 16). Assim a escola constitui-se

como espaço privilegiado de aprendizagem profissional, favorecendo a reflexão, a colaboração entre os pares e o aprimoramento das práticas pedagógicas, como demonstraram os resultados da pesquisa.

Essa compreensão também dialoga com Freire, Rocha e Guerrini (2017) ao destacarem a importância de compreender como ocorre a divulgação dos Produtos Educacionais, após a sua elaboração e aplicação. Partindo do princípio de que eles podem indicar caminhos a serem percorridos na busca por aprimoramento de práticas pedagógicas. Deste modo, a formação possibilitou às participantes conhecerem a existência desses Produtos, compreenderem sua intencionalidade pedagógica e reconhecerem seu potencial para qualificar o ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Considerações finais

Os resultados mostraram que, além da replicação na íntegra quando possível, os Produtos Educacionais voltados para o ensino de conteúdos matemáticos podem contribuir para intervenções pedagógicas pontuais, complementar o planejamento de professores, gerar novas ideias, lembrar sugestões esquecidas, contato com novos conhecimentos, abordagem de temas relevantes a serem discutidos em sala de aula e adaptar-se às realidades de ensino quando necessário.

Foram considerados pontos positivos os resultados obtidos em sala de aula, a estrutura com embasamento teórico, a organização, contextualização, materiais sugeridos de fácil acesso, dicas e relatos de experiência e orientações contidas nas propostas dos Produtos Educacionais. As participantes expressaram surpresa ao reconhecer que práticas consideradas habituais no cotidiano escolar eram objetos de investigação nos Programas de Pós-Graduação, o que contribuiu para aproximar a produção acadêmica dos saberes construídos na Educação Básica.

Os resultados indicaram, ainda, que a potencialidade dos Produtos Educacionais depende da compreensão de sua intencionalidade pedagógica pelo professor. Embora, nesta pesquisa, sua exploração tenha ocorrido por meio de uma formação continuada, eles também podem favorecer processos de autoformação, desde que o docente analise suas orientações, compreenda seus fundamentos e realize as adaptações necessárias ao contexto de ensino.

Por fim, considera-se que novas investigações possam aprofundar as formas de divulgação, apropriação e utilização dessas produções, fortalecendo a colaboração entre as Instituições de Ensino Superior e as redes de Educação Básica. Desse modo, o conhecimento produzido com a participação das escolas pode retornar a elas como contribuição efetiva para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Referências

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Documento de Área – Área 46 - Ensino. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Documento de Área – Área 46 - Ensino. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

FREIRE, Gabriel G.; ROCHA, Zenaide de F. D. C.; GUERRINI, Daniel. Produtos educacionais do Mestrado Profissional em Ensino da UTFPR – Londrina: estudo preliminar das contribuições. Revista Polyphonía, Goiânia, GO, v. 28, n. 2, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/52761>. Acesso em: 28 ago. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 14).

NÓVOA, António. Professores - imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

SOUSA, Adriana Alves. A replicação de produtos educacionais por professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas) Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado, RS, 2 maio 2026.

Formação continuada de professoras da educação infantil: experiências com o ensino de ciências da natureza a partir da organização de ambientes com elementos naturais da região de vivência das crianças

Luzia dos Santos Oliveira
Jacqueline Silva da Silva
Cecília Schmidt Hofle

Introdução

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e está regulamentada por uma série de normativas que objetivam garantir os direitos das crianças a uma educação de qualidade, promovendo o seu desenvolvimento integral. Dentre essas normativas, destacam-se a Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 2023 [1988]), a LDB (Brasil, 2025 [1996]) e a BNCC (Brasil, 2017), que asseguram o reconhecimento da criança como um sujeito de direitos e protagonista de sua própria aprendizagem.

Para atuar na Educação Infantil e entender suas especificidades, bem como auxiliar no desenvolvimento integral das crianças, é essencial que os Professores estejam bem-preparados. Nesse sentido, é fundamental que sejam desenvolvidas políticas e iniciativas de Formação Continuada, que os capacitem a criar experiências significativas para e com as crianças. Essas Formações devem reconhecer as crianças como sujeitos ativos, capazes de construir seus próprios conhecimentos, desde cedo.

Nesse contexto, o ensino de Ciências da Natureza na etapa da Educação Infantil surge como uma importante possibilidade para Professores e crianças, auxiliando no desenvolvimento de situações de aprendizagem que privilegiem a criatividade e favoreçam a observação, a investigação, a relação com o mundo natural e interação entre as crianças e adultos.

No entanto, vale destacar que essa área do conhecimento ainda é pouco explorada na Educação Infantil ou desenvolvida de forma limitada, com atividades, frequentemente descontextualizadas, como por exemplo, observar a germinação do feijão ou explorar os estados físicos da água, por meio do derretimento do gelo e da ebulição da água na chaleira.

Embora as experiências mencionadas não sejam descartadas, elas raramente se originam dos interesses das crianças ou emergem de suas comunidades, contexto regional e cotidiano. A partir do exposto, surgiu a necessidade de investigar práticas pedagógicas que pudessem contribuir com a qualificação do ensino de Ciências da Natureza na Educação Infantil, especialmente por meio da valorização do contexto regional e da organização de ambientes de ensino significativos, que estimulassem a curiosidade, a experimentação e a imaginação.

Assim, este relato objetiva apresentar e analisar uma proposta de Formação Continuada de Professoras da Educação Infantil, desenvolvida no contexto de uma pesquisa de Doutorado Profissional vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas da Universidade do Vale do Taquari – Univates; voltada à organização de ambientes de ensino com elementos naturais característicos da sub-região Meio-Norte do Brasil, buscando potencializar as práticas pedagógicas desta importante etapa.

Contexto da experiência

A escola selecionada para o desenvolvimento da pesquisa faz parte da rede municipal de Educação de Imperatriz/MA e está instalada em um dos bairros mais novos e populosos da cidade, chamado Santa Inês. Imperatriz é uma das cidades mais importantes do estado do Maranhão e encontra-se localizada na sub-região Meio-Norte do Nordeste do país.

A escola escolhida como campo de pesquisa foi a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Jair Rosignoli, que, em 2024, completou oito anos de funcionamento. As Professoras participantes da pesquisa, um total de oito, eram servidoras efetivas do município de Imperatriz/MA; graduadas em Pedagogia, sendo que seis delas possuíam carga horária de 20 horas, uma possuía carga horária de 40 horas e uma possuía carga horária reduzida (total de 8 horas).

As Professoras exerciam suas atividades nas turmas regulares de Educação Infantil, com crianças de 4 e 5 anos de idade, e todas trabalhavam há mais de dois anos na escola campo de pesquisa. A proposta teve como objetivo geral investigar de que modo um Curso de Formação Continuada de Professores da Educação Infantil, voltado para a organização de ambientes com elementos naturais da sub-região Meio-Norte do Brasil, pode contribuir para a prática pedagógica no ensino de Ciências da Natureza, com crianças nessa etapa da Educação Básica.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com aproximações de pesquisa de campo, utilizando diferentes instrumentos para produção de dados: observação, diário de bordo, roda de conversa, entrevista semiestruturada, registros em fotografia, gravação de voz e vídeo.

Descrição da proposta formativa

A proposta consistiu na realização de um Curso de Formação Continuada estruturado em cinco encontros, nos quais foram abordados aspectos teóricos e práticos relacionados ao ensino de Ciências da Natureza e à organização de ambientes de ensino na Educação Infantil.

Durante os encontros, foram desenvolvidas situações de aprendizagem que buscavam ampliar o olhar das Professoras sobre o ensino de Ciências da Natureza, destacando a importância da investigação, da exploração e da relação das crianças com o meio natural. Além disso, foram propostas experiências práticas com o uso

de elementos naturais característicos da região, como sementes, folhas, frutos, galhos, grãos e outros materiais do cotidiano.

Entre as situações de aprendizagem propostas, durante o Curso de Formação Continuada e práticas realizadas com as crianças, destacam-se: exploração de “estações de Ciências da Natureza”; produção de tintas com elementos naturais; organização de ambientes investigativos; utilização de cestos de tesouros; caminhadas exploratórias nos espaços da escola.

Essas propostas tiveram como objetivo promover a reflexão sobre a prática pedagógica, incentivando as Professoras a analisarem suas ações de forma crítica e reflexiva. Buscou-se, ainda, valorizar o meio natural e os materiais da natureza como potencializadores do ensino, fortalecer o sentimento de pertencimento e a valorização do contexto regional, bem como fomentar a reorganização dos ambientes de ensino, de maneira mais intencional, significativa e alinhada às necessidades das crianças.

Fundamentação teórica

A proposta formativa foi fundamentada em referenciais teóricos que entendem a criança como um sujeito capaz, ativo e protagonista do conhecimento. Percebe-se, ainda, a criança como um ser que investiga, questiona, cria hipóteses e transforma o mundo em que vive; um ser dotado de direitos e que possui diferentes linguagens, sendo essencialmente potente, curioso e criativo.

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

A BNCC (Brasil, 2017) define a criança como um ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos, se apropriando do conhecimento sistematizado, por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social.

Nas escolas que trabalham com a abordagem de Reggio Emília, na Itália, as crianças são concebidas como protagonistas ativas e competentes que buscam a realização por meio do diálogo e da interação com os outros, na vida coletiva das salas de aulas, da comunidade e da cultura, com os Professores servindo como guias (Edwards, 1999).

Entre seus princípios como enfoque na criança, participação da família e documentação pedagógica, a abordagem de Reggio Emília define o ambiente como terceiro educador (quando existem duas Professoras em sala de aula). Malaguzzi (1999) afirma que esse ambiente deve estimular e dialogar com a criança, provocando desafios que carecem proporcionar a ela, que é espontaneamente curiosa, a investigar, questionar, manipular diferentes materiais, criar suas hipóteses e interagir com seus pares e adultos.

Assim, deve-se conceber o espaço como um lugar importante para as crianças e Professores. Ele não deve ser desprezado, e sim valorizado, com a organização de ambientes que proporcionem interação e fortalecimento dos relacionamentos, além de bem-estar, segurança, e que promovam descobertas, nascimento de novas ideias, o criar e o recriar contínuo.

Resultados e discussões

Os resultados evidenciaram que a Formação Continuada contribuiu de forma significativa para a prática pedagógica das Professoras participantes. Inicialmente, observou-se que muitas práticas relacionadas ao ensino de Ciências da Natureza eram limitadas a atividades pontuais, muitas vezes descontextualizadas e centradas em propostas previamente estruturadas ou, somente, em Datas comemorativas como Dia da Árvore e Dia do Meio Ambiente.

Ao longo da Formação Continuada, as Professoras passaram a reconhecer a importância de planejar experiências que valorizassem a investigação, a exploração e a relação com o contexto local e natural. Entre as principais contribuições destacadas pelas participantes, evidenciam-se:

- Ampliação do repertório teórico e prático sobre a Educação Infantil;
- Maior compreensão sobre a organização de ambientes de ensino;
- Valorização do uso de elementos naturais na prática pedagógica para o ensino de Ciências da Natureza na etapa da Educação Infantil;
- Reconhecimento da importância do protagonismo infantil;
- Necessidade de planejamento mais intencional.

Destarte, os aspectos destacados pelas Professoras apontam que o Curso proporcionou momentos de reflexão, troca e reconstrução do fazer pedagógico. As participantes reconheceram o fortalecimento de suas práticas na Educação Infantil, o aumento do repertório de estratégias didáticas, a ampliação do olhar sobre a Natureza como espaço de aprendizagem, no sentido de conferir às crianças um real protagonismo.

Considerações finais

A experiência relatada confirma que a Formação Continuada de Professores, quando articulada à prática pedagógica e ao contexto sociocultural, pode promover transformações significativas no ensino de Ciências da Natureza na Educação Infantil.

O Curso de Formação Continuada revelou-se importante e transformador, ao proporcionar uma perspectiva ampliada sobre as Ciências da Natureza, organização de ambientes de ensino e Educação Infantil. Auxiliou também a reconhecer que o ser humano é parte indissociável da Natureza, além de destacar o papel essencial da escola e do Professor no processo de sensibilização, construção do senso de pertencimento e valorização do ambiente natural e do contexto regional.

Essa experiência evidenciou a importância de reconhecer que todos fazem parte da Natureza e, portanto, a necessidade de conhecê-la, observá-la, investigá-la, valorizá-la e preservá-la, promovendo aprendizagens significativas e conscientes. Torna-se fundamental, nesse contexto, fomentar ações que favoreçam a reconexão das crianças com o mundo natural, sendo o ensino de Ciências, desde a mais tenra idade, um caminho potente para fortalecer o sentimento de pertencimento e o encantamento com a Natureza.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nºs 1/1992 a 128/2022, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão nºs 1 a 6/1994. 62. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2023. (Série legislação, n. 1).

BRASIL. [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)]. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 8. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

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

EDWARDS, Carolyn. Parceiro, promotor do crescimento e guia – os papéis dos professores de Reggio em ação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: uma abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 159-176.

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: uma abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

O potencial dos materiais manipuláveis em uma sequência didática

Suzilei Magosso Araujo Alabarces

Cláudia Inês Horn

Ieda Maria Giongo

Introdução

Este capítulo resulta de um recorte da Dissertação de Mestrado intitulada “Contribuições de uma sequência didática no ensino de formas geométricas espaciais para estudante autista em Sala de Recursos Multifuncionais” realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas da Universidade do Vale do Taquari – Univates, em Lajeado/RS. A dissertação teve como objetivo investigar a aplicação de uma sequência didática voltada ao ensino da Matemática para um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) do 5º ano do Ensino Fundamental. O Produto Educacional intitulado “Sequência Didática para o ensino de formas geométricas espaciais com estudante autista: Abordagens com Materiais Manipuláveis e Jogos Digitais” também emergiu dessa investigação.

A pesquisa de campo foi desenvolvida no contexto de uma Sala de Recursos Multifuncionais de uma escola pública no município de Várzea Grande/MT. A sequência didática envolvendo o ensino de Formas Geométricas Espaciais, foi desenvolvida em dez encontros e na maior parte do tempo na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), com um estudante matriculado no 5º ano, nomeado neste escrito como Miguel. A seguir, apresentamos alguns tópicos importantes acerca do potencial dos materiais manipuláveis na sequência didática planejada executada na pesquisa de campo.

Desenvolvimento

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no 4º ano do Ensino Fundamental, é esperado que os estudantes avancem na compreensão das formas geométricas tridimensionais, também conhecidas como formas geométricas espaciais. A BNCC estabelece que, nessa fase, os estudantes precisam ser capazes de desenvolver competências como a identificação, a descrição, a classificação e a comparação dessas formas, reconhecendo suas propriedades básicas, como faces, arestas e vértices.

A BNCC também enfatiza que o estudo das formas geométricas espaciais não deve se restringir à memorização de nomes e características, mas envolver situações de aprendizagem práticas e exploratórias que permitam aos estudantes manipular objetos e visualizá-los em diferentes perspectivas. Esse processo auxilia na construção de uma compreensão mais profunda e significativa das propriedades e das relações entre as formas tridimensionais.

Além disso, a BNCC destaca a importância de integrar esse conhecimento com outras áreas do saber, como a arte e a tecnologia, possibilitando que os estudantes façam conexões entre as formas geométricas e o mundo ao seu redor, desenvolvendo, assim, uma percepção espacial mais apurada. Essa abordagem promove um aprendizado mais abrangente e aplicado, essencial para o desenvolvimento de habilidades matemáticas e cognitivas que serão utilizadas ao longo da vida e fora dela (Brasil, 2018).

Dessa forma, as situações de aprendizagens envolvendo a geometria espacial com o estudante autista foram planejadas de modo a contemplar uma variedade significativa de materiais manipuláveis. Foram utilizadas peças tridimensionais de acrílico para que o estudante pudesse pegar, observar e classificar as formas geométricas espaciais apresentadas e relacionar essas peças com os objetos que havia na sala (armário, lixeira, televisor, mesa, cadeiras, etc.) e os que havia na mochila escolar dele, como caderno, lápis, garrafinha para armazenar água, livro, estojo escolar, canetas hidrocores, caixa de lápis de cor, apontador, cola bastão, dentre outros.

O estudante apontava, manuseava e relacionava esses objetos comparando-os com as peças de acrílico trazidas para a Sala de Recursos Multifuncional. Para pensar sobre esses procedimentos, cabe destacar as contribuições de Pontes (2000, p. 165), ao afirmar que [...] a aprendizagem da Geometria neste nível deve ser feita de modo informal, partindo de modelos concretos do mundo real das crianças, de modo que elas possam formar os conceitos essenciais. A manipulação de materiais e a reflexão sobre as atividades realizadas têm um papel primordial na construção desses conceitos.

Ao permitir que os estudantes utilizem diferentes materiais, como figuras geométricas em 3D ou ferramentas digitais interativas, estamos incentivando o aprendizado ativo. Essa prática de interação não apenas torna o aprendizado mais envolvente, mas também promove a internalização dos conceitos. A reflexão, por sua vez, é essencial para que os estudantes processem suas experiências, conectando novas informações com conhecimentos pré-existentes.

Essa estratégia permitiu que o estudante autista identificasse nos objetos do seu cotidiano as formas geométricas espaciais estudadas, ratificando a importância de aprender Geometria, uma vez que este componente curricular faz parte do seu dia a dia. Dessa forma, são desenvolvidas habilidades que o ajudam na socialização e evitam restrições quanto à sua atuação em sociedade.

A seguir, apresentamos a transcrição de uma conversa com o estudante, durante a exploração dos materiais:

Pesquisadora: *Miguel, pegue um material seu que tem a forma de paralelepípedo.*

Miguel: *O lápis é feito de “paralepido”.*

Pesquisadora: *O lápis tem a forma de cilindro. E o seu caderno, qual é a forma dele?*

Miguel: *É feito de “paralepido”.*

Pesquisadora: *Sim, tem a forma de, repete comigo: pa-ra-le-le-pí-pe-do.*

Miguel: *pa-ra-le-le-pí-pe-do.*

Pesquisadora: *A lixeira tem a mesma forma de qual material escolar que você possui?*

Miguel: *A cola!*

Pesquisadora: *Excelente! E que forma eles têm?*

Miguel: *É o cilindro.*

Pesquisadora: *Muito bem! E qual é a forma desse objeto (cone pequeno que era parte dos materiais que a professora da SRM deixava no armário para uso nas aulas).*

Miguel: *Pirâmide.*

Pesquisadora: *Esse objeto parece com esse? (a pesquisadora pegou o cone e a peça de acrílico com a forma de pirâmide). Vamos passar o dedo nelas?*

Miguel: *Sim.*

Pesquisadora: *Esse tem o “corpo” redondo (cone) e este não (pirâmide). Esse possui arestas (mostrei e contei com ele). Olha a diferença de vértices que eles possuem, coloque os dedos nelas. Vamos contar?*

Miguel: *Esse fura o dedo: um, dois, três, quatro, cinco. E esse é um.*

Pesquisadora: *Muito bem! Qual desses rola e qual não rola?*

Miguel: *Esse! (empurrando sobre a mesa o cone). Esse! (empurrando sobre a mesa a peça de acrílico em forma de pirâmide).*

Pesquisadora: *Ótimo! Viu como são diferentes?*

Este diálogo entre o estudante e a pesquisadora, permite compreender mais profundamente como a utilização de elementos familiares pode facilitar a aprendizagem de conceitos complexos, como as formas geométricas espaciais. A interação descrita demonstrou que o estudante se engaja mais facilmente quando os materiais e conteúdos estão relacionados à sua realidade diária. Esse processo de contextualização foi fundamental para promover um aprendizado mais significativo, evidenciando que a conexão entre o conhecimento acadêmico e o cotidiano do estudante é uma estratégia eficaz para consolidar conceitos e desenvolver novas habilidades.

É fundamental compreender que a aprendizagem difere de um estudante autista para outro, o que pode servir como fundamento para identificar soluções para os desafios educacionais, o que não fortalece apenas a qualidade da educação, mas também contribui para o desenvolvimento integral e equitativo deles.

No decorrer da realização dos encontros planejados, foram reforçados os conteúdos abordados (esfera, cone, prisma, cilindro, paralelepípedo, cubo e pirâmide). Para isso, utilizamos brinquedos trazidos pelo estudante, como bola, bolha de sabão, cubo mágico, mesinha de sinuca, entre outros, bem como materiais que eu possuía, como pião, pega-vareta e caminhão de brinquedo. Também recorreremos aos recursos

disponíveis na Sala de Recursos Multifuncionais, como boliche, bingo, quebra-cabeça, associando-os novamente às peças de acrílico e aos objetos da SRM.

Durante a execução das estratégias e da manipulação dos objetos e brinquedos, tarefas realizadas no 2º e no 4º encontro, apresentamos as características de cada objeto, permitindo que o estudante os manuseasse. Ele pôde observar, passar as mãos nas faces, nos vértices e nas arestas, e contar a quantidade de elementos de cada forma. Esse momento de experimentação foi de grande valia, pois Miguel, embora estivesse empolgado com o jogo de boliche, respondia aos questionamentos e mostrava interesse pela maioria das perguntas. Deixar Miguel à vontade favoreceu a introdução do conteúdo, o me leva a refletir sobre a citação de Grando (2015, p. 395), ressaltando que é fundamental a compreensão de que a ação de ensino mediada pelo uso de materiais manipuláveis “[...] não se justifica, somente, por envolver os alunos e motivá-los à aprendizagem, mas mobilizá-los a estabelecer relações, observar regularidades e padrões, pensar matematicamente [...]”.

Assim, os materiais manipuláveis e os jogos precisam ser planejados para promover uma compreensão mais aprofundada e a aplicação relevante dos conceitos matemáticos, capacitando os estudantes a pensar de maneira matemática e a conectar esses conhecimentos com o mundo ao seu redor. Essa premissa é de grande valor, principalmente para crianças autistas, pois, por meio do concreto, elas podem aliar outros conhecimentos.

Dando continuidade a essa abordagem, visitamos o pátio da escola, para que o estudante pudesse observar a presença de diversos objetos que representam as formas espaciais, como cilindros, esferas, paralelepípedos, cubos, prismas, cones e pirâmides. Essa situação de aprendizagem permitiu ao estudante identificar e estabelecer relações entre as formas geométricas, promovendo a compreensão e a consolidação dos conteúdos abordados. Embora buscasse realizar esse trajeto o mais rápido possível, ao ter contato com brinquedos no pátio, como mesa de pebolim, aro para jogar basquete e traves pequenas para jogar futebol, Miguel, por vezes, pediu para brincar.

Nas respostas às indagações, Miguel usava o termo “é feito de” e eu sempre repetia a resposta dele, formulando de forma correta “tem a forma de”, conforme ilustra o diálogo abaixo:

Pesquisadora: *Essa bola que vamos jogar no aro, qual é a forma dela?*

Miguel: *É esfera!*

Pesquisadora: *Muito bem! E a trave que chutamos a bola no gol? Qual a forma que ela tem?*

Miguel: *Vou passar a mão nela. É “feita” de cilindro.*

Pesquisadora: *A trave possui peças que tem “a forma” de cilindro.*

O fato de aproveitar o “não planejado” proporcionou um momento descontraído de aprendizado, tornando o ensino do conteúdo com objetos do dia a dia mais significativo para o estudante. Ele identificou quase todas as formas geométricas espaciais que encontramos pelo caminho e nas brincadeiras, porém ainda apresentou dificuldades com os elementos delas (vértices, arestas e faces) e não respondia com os nomes das formas geométricas planas. A curiosidade em ver e pegar os objetos do cotidiano fez com que o estudante não se incomodasse com o barulho (que não era muito) do ambiente. A repetição permitia que ele corrigisse a frase e, ao voltarmos para a sala de aula, ele já tentava responder sem a palavra “feito”.

Ao planejar e realizar o trabalho com as jujubas (balinhas de goma), essa estratégia trouxe expectativa e ansiedade, sendo desafiadora e de muita persistência, pois desejávamos permitir que o estudante pesquisado não fosse privado de desenvolver essa situação de aprendizagem em função de suas limitações e de conceitos pré-existentes relativos às dificuldades que eu poderia encontrar. Miguel demonstrou interesse em executar as tarefas e engajado na execução de todas as formas que eu propunha montar.

Para fundamentar esta prática, recorri às contribuições de Araújo (2004) que sugere que o suporte de materiais concretos promove uma aprendizagem ativa. Os estudantes não apenas observam, mas também interagem diretamente com as formas geométricas espaciais, o que fortalece a aquisição dos conceitos. Essa interação facilita a internalização das propriedades das formas geométricas espaciais e a compreensão de suas características.

Todavia, Miguel precisou de auxílio para montar as peças. Ele conseguiu identificar nas peças formadas com as jujubas os elementos das formas: cubo, paralelepípedo, prisma e pirâmide (poliedros) e, ao passar os dedos pelas arestas e vértices, conseguiu ter uma noção do que eram esses elementos.

Lorenzato (2006) destaca a relevância de práticas pedagógicas dinâmicas no ensino de Matemática para estudantes autistas, enfatizando que o ensino por meio da descoberta, especialmente quando realizado de forma experimental, é um importante motivador para esses estudantes, pois promove a construção do conhecimento e valoriza a compreensão.

Considerações finais

As características dos materiais manipuláveis e seus graus de dificuldade deram uma nova dimensão a este trabalho, possibilitando a identificação das vantagens de cada instrumento utilizado. O uso desses materiais permitiu reconhecer os pontos fortes de cada ferramenta, destacando a importância de ajustar o nível de dificuldade ao estudante.

Este estudo fundamentou-se na utilização de jogos e materiais manipuláveis como estratégias pedagógicas para o ensino de formas geométricas espaciais. A partir da análise dos dados, é possível evidenciar como esses recursos tornam o ensino mais dinâmico e acessível, especialmente nos processos de ensino e de aprendizagem

que envolvem estudantes autistas. Diante dos achados desta pesquisa de campo, é possível inferir que os materiais manipuláveis favorecem a compreensão conceitual, ampliam o engajamento do estudante e contribuem para um ambiente educacional mais inclusivo. Assim, os resultados deste estudo reforçam a importância de metodologias significativas no ensino da Matemática para estudantes com TEA, apontando caminhos para futuras investigações que possam aprofundar a relação entre esses recursos pedagógicos e o desenvolvimento cognitivo desses estudantes.

APRESENTAÇÃO DOS AUTORES

Adriana Alves Sousa é professora de Educação Básica da Rede Pública Estadual de Mato Grosso. Coursou Pedagogia pelo Centro Universitário de Maringá – UniCesumar, Mestrado em Ensino de Ciências Exatas pela Universidade do Vale do Taquari – Univates. Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade do Vale do Taquari - Univates. E-mail: adriana.sousa1@universo.univates.br

Alex Valadão Toledo é professor da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso e Orientador Pedagógico da Educação Profissional e Tecnológica em Juína/MT. É graduado em Geografia pelas Faculdades Integradas de Ariquemes - FIAR/RO, especialista em Auditoria e Perícia Ambiental pela mesma instituição e em Administração Pública pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Possui Mestrado em Ensino pelo Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT e, atualmente, é doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari-Univates/RS. Pesquisadora Membro do Grupo de Pesquisa “Infância, Docência e Educação (UNIVATES/CNPq). E-mail: alex.toledo@univers.univates.br

Aline Dayane dos Anjos Lima é professora da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Salvador/BA. Coursou Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Taquari - Univates/RS. Atualmente é Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino pela UNIVATES. Pesquisadora Membro do Grupo de Pesquisa “Infância, Docência e Educação (UNIVATES/CNPq). E-mail: alinedayane19@gmail.com

Andreia Cristina Pontarolo é professora da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. É professora do Curso de Ciências Biológicas da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). É graduada em Pedagogia pela União das Faculdades de Alta Floresta (UNIFLOR); Mestre e Doutora em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari - Univates/Lajeado/RS. Pesquisadora Membro do Grupo de Pesquisa “Infância, Docência e Educação (UNIVATES/CNPq). E-mail: andreia.pontarolo@universo.univates.br

Angelita Santa Rosa Baldani é Professora de Educação Básica I da Rede Municipal de Educação de Ourinhos/SP exercendo o posto de trabalho de Auxiliar Técnico-Pedagógico na Secretaria Municipal de Educação. É coordenadora Municipal do Compromisso Nacional com a Qualidade e Equidade na Educação Infantil (CONAQUEI). Licenciada em Letras, Pedagogia e Artes Visuais. Mestre e doutoranda

em Ensino, pela Universidade do Vale do Taquari-Univates. Pesquisadora Membro do Grupo de Pesquisa “Infância, Docência e Educação (UNIVATES/CNPq). E-mail: angelita.baldani@universo.univates.br

Anne Heracléia de Brito e Silva: é Psicóloga Educacional e Escolar da Secretaria Municipal de Educação na cidade de Piripiri-Pi/SEDUC e do Centro Universitário CHRISFAPI/UNICHRISFAPI; docente no Centro Universitário CHRISFAPI/UNICHRISFAPI e Coordenadora do Programa Acredite em Você no Centro Universitário CHRISFAPI/UNICHRISFAPI. Coursou Psicologia pela Faculdade de Ciências Médicas/FACIME-UESPI, Mestrado em Gestão Pública pela FEAD/MG e Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino pela UNIVATES. Pesquisadora Membro do Grupo de Pesquisa “Infância, Docência e Educação (UNIVATES/CNPq). E-mail: anne.silva2@universo.univates.br

Carine Rozane Steffens é doutoranda no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, na Universidade do Vale do Taquari – Univates e bolsista na Modalidade I no Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG/CAPEs). Coursou Pedagogia na Universidade do Vale do Taquari – Univates e Mestrado no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, na Universidade do Vale do Taquari – Univates. Integrante do Grupo de Pesquisa “Infância, Docência e Educação (Univates/CNPq). E-mail: csteffens@univates.br

Cláudia Inês Horn é professora dos Cursos de Licenciatura e dos Programas de Pós-Graduação em Ensino (PPGEnsino) e em Ensino de Ciências Exatas (PPGECE) da Universidade do Vale do Taquari - Univates/RS. Coursou Pedagogia pela UNIVATES, Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Pesquisadora Líder do Grupo de Pesquisa “Infância, Docência e Educação (UNIVATES/CNPq). E-mail: cihorn@univates.br

Cecília Schmidt Hofle é estudante do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari-Univates e Bolsista de Iniciação Científica. Atualmente, atua como estagiária na Educação Infantil, no Colégio Evangélico Alberto Torres/Lajeado. E-mail: cecilia.hofle@universo.univates.br

Digilaini Machado dos Santos: é professora da Educação Infantil das Redes Públicas Municipais de Tijucas/SC e Itapema/SC. Coursou Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Mestrado em Ensino e Doutorado em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), em Lajeado/RS. Pesquisadora Membro do Grupo de Pesquisa “Infância, Docência e Educação (UNIVATES/CNPq). E-mail: digilaini.santos@universo.univates.br

Jacqueline Silva da Silva é professora dos Cursos de Licenciatura e dos Programas de Pós-Graduação em Ensino (PPGEsino) e em Ensino de Ciências Exatas (PPGECE) da Universidade do Vale do Taquari - Univates/RS. Cursou Pedagogia pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pesquisadora Membro do Grupo de Pesquisa “Infância, Docência e Educação (UNIVATES/CNPq). E-mail: jacque@univates.br

Jordana Reckziegel é professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Lajeado/RS e atua como Coordenadora Pedagógica na Escola Municipal de Educação Infantil Aprender Brincando. Cursou Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil - ULBRA e Mestrado em Ensino Universidade do Vale do Taquari - Univates. E-mail: jreckziegel@universo.univates.br

Ieda Maria Giongo é professora vinculada ao Centro de Ciências Exatas e Engenharias e dos Programas de Pós-Graduação em Ensino (PPGEsino) e em Ensino de Ciências Exatas (PPGECE) da Universidade do Vale do Taquari - Univates/RS. Licenciada em Matemática (FURG - RS), Especialista em Educação Matemática (PUCRS), Mestre e Doutora em Educação (UNISINOS). Pesquisadora 1D do CNPq e líder do grupo de pesquisa Práticas, Ensino e Currículos (PEC/CNPq/Univates). E-mail: igiongo@univates.br

Kamylla Mayara Gonçalves Rocha é mestra em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari - Univates/RS e professora da Educação Infantil no CEMEIS Francisco Wilmar Garcia, da Rede Pública Municipal de Ensino de Sorriso/MT. Possui Licenciatura em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL) e Licenciatura em Educação Especial e Inclusiva pela União Brasileira de Faculdades (UNIBF). É especialista em Docência do Ensino Superior, Alfabetização e Letramento e Psicopedagogia Institucional. Desenvolve estudos nas áreas de formação continuada de professores, Educação Infantil e currículo. Pesquisadora Membro do Grupo de Pesquisa “Infância, Docência e Educação (UNIVATES/CNPq). E-mail: kamylla.rocha@universo.univates.br

Kári Lúcia Forneck é professora titular na Universidade do Vale do Taquari - Univates, onde atua como docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e dos Cursos de Letras e de Pedagogia. Possui graduação em Letras pela Univates (2002), mestrado em Letras pela PUCRS (2006) e doutorado em Letras pela PUCRS (2016). Tem experiência nos seguintes temas: ensino da leitura e da escrita, processamento da compreensão leitora e processos inferenciais pragmáticos. Desenvolve, ainda, pesquisas sobre o ensino de línguas mediado por tecnologias digitais, processos de ensino da língua escrita na etapa de alfabetização e estudos sobre o ensino da literacia no Ensino Médio. E-mail: kari@univates.br

Lara Brum Ramalho é professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Curupira, em Garopaba/SC. Coursou Pedagogia pela UNIVATES e atualmente é Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEnsino) da Universidade do Vale do Taquari - Univates/RS. Pesquisadora Membro do Grupo de Pesquisa “Infância, Docência e Educação (UNIVATES/CNPq). E-mail: lara.ramalho@univates.br

Lindomar Pereira de Souza é professor efetivo dos Anos Iniciais na rede Municipal de Ensino e Técnico Pedagógico na rede estadual no município de Goianésia do Pará/PA. Coursou Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará - UEPA, Mestrado em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES. Atualmente é Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES. E-mail: klindomar@yahoo.com.br

Luana Vieira de Souza é professora estatutária da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/AM; atuando como Assessora Pedagógica no departamento “Ocas do Conhecimento Ambiental”. Coursou Pedagogia no Centro Universitário Luterano de Manaus – CEULM Ulbra; com Mestrado em Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales – FICS PY, reconhecido pela Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE. Atualmente é Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino pela UNIVATES. Pesquisadora Membro do Grupo de Pesquisa “Infância, Docência e Educação (UNIVATES/CNPq). E-mail: luana.souza14@universo.univates.br

Luzia dos Santos Oliveira é Pedagoga do Município de Imperatriz/MA. Coursou Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Mestrado em Gestão pela Atlântica Instituto Universitário de Portugal e Doutorado Profissional em Ensino de Ciências Exatas pela Universidade do Vale do Taquari (Univates). E-mail: luziaoliveira@hotmail.com

Mateus Lorenzon é professor da Rede Municipal de Lajeado/RS. Graduado em Pedagogia (UNIVATES), Mestre em Ensino (UNIVATES) e Doutorando em Educação (UPF). Pesquisadora Membro do Grupo de Pesquisa “Infância, Docência e Educação (UNIVATES/CNPq). E-mail: mateusmlorenzon@gmail.com

Mariana Lima Knecht é professora na rede privada de educação. Coursou Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Especialização em Educação Infantil pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atualmente é Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade do Vale do Taquari (Univates/RS). Pesquisadora Membro do Grupo de Pesquisa “Infância, Docência e Educação (UNIVATES/CNPq). E-mail: mariana.knecht@universo.univates.br

Mariângela Costa Schneider é professora de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Lajeado/RS. Atualmente coordenadora da Escola Municipal de Educação Infantil Espaço Criança. Cursou Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari-Univates. Pesquisadora Membro do Grupo de Pesquisa “Infância, Docência e Educação (UNIVATES/CNPq). E-mail: mariangelac@universo.univates.univates.br

Núbia Paulo da Costa Andrade é professora de Língua Portuguesa da Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação e Desporto de Roraima (SEED/RR) e docente do Ensino Superior no Instituto de Educação e Inovação (IEDI/Avancei), onde também atua como coordenadora do curso de Pedagogia. É tutora do curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Roraima (IFRR). É Gestora Pedagógica na Secretaria de Estado da Educação e Desporto de Roraima (SEED/RR). Graduada em Letras – Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), é Especialista em Educação Especial pela FAEL, Especialista em Psicopedagogia e Especialista em Neuropsicopedagogia pelo IEDI/Avancei. É Mestre em Ensino de Ciências Exatas pela Universidade do Vale do Taquari (Univates/RS). É Doutoranda em Ensino pela Universidade do Vale (Univates/RS). Pesquisadora Membro do Grupo de Pesquisa “Infância, Docência e Educação (UNIVATES/CNPq). E-mail: [npdcandrade@universo.univates.br](mailto:npdcantrade@universo.univates.br)

Patrícia Storck Ghisleni é Supervisora Escolar na Rede Pública Municipal de Teutônia/RS. Cursou Pedagogia na Ulbra - Universidade Luterana do Brasil – Canoas/RS e Especialização em Pedagogia Gestora: administração e supervisão escolar, na Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras, FACEL – Curitiba/PR. Atualmente é Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino pela UNIVATES. Pesquisadora Membro do Grupo de Pesquisa “Infância, Docência e Educação (UNIVATES/CNPq). E-mail: patricia.storck@universo.univates.br

Rosângela Feitoza F. Cruz é professora na Educação Infantil, lotada na Secretaria Municipal de Educação de Apiacás-MT. Cursou Pedagogia pela União das Faculdades de Alta Floresta (UNIFLOR, 2007), Pós-Graduada em Psicopedagogia com Ênfase em Educação Infantil pela (AJES, 2009) e Relações Raciais e Educação Brasileira (UFMT, 2011) pela Universidade Federal de Mato Grosso e Gestão Escolar pela Universidade Federal de Mato Grosso (2014). Mestrado em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari - Univates/RS, Doutoranda em Ensino Universidade do Vale do Taquari - Univates/RS. Pesquisadora Membro do Grupo de Pesquisa “Infância, Docência e Educação (UNIVATES/CNPq). E-mail: rosangela.cruz1@universo.univates.br

Suzilei Magosso Araujo Alabarces atuou como professora do Ensino Fundamental na Rede Privada de Ensino, é Técnica Administrativa Educacional da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) e, atualmente, exerce a função de Secretária Escolar em uma escola da rede estadual de ensino, no município de Várzea Grande/MT. É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), especialista em Psicopedagogia e Gestão Escolar pelas Faculdades Integradas de Várzea Grande (FIAVEC) e mestre em Ensino de Ciências Exatas pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas (PPGECE), da Universidade do Vale do Taquari (Univates/RS). E-mail: suzilei.alabarces@universo.univates.br



UNIVATES

Av. Avelino Tallini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914-014 | Cx. Postal 155 | Fone: 51 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09