Revista
V.1 | N.50 | SETEMBRO 2026

UNIFAHE
Faculdade a Distância

EDIÇÃO

SETEMBRO

2026

UNIFAHE Educacional

www.unifahe.edu.br

ISSN 2764-9598

Revista Unifahe Educacional {recurso eletrônico} – v. 1 n. 50 (set 2026).
Novo Mundo, MS: Unifahe, 2026.
133 p:il; color

Mensal
Modo de acesso: https://unifahe.edu.br/nossas-revistas/
ISSN: 2764-9598 (digital)

1. Educação 2. Exercício físico para jovens 3. Inclusão escolar 4. Práticas pedagógicas 5. Brincadeiras 6. Jogos educativos 7. Matemática - estudo e ensino 8. Motivação (Psicologia) 9. Educação infantil 10. Educação inclusiva 11. Práticas pedagógicas 12. Down, Síndrome de 13. Educação física - estudo e ensino 14. Socialização

CDD 370

Catalogação: Maria Inês Meinberg Perecin - CRB: 1/S0025

CONSELHO EDITORIAL
Ms. Alexandre Bernardo
Profª Drª Adriana Alves Farias
Drª Claudineia Conationi da Silva Franco
Ms. Cleverson Cirino Coelho da Silva
Esp. Davyd Myke Oliveira
Ms.Dercival Gomes dos Santos
Ms. Marco Aurélio Claudiano Da Silva
Ms. Marcelo BortoLi Uliana
Ms.Valdemar Dias de Souza
Ma.Gilmara Belmiro da silva

EDITOR CHEFE
Profa. Dra. Adriana Alves Farias

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS
Profª Drª Adriana Alves Farias
Drª Tiziana Azario de Medeiros

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO
Editora Arbe

PROJETO GRÁFICO
Editora Arbe

BIBLIOTECÁRIA
Maria Inês Meinberg Perecin
- CRB: 1/S0025

CICLO DE PUBLICAÇÃO
Mensal

IDIOMA ACEITO
Português

AUTOR INSTITUCIONAL

REVISTA UNIFAHE EDUCACIONAL
Rua Tupinambá, 606 - Bairro Tapajós - Mundo Novo - MS CEP: 79.980-00

ISSN 2764-9598

EDITORIAL

Setembro – Educação, Sociedade e Desenvolvimento Humano

A relação entre educação e sociedade é indissociável. Em setembro, a Revista Unifahe propõe reflexões sobre a educação como prática social e instrumento de desenvolvimento humano.
Os artigos publicados discutem a educação em sua dimensão social, política e cultural, reforçando seu papel na formação cidadã, na redução das desigualdades e na promoção de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável.

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

SUMÁRIO

5 — Fatores Que Influenciam a Adesão de Jovens à Prática Esportiva
ANDREIA ARAUJO OLIVEIRA

20 — O Espaço Escolar Como Mediador da Inclusão: Fundamentos Teóricos e Tendências Pedagógicas na Educação Inclusiva - **DIANE EIRE BIZO**

31 — Jogos e Brincadeiras Como Recursos Pedagógicos na Educação Infantil
GLAUCIA REGINA TRAMARI DE LIMA

44 — Experiências Matemáticas na Educação Infantil: Brincar, Explorar e Aprender
KEILA FIGUEIREDO DA SILVA

59 — Motivação e Engajamento na Educação Infantil: Estratégias
- **LUZIA DIAS DA COSTA**

66 — A Relação Intrínseca e Fundamental Entre a Sociologia e Gestão Democrática na Escola - **MARIA JOELMA CASTRO BORGES**

75 — Inclusão de Alunos Com Necessidades Especiais no Contexto de Sala de Aula
MÔNICA JULIA DE SANTANA SILVA

86 — A Inclusão do Aluno Com Síndrome de Down na Rede Básica de Educação
ROSANGELA BARBOSA

98 — A Influência da Educação Física na Socialização de Crianças
ROSÂNGELA DE OLIVEIRA

112 — A Documentação Pedagógica Como Instrumento de Aprendizagem na Educação Infantil - **SABRINA NOGUEIRA DA COSTA**

123 — A Inclusão na Educação Infantil: Desafios e Possibilidades na Prática Pedagógica
TAISMARA LIMA SOUZA



FATORES QUE INFLUENCIAM A ADESÃO DE JOVENS À PRÁTICA ESPORTIVA ANDREIA ARAUJO OLIVEIRA

ANDREIA ARAUJO OLIVEIRA

Professora pós-graduada em educação especial, português e arte trabalha na prefeitura de São Paulo com dois cargos efetivos.

RESUMO

A prática esportiva durante a juventude apresenta importante contribuição para o desenvolvimento físico, social, psicológico e para a formação de hábitos relacionados a um estilo de vida ativo. Entretanto, a adesão e a permanência dos jovens nas atividades esportivas são influenciadas por diferentes fatores, que podem estar relacionados às características individuais, ao ambiente familiar, ao grupo de amigos, à escola, às condições socioeconômicas e à disponibilidade de espaços adequados para a prática. O presente trabalho tem como objetivo analisar os principais fatores que influenciam a adesão de jovens à prática esportiva, destacando aspectos que podem favorecer a participação e aqueles que podem contribuir para o afastamento ou abandono das atividades. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em livros, documentos e estudos relacionados à Educação Física, ao esporte e à participação de jovens em atividades físicas. Observa-se que a motivação, o prazer pela atividade, o apoio familiar, a influência dos amigos, a qualidade das experiências esportivas e o acesso a espaços seguros e adequados podem favorecer a adesão. Em contrapartida, dificuldades financeiras, falta de tempo, ausência de infraestrutura, experiências negativas, pressão excessiva por resultados e falta de identificação com a modalidade podem dificultar a permanência.

Palavras-chave: Educação Física; Jovens; Prática esportiva; Motivação; Adesão ao esporte; Atividade física.

INTRODUÇÃO

A prática esportiva constitui uma importante manifestação da cultura corporal e apresenta potencial para contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento

integral dos jovens. A participação em atividades esportivas pode proporcionar experiências relacionadas ao desenvolvimento das capacidades físicas e motoras, à construção da autonomia, à convivência social, ao desenvolvimento de habilidades emocionais e à aquisição de hábitos que podem acompanhar o indivíduo ao longo de sua vida. Nesse sentido, o esporte pode ultrapassar a dimensão relacionada ao desempenho físico, assumindo também uma função educativa, social e cultural.

A juventude é uma etapa marcada por diversas transformações físicas, psicológicas, sociais e comportamentais. Durante esse período, os indivíduos passam por mudanças relacionadas à construção da identidade, ao desenvolvimento da autonomia e à ampliação das relações sociais. Ao mesmo tempo, ocorre uma reorganização da rotina, com novas responsabilidades escolares, familiares e sociais. Essas transformações podem interferir na forma como os jovens utilizam seu tempo livre e nas escolhas relacionadas à prática de atividades físicas e esportivas.

A participação regular em práticas esportivas pode proporcionar diferentes experiências positivas. Por meio do esporte, os jovens podem desenvolver habilidades motoras, aprender regras, estabelecer metas, enfrentar desafios e vivenciar situações de cooperação e convivência. Em atividades coletivas, também podem desenvolver habilidades relacionadas à comunicação, ao trabalho em equipe, ao respeito às diferenças e à resolução de conflitos. Dessa maneira, o esporte pode representar um espaço importante para a aprendizagem de comportamentos e valores necessários à vida em sociedade.

Entretanto, embora a prática esportiva apresente diversas possibilidades de contribuição para o desenvolvimento dos jovens, a participação não ocorre de maneira igual para todos. Alguns indivíduos demonstram interesse e permanecem envolvidos durante longos períodos, enquanto outros apresentam baixa frequência ou abandonam a modalidade após determinado tempo. Essa diferença demonstra que a adesão esportiva é um fenômeno complexo, influenciado por múltiplas condições que ultrapassam a simples vontade individual de praticar determinada atividade.

Entre os fatores individuais que podem interferir na adesão estão a motivação, o interesse pela modalidade, o prazer proporcionado pela atividade, a percepção de competência, os objetivos pessoais e as experiências anteriores. Jovens que encontram satisfação na prática e percebem evolução em suas habilidades podem desenvolver uma relação mais positiva com o esporte. Por outro lado, sentimentos de incapacidade, medo de errar, comparação excessiva com outros participantes e experiências frustrantes podem diminuir o interesse e favorecer o afastamento.

A motivação apresenta papel particularmente relevante nesse processo. Os jovens podem iniciar uma atividade esportiva por diferentes motivos, como busca por diversão, desejo de melhorar a saúde, interesse por determinada modalidade, influência de amigos, desejo de competir ou procura por novas experiências. Dessa

forma, compreender o que motiva cada indivíduo é importante para que as atividades sejam planejadas de acordo com diferentes interesses e necessidades, evitando uma abordagem baseada exclusivamente no rendimento.

Além dos fatores individuais, o contexto familiar também exerce influência sobre as oportunidades de participação. O apoio dos pais ou responsáveis pode ocorrer por meio do incentivo, do acompanhamento, da organização da rotina e da disponibilidade para levar o jovem aos locais de treinamento ou competição. A família também pode funcionar como referência comportamental, especialmente quando proporciona experiências positivas relacionadas à atividade física.

Entretanto, condições familiares podem igualmente representar obstáculos. Dificuldades financeiras, falta de tempo, problemas relacionados ao transporte e outras responsabilidades podem limitar a participação em determinadas modalidades. Os custos associados a mensalidades, uniformes, equipamentos, inscrições e deslocamentos podem tornar algumas práticas menos acessíveis para determinados grupos sociais. Dessa forma, a condição socioeconômica deve ser considerada quando se analisa a adesão dos jovens ao esporte.

O grupo de amigos também pode exercer influência significativa. Durante a juventude, as relações com os pares assumem grande importância, e a participação em atividades realizadas com amigos pode aumentar o interesse e a sensação de pertencimento. A possibilidade de compartilhar experiências, objetivos e momentos de lazer pode tornar o esporte mais atrativo. Por outro lado, situações de exclusão, conflitos ou ausência de identificação com o grupo podem contribuir para a redução da participação.

A escola representa outro espaço fundamental para a aproximação dos jovens com as práticas esportivas. As aulas de Educação Física constituem uma oportunidade para que os estudantes conheçam diferentes modalidades, experimentem práticas corporais e desenvolvam conhecimentos relacionados à importância de uma vida ativa. A forma como essas experiências são conduzidas pode influenciar a percepção dos estudantes sobre o esporte e sobre suas próprias capacidades.

Nesse contexto, a Educação Física escolar possui papel relevante na democratização do acesso às práticas corporais. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Física trabalha diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, entre elas os esportes, possibilitando aos estudantes ampliar seus conhecimentos e suas formas de participação (BRASIL, 2018). Portanto, as aulas podem representar uma importante oportunidade de contato com diferentes modalidades, especialmente para jovens que não possuem acesso a clubes ou projetos esportivos fora da escola.

Entretanto, é necessário que as práticas escolares sejam organizadas de maneira inclusiva e diversificada. Quando as aulas valorizam exclusivamente o desempenho e privilegiam estudantes que já apresentam maior habilidade, aqueles com

dificuldades ou menor experiência podem sentir-se desmotivados. Uma Educação Física que reconheça diferentes níveis de habilidade e ofereça possibilidades variadas de participação pode contribuir para que um número maior de estudantes desenvolva experiências positivas com as práticas esportivas.

Outro fator relevante está relacionado às condições ambientais e estruturais. A existência de espaços adequados, seguros e acessíveis pode facilitar a prática esportiva. Quadras, campos, parques, centros esportivos e outros equipamentos públicos e privados oferecem oportunidades de participação quando apresentam condições apropriadas de utilização. Em contrapartida, a ausência de espaços, a falta de manutenção, a distância entre o local de prática e a residência e problemas relacionados à segurança podem constituir barreiras.

A acessibilidade financeira também precisa ser considerada. Embora algumas modalidades possam ser praticadas gratuitamente ou com poucos recursos, outras exigem investimentos que nem sempre estão disponíveis para todas as famílias. Projetos sociais, iniciativas comunitárias e programas esportivos gratuitos podem ampliar as oportunidades de participação, especialmente entre jovens que apresentam maiores dificuldades de acesso.

As experiências vivenciadas no ambiente esportivo constituem outro elemento importante. O relacionamento com professores, treinadores e colegas pode influenciar a percepção do jovem sobre a modalidade. Um ambiente marcado pelo respeito, incentivo, cooperação e valorização do processo de aprendizagem pode favorecer a permanência. Em contrapartida, situações de humilhação, discriminação, pressão excessiva, conflitos e cobrança exagerada podem produzir experiências negativas e contribuir para o abandono.

A competição também merece atenção nesse contexto. Embora possa representar uma importante fonte de motivação para alguns jovens, a busca constante por resultados pode gerar pressão quando não é adequada à idade e ao nível de desenvolvimento dos participantes. O esporte juvenil precisa considerar não apenas o resultado das competições, mas também o desenvolvimento das habilidades, a aprendizagem, a participação e o prazer proporcionado pela prática.

Além disso, as mudanças nos hábitos de lazer e o crescimento do uso de tecnologias digitais também fazem parte do contexto contemporâneo. Redes sociais, jogos eletrônicos, plataformas de streaming e outras formas de entretenimento podem ocupar parcela significativa do tempo livre dos jovens. Entretanto, as próprias tecnologias também podem ser utilizadas como ferramentas de incentivo à atividade física, por meio de aplicativos, plataformas de treinamento e recursos de monitoramento. Assim, é necessário compreender a relação entre tecnologia e prática esportiva de maneira ampla, considerando tanto os possíveis obstáculos quanto as possibilidades de utilização desses recursos.

Outro aspecto importante é a percepção que o jovem possui sobre a própria

prática corporal. A imagem corporal e a confiança nas próprias capacidades podem influenciar a disposição para participar de determinadas atividades. Jovens que se sentem inseguros em relação ao próprio corpo ou que têm receio de serem julgados podem evitar situações nas quais precisem se expor fisicamente. Nesse sentido, ambientes esportivos acolhedores podem contribuir para reduzir experiências negativas e ampliar a participação.

A permanência no esporte também está relacionada à capacidade de conciliar a prática com outras atividades da rotina. Estudos sobre participação juvenil precisam considerar que os jovens possuem compromissos escolares, familiares, profissionais e sociais. A falta de tempo pode ser apontada como uma das dificuldades para manter uma rotina regular de atividades físicas. Por esse motivo, horários flexíveis e propostas adequadas à realidade dos participantes podem facilitar a continuidade.

Diante desse cenário, torna-se necessário compreender a adesão esportiva como resultado da interação entre fatores individuais e contextuais. A decisão de praticar um esporte não depende apenas da motivação pessoal, mas também das oportunidades disponíveis, do apoio recebido, das experiências vivenciadas e das condições sociais e econômicas. Assim, estratégias voltadas à promoção da prática esportiva precisam considerar a realidade dos diferentes grupos de jovens.

A discussão sobre adesão também deve considerar o abandono esportivo. A saída de uma modalidade pode ocorrer por diferentes motivos, como perda de interesse, falta de tempo, mudança de prioridades, dificuldades financeiras, ausência de apoio, problemas de relacionamento ou experiências negativas. Compreender essas razões é importante para que profissionais e instituições possam identificar possíveis barreiras e desenvolver estratégias que favoreçam experiências mais positivas.

Nesse sentido, professores de Educação Física e treinadores assumem uma função importante. Esses profissionais podem contribuir para a construção de ambientes nos quais os jovens tenham oportunidades de participar, aprender e desenvolver suas capacidades. A utilização de estratégias diversificadas, a adaptação das atividades e a valorização do esforço individual podem contribuir para que diferentes perfis de participantes encontrem espaço dentro das práticas esportivas.

A família, a escola, os profissionais de Educação Física, os treinadores, as instituições esportivas e o poder público também possuem responsabilidades na criação de condições favoráveis à participação juvenil. A promoção do esporte não deve depender exclusivamente da iniciativa individual, sendo necessário garantir oportunidades de acesso, espaços adequados, profissionais preparados e atividades compatíveis com as necessidades da população.

Dessa forma, discutir os fatores que influenciam a adesão de jovens à prática esportiva é relevante não apenas para compreender os motivos que levam à

participação ou ao abandono, mas também para refletir sobre estratégias capazes de ampliar as oportunidades de envolvimento com o esporte. A compreensão desses fatores pode contribuir para o planejamento de ações mais inclusivas e adequadas à realidade dos jovens.

Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo geral analisar os principais fatores que influenciam a adesão de jovens à prática esportiva, considerando aspectos individuais, familiares, sociais, escolares, econômicos e estruturais. Como objetivos específicos, busca-se identificar os principais elementos que motivam os jovens a iniciar e permanecer em uma modalidade esportiva; compreender a influência da família, dos amigos e da escola nesse processo; analisar as principais barreiras relacionadas ao acesso e à permanência; e discutir a importância da atuação dos profissionais de Educação Física e treinadores na construção de experiências esportivas positivas.

A problemática deste estudo parte da seguinte questão: quais são os principais fatores que influenciam a adesão e a permanência dos jovens na prática esportiva? A partir dessa questão, busca-se compreender de que maneira diferentes aspectos da vida dos jovens podem favorecer ou dificultar sua participação.

A relevância deste estudo está relacionada à importância de promover hábitos de vida ativos durante a juventude e de ampliar as possibilidades de acesso às práticas esportivas. Compreender os fatores envolvidos na adesão pode auxiliar profissionais de Educação Física, escolas, famílias e instituições esportivas na elaboração de estratégias que considerem as necessidades e características dos jovens.

Portanto, a prática esportiva deve ser compreendida como uma experiência que pode contribuir para diferentes dimensões da formação juvenil. Para que isso aconteça, entretanto, é necessário que os jovens encontrem condições adequadas de acesso, ambientes seguros e acolhedores, oportunidades de participação e experiências que atribuam significado à prática. Dessa maneira, investigar os fatores relacionados à adesão esportiva constitui uma etapa importante para compreender como o esporte pode ser integrado à vida dos jovens de forma positiva, inclusiva e duradoura.

DESENVOLVIMENTO - A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA ESPORTIVA NA JUVENTUDE

A prática esportiva pode desempenhar um papel importante durante a juventude, contribuindo para diferentes dimensões do desenvolvimento. As atividades físicas realizadas de maneira regular estão relacionadas ao desenvolvimento das capacidades motoras e à manutenção de níveis adequados de atividade física, além de proporcionarem oportunidades de interação social.

O esporte também pode representar um espaço de aprendizagem. Durante treinamentos e competições, os jovens entram em contato com regras, responsabilidades,

desafios e situações que exigem tomada de decisão. Essas experiências podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de lidar com diferentes situações.

A participação esportiva também pode favorecer a convivência com outras pessoas. Atividades realizadas em grupos possibilitam que os jovens estabeleçam amizades, desenvolvam relações de cooperação e aprendam a respeitar diferentes características e opiniões.

Entretanto, os benefícios associados ao esporte não significam que todos os jovens apresentem o mesmo interesse ou permaneçam envolvidos nas atividades. A participação pode ser influenciada por diversos fatores e variar de acordo com as experiências individuais e com o contexto em que o jovem está inserido.

Dessa maneira, analisar a adesão esportiva exige compreender que o comportamento relacionado à prática física é resultado da interação entre características pessoais e condições ambientais e sociais.

MOTIVAÇÃO E INTERESSE PESSOAL

A motivação constitui um dos fatores que podem influenciar a decisão do jovem de iniciar e permanecer em uma prática esportiva. O interesse pela modalidade, o prazer proporcionado pela atividade e a percepção de que o esporte é uma experiência significativa podem favorecer a continuidade da participação.

Quando o jovem encontra satisfação na prática, a atividade pode deixar de ser percebida apenas como uma obrigação e passar a fazer parte de sua rotina. O prazer relacionado ao movimento, à convivência com os colegas e à possibilidade de aprender novas habilidades pode fortalecer o interesse pela modalidade.

A motivação também pode estar relacionada à percepção de competência. Jovens que percebem evolução em suas habilidades podem desenvolver maior confiança para continuar participando. Por outro lado, experiências constantes de fracasso ou comparação negativa podem diminuir o interesse.

É importante destacar que os jovens possuem diferentes motivos para praticar esportes. Alguns podem buscar diversão e socialização, enquanto outros podem estar interessados em melhorar o desempenho, cuidar da saúde, competir ou desenvolver determinadas habilidades.

Por esse motivo, as atividades esportivas precisam considerar diferentes necessidades e expectativas. A valorização exclusiva do rendimento pode não atender aos jovens que procuram no esporte principalmente uma experiência de lazer e convivência.

INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA

A família representa um dos principais ambientes de influência sobre os hábitos e comportamentos relacionados à atividade física durante a infância e a juventude. O incentivo dos pais ou responsáveis pode facilitar o acesso e a permanência dos jovens em atividades esportivas.

O apoio familiar pode ocorrer de diferentes maneiras, como incentivo verbal, acompanhamento das atividades, auxílio com transporte, organização da rotina e participação em eventos esportivos. Quando os jovens percebem que suas atividades são valorizadas pela família, podem apresentar maior interesse em continuar praticando.

Além do apoio direto, os hábitos familiares também podem exercer influência. Famílias que possuem uma rotina fisicamente ativa podem proporcionar modelos de comportamento que favorecem a participação dos jovens em atividades físicas.

Por outro lado, dificuldades financeiras, falta de tempo, ausência de transporte ou prioridades familiares podem limitar o acesso às atividades esportivas. Em alguns casos, os responsáveis precisam escolher entre diferentes despesas e atividades, o que pode dificultar a participação regular dos jovens.

Portanto, considerar a influência familiar é fundamental para compreender a adesão esportiva. O comportamento do jovem não deve ser analisado de maneira isolada, pois suas oportunidades de participação estão relacionadas às condições existentes no ambiente familiar.

INFLUÊNCIA DOS AMIGOS E DO GRUPO SOCIAL

Durante a juventude, o grupo de amigos passa a ocupar um espaço significativo na vida social. As relações estabelecidas com os pares podem influenciar escolhas relacionadas ao lazer, ao comportamento e à participação em atividades esportivas.

A presença de amigos em determinada modalidade pode funcionar como um estímulo para que o jovem participe. A possibilidade de praticar esporte junto com pessoas conhecidas pode tornar a atividade mais agradável e aumentar a sensação de pertencimento.

O grupo também pode contribuir para a permanência na atividade. Treinar com amigos, participar de competições e compartilhar objetivos pode fortalecer os vínculos sociais e tornar a experiência esportiva mais significativa.

Por outro lado, a ausência de identificação com o grupo pode dificultar a adesão. Jovens que não se sentem acolhidos ou que enfrentam situações de exclusão podem apresentar menor interesse em continuar participando.

Nesse sentido, o ambiente social das atividades esportivas é relevante. Professores e treinadores devem buscar construir espaços nos quais os jovens

possam interagir de maneira respeitosa e desenvolver relações positivas.

PAPEL DA ESCOLA NA ADESÃO ESPORTIVA

A escola representa um espaço privilegiado para o contato dos jovens com diferentes práticas corporais. As aulas de Educação Física podem contribuir para ampliar o conhecimento dos estudantes sobre esportes e outras formas de atividade física.

A experiência escolar pode influenciar a maneira como o jovem percebe o esporte. Aulas diversificadas, inclusivas e adequadas aos diferentes níveis de habilidade podem favorecer experiências positivas e estimular a continuidade da prática fora do ambiente escolar.

A Base Nacional Comum Curricular estabelece a Educação Física como componente curricular que tematiza diferentes práticas corporais, incluindo os esportes (BRASIL, 2018). Nesse contexto, a escola pode ampliar o repertório dos estudantes e apresentar diferentes possibilidades de participação.

É importante, entretanto, evitar que as aulas sejam direcionadas exclusivamente aos alunos que já possuem maior habilidade. Quando o esporte escolar se concentra apenas no desempenho, alguns estudantes podem sentir-se incapazes ou pouco motivados.

Uma abordagem pedagógica diversificada pode permitir que os jovens experimentem diferentes modalidades e descubram atividades com as quais tenham maior identificação. Dessa maneira, a escola pode atuar como uma das portas de entrada para a prática esportiva.

ACESSIBILIDADE E CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS

As condições socioeconômicas podem influenciar diretamente as oportunidades de participação esportiva. Embora existam modalidades que podem ser praticadas com poucos recursos, algumas atividades dependem de equipamentos, instalações, uniformes, mensalidades ou transporte.

A disponibilidade financeira da família pode determinar quais modalidades estão ao alcance do jovem. Atividades oferecidas gratuitamente em escolas, projetos sociais, centros comunitários e instituições públicas podem ampliar as oportunidades de acesso.

A localização dos espaços esportivos também é relevante. Mesmo quando uma atividade é gratuita, a distância entre a residência do jovem e o local de prática pode representar uma barreira. A dificuldade de transporte e a falta de segurança no deslocamento podem reduzir a participação.

Assim, a adesão esportiva está relacionada não apenas ao interesse individual,

mas também às oportunidades disponíveis no ambiente. Para ampliar a participação dos jovens, é importante que existam espaços acessíveis, seguros e adequadamente estruturados.

INFRAESTRUTURA E QUALIDADE DOS ESPAÇOS ESPORTIVOS

A existência de locais apropriados para a prática esportiva constitui outro fator importante. Quadras, campos, piscinas, academias, parques e outros espaços podem facilitar a participação quando estão disponíveis em condições adequadas.

A falta de manutenção dos equipamentos, a ausência de iluminação, a insuficiência de materiais e as condições inadequadas de segurança podem dificultar a prática. Além disso, a quantidade limitada de espaços pode reduzir as oportunidades de participação.

A infraestrutura também deve considerar diferentes modalidades e necessidades. Espaços diversificados podem ampliar as possibilidades de escolha dos jovens, permitindo que eles encontrem atividades compatíveis com seus interesses.

A criação e manutenção de espaços esportivos acessíveis à comunidade podem contribuir para a democratização da prática. Nesse sentido, políticas e projetos que ampliem a disponibilidade de locais para atividade física podem desempenhar papel importante na participação juvenil.

EXPERIÊNCIAS POSITIVAS E NEGATIVAS NO ESPORTE

As experiências vivenciadas durante a prática esportiva podem influenciar diretamente a decisão de permanecer ou abandonar determinada modalidade. Uma experiência positiva pode fortalecer a motivação, enquanto experiências negativas podem contribuir para o afastamento.

Entre as experiências positivas estão o sentimento de pertencimento, a convivência com amigos, a percepção de evolução, o reconhecimento dos esforços e a possibilidade de aprender novas habilidades.

Em contrapartida, situações de humilhação, discriminação, pressão excessiva, conflitos com colegas ou treinadores e comparação constante podem prejudicar a relação do jovem com o esporte.

Por esse motivo, o comportamento dos professores e treinadores é fundamental. A forma como os erros são tratados, como os resultados são avaliados e como os participantes são incentivados pode influenciar a percepção que o jovem desenvolve sobre a atividade.

Um ambiente esportivo saudável deve permitir que o jovem enfrente desafios sem sentir que seu valor depende exclusivamente do desempenho. O processo de aprendizagem e desenvolvimento deve ser valorizado juntamente com os resultados.

COMPETIÇÃO E DESEMPENHO ESPORTIVO

A competição constitui uma característica presente em diversas modalidades esportivas. Para alguns jovens, participar de competições pode ser uma importante fonte de motivação, proporcionando desafios e objetivos.

Entretanto, a competição pode produzir experiências diferentes entre os participantes. Enquanto alguns jovens sentem-se estimulados pelos desafios, outros podem apresentar desconforto diante da pressão por resultados.

A maneira como a competição é conduzida pode ser determinante. Quando o foco está exclusivamente na vitória, existe o risco de diminuir a importância de aspectos como aprendizagem, cooperação e desenvolvimento individual.

O professor ou treinador pode estabelecer objetivos adequados à idade e ao nível de desenvolvimento dos participantes. Dessa forma, a competição pode ser utilizada como uma experiência educativa, sem transformar o resultado em único indicador de sucesso.

É importante também reconhecer diferentes formas de progresso. A melhora de uma habilidade, o aumento da participação, a cooperação com os colegas e o desenvolvimento da confiança são conquistas que podem ser valorizadas independentemente do resultado de uma competição.

INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS E DO TEMPO DE TELA

As tecnologias digitais fazem parte da rotina de muitos jovens e modificaram as formas de entretenimento e utilização do tempo livre. Jogos eletrônicos, redes sociais, plataformas de vídeo e outros conteúdos digitais podem ocupar parte significativa do tempo disponível para atividades físicas.

O uso das tecnologias não deve ser analisado exclusivamente de forma negativa, pois recursos digitais também podem ser utilizados para estimular comportamentos ativos. Aplicativos, vídeos de exercícios, jogos ativos e plataformas de acompanhamento podem funcionar como ferramentas de incentivo à prática.

Entretanto, quando o tempo destinado às atividades sedentárias é muito elevado, pode haver menor disponibilidade para atividades físicas. Nesse contexto, a organização da rotina torna-se importante para equilibrar diferentes formas de lazer.

A Educação Física pode contribuir para ampliar a compreensão dos jovens sobre a importância de manter uma rotina ativa e apresentar alternativas que tornem a atividade física atrativa em diferentes contextos.

O PAPEL DO PROFESSOR E DO TREINADOR

O professor de Educação Física e o treinador possuem papel importante na criação de experiências capazes de favorecer a permanência dos jovens no esporte. A relação estabelecida entre profissional e participante pode influenciar a motivação e a percepção que o jovem desenvolve sobre a modalidade.

Uma atuação pedagógica adequada deve considerar a idade, o nível de desenvolvimento, os interesses e as necessidades dos participantes. O profissional precisa estabelecer objetivos realistas e oferecer orientações que contribuam para a evolução dos jovens.

A comunicação também é fundamental. Orientações claras, feedbacks construtivos e incentivo podem ajudar o jovem a compreender seus avanços e dificuldades. Da mesma maneira, ouvir os participantes permite identificar problemas que podem estar interferindo na adesão.

O professor ou treinador também deve promover um ambiente de respeito. Situações de discriminação, constrangimento ou exclusão precisam ser enfrentadas para que o espaço esportivo seja acolhedor.

Assim, o profissional não atua apenas na dimensão técnica da modalidade. Sua postura pode influenciar aspectos motivacionais, sociais e educacionais da experiência esportiva.

PRINCIPAIS FATORES RELACIONADOS À ADESÃO E AO ABANDONO

A adesão à prática esportiva é resultado da interação entre diferentes fatores. Não existe uma única causa capaz de explicar por que determinado jovem inicia ou abandona uma modalidade.

Entre os fatores que podem favorecer a adesão estão o prazer pela atividade, o apoio familiar, a presença de amigos, a identificação com a modalidade, a disponibilidade de espaços, o acesso financeiro, a qualidade das aulas e a percepção de evolução.

Por outro lado, fatores como falta de tempo, dificuldades financeiras, distância dos locais de prática, falta de segurança, experiências negativas, pressão excessiva e ausência de apoio podem dificultar a permanência.

O abandono pode acontecer de maneira gradual. O jovem pode inicialmente reduzir sua frequência, perder o interesse e, posteriormente, deixar de participar. Por isso, identificar sinais de desmotivação pode ajudar professores, treinadores e familiares a compreender as dificuldades enfrentadas.

É necessário considerar que os fatores podem se combinar. Um jovem pode gostar de determinado esporte, mas abandonar a atividade porque o local é distante ou porque não possui transporte. Outro pode ter acesso adequado, mas perder o

interesse devido a experiências negativas com colegas.

Dessa forma, estratégias de promoção do esporte precisam considerar a realidade dos jovens e não apenas oferecer atividades.

ESTRATÉGIAS PARA AUMENTAR A ADESÃO DOS JOVENS À PRÁTICA ESPORTIVA

A promoção da prática esportiva entre jovens depende da criação de condições que tornem a atividade acessível e significativa. Uma das estratégias consiste em oferecer maior variedade de modalidades, permitindo que os participantes tenham contato com diferentes práticas e possam escolher aquelas que mais correspondem aos seus interesses.

Também é importante desenvolver atividades inclusivas, nas quais diferentes níveis de habilidade sejam considerados. O esporte pode ser adaptado para que todos tenham condições de participar e perceber sua evolução.

Outra estratégia está relacionada à valorização do prazer e da socialização. Atividades que proporcionem momentos de interação com amigos podem ser mais atrativas para jovens que não possuem interesse específico pelo rendimento competitivo.

A família e a escola também devem atuar de forma articulada. O incentivo familiar, associado a oportunidades oferecidas pela escola e pela comunidade, pode ampliar as possibilidades de participação.

Além disso, políticas públicas e projetos sociais podem desempenhar papel importante ao disponibilizar atividades gratuitas ou de baixo custo em locais próximos às comunidades. A ampliação dos espaços de prática e a melhoria da infraestrutura também podem reduzir barreiras de acesso.

Por fim, professores e treinadores devem buscar compreender os motivos que levam cada jovem a participar. A valorização da individualidade e a construção de experiências positivas podem contribuir para uma relação mais duradoura com o esporte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permite compreender que a adesão de jovens à prática esportiva é influenciada por um conjunto diversificado de fatores. O interesse pessoal e a motivação são importantes, mas não explicam isoladamente a participação. Aspectos familiares, sociais, escolares, econômicos, ambientais e relacionados à própria organização das atividades também interferem nas oportunidades de iniciar e permanecer no esporte.

A família pode contribuir por meio do incentivo e do apoio à participação, enquanto os amigos podem tornar a experiência esportiva mais prazerosa e

favorecer o sentimento de pertencimento. A escola, especialmente por meio da Educação Física, pode ampliar o contato dos jovens com diferentes modalidades e proporcionar experiências que estimulem a continuidade da prática.

As condições de acesso também precisam ser consideradas. A existência de espaços adequados, seguros e próximos, além da disponibilidade financeira e de transporte, pode facilitar ou dificultar a participação. Dessa forma, promover o esporte entre jovens exige considerar as desigualdades de acesso existentes nos diferentes contextos sociais.

As experiências vivenciadas durante as atividades também apresentam grande importância. Ambientes acolhedores, nos quais os jovens possam aprender, interagir e desenvolver suas habilidades sem sofrer pressão excessiva, podem favorecer uma relação mais positiva com a prática esportiva. Por outro lado, situações de exclusão, discriminação, cobrança exagerada ou desvalorização podem contribuir para o abandono.

Conclui-se, portanto, que aumentar a participação dos jovens no esporte envolve mais do que simplesmente disponibilizar modalidades. É necessário criar condições para que eles tenham acesso, encontrem significado na atividade e vivenciem experiências positivas. Professores, treinadores, famílias, escolas, comunidades e instituições públicas podem contribuir para a construção de ambientes esportivos mais acessíveis, inclusivos e adequados às diferentes necessidades dos jovens.

Nesse sentido, a Educação Física possui papel relevante na aproximação dos jovens com as práticas corporais. Ao desenvolver propostas diversificadas, inclusivas e pedagogicamente planejadas, pode contribuir para que o esporte seja percebido não apenas como uma atividade voltada ao rendimento, mas também como uma possibilidade de lazer, convivência, aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

REFERÊNCIAS

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

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

GAYA, Adroaldo; MARQUES, António; TANI, Go. Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

NAHAS, Markus Vinicius. Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. Londrina: Midiograf, 2017.

WEINBERG, Robert S.; GOULD, Daniel. Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício. Porto Alegre: Artmed, 2017.



O ESPAÇO ESCOLAR COMO MEDIADOR DA INCLUSÃO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

DIANE EIRE BIZO

Mestrado em Educação pela Universidade de Petrópolis (2015); Graduação em Letras pelo Centro Universitário de Votuporanga (2002); Pós-graduação lato-sensu em Psicopedagogia pela Faculdade de Mirassol (2005) e em Atendimento Educacional Especializado com Ênfase em Autismo pela La Faculdades (2026); Professora universitária no Centro Universitário Adventista de São Paulo – UNASP; Professora de Ensino Fundamental na EMEF Maria Rita Lopes Pontes.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo fazer uma análise do ambiente escolar compreendendo-o como um espaço inclusivo e pedagógico a partir de pesquisas contemporâneas na área da Educação Inclusiva. Essa pesquisa parte do pressuposto de que o espaço escolar não se limita ao ambiente físico, mas é compreendido como espaço de relações sociais e práticas pedagógicas que viabilizam os processos de ensino e aprendizagem. Para este estudo, utilizamos a metodologia de pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em produções acadêmicas nacionais e em documentos legais que orientam as políticas públicas educacionais brasileiras. A análise feita demonstra que a organização dos espaços escolares, quando é feita de forma intencional e articulada a práticas inclusivas contribui para a eliminação das barreiras de aprendizagem e participação, favorecendo o sucesso escolar dos estudantes. Os resultados apresentados evidenciam que as tendências na área da educação valorizam os espaços que são flexíveis, colaborativos, acessíveis e intencionais, capazes de atender às demandas e diversidade da escola contemporânea. Conclui-se que a concepção do espaço inclusivo como elemento pedagógico é fundamental para a consolidação de uma educação comprometida com a equidade, a participação social e o direito à aprendizagem.

Palavras-chave: Educação inclusiva; espaço escolar; acessibilidade; práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O fortalecimento da Educação Inclusiva tem provocado transformações significativas nas concepções de ensino, aprendizagem e organização escolar, exigindo da escola novas formas de compreender suas práticas pedagógicas e sua função social. Essas mudanças estão diretamente relacionadas ao reconhecimento da educação como direito humano fundamental e à compreensão de que a diversidade é parte integrante do processo educativo, o que não garante o acesso dos estudantes à escola, mas possibilita condições de participação, de aprendizagem, de pertencimento e de desenvolvimento, considerando que cada estudante possui diferentes características, necessidades, potencialidades e formas de aprender presentes na escola.

A perspectiva inclusiva pressupõe uma mudança no modo de pensar e de conceber a educação, incluindo a mudança na maneira como as diferenças são entendidas no cotidiano da escola. Em vez de considerar a diversidade como um obstáculo ou uma característica a ser compensada, a educação inclusiva propõe reconhecer as diferenças como parte da própria experiência educacional e isso implica questionar práticas, estruturas e concepções que historicamente produziram processos de exclusão, mesmo de forma não intencional. Dessa forma, a fim de garantir uma educação para todos é preciso que a escola desenvolva condições pedagógicas, físicas e organizacionais que favoreçam a participação de todos os estudantes.

Diante desse panorama, a escola passa a ser desafiada a reorganizar suas metodologias e currículos, além dos espaços nos quais as práticas pedagógicas se desenvolvem, deixando assim de ser compreendido como mero cenário neutro e passando a ser reconhecido como elemento ativo do processo educativo. Conforme afirma Libâneo (2013), a organização do espaço expressa concepções pedagógicas e interfere diretamente nas interações, nas metodologias e nos modos de participação dos estudantes.

Pensar o espaço escolar de maneira inclusiva significa compreender que sua organização comunica expectativas, possibilidades e limites para a participação dos estudantes. Uma sala de aula organizada somente para atividades individuais, pode favorecer determinados modos de trabalho, mas limitar oportunidades de cooperação, interação e aprendizagem compartilhada. Da mesma forma, ambientes pouco acessíveis, rígidos ou que não considerem diferentes formas de participação podem tornar-se barreiras para a aprendizagem. Em contrapartida, espaços flexíveis, acessíveis, acolhedores e planejados de acordo com as necessidades pedagógicas

podem ampliar as possibilidades de interação, autonomia e envolvimento dos estudantes nas atividades escolares.

Em contextos escolares atuais, marcados pela diversidade, refletir sobre o espaço escolar torna-se fundamental, já que ele pode atuar tanto como facilitador quanto como barreira à aprendizagem. A organização espacial não diz respeito apenas à dimensão física da escola, mas também às relações que nela se estabelecem, às oportunidades de participação oferecidas e às concepções de aprendizagem que orientam a prática pedagógica.

Mantoan (2006) destaca que a escola inclusiva exige uma reorganização estrutural e pedagógica que considere as diferenças como constitutivas do processo educativo, e não como exceções a serem corrigidas. Essa reorganização implica superar modelos escolares baseados na homogeneização dos estudantes e avançar para práticas capazes de acolher diferentes ritmos, modos de participação e formas de aprendizagem. Sob essa perspectiva, o espaço também precisa ser pensado de maneira inclusiva, de modo que sua organização não reproduza barreiras à participação, mas contribua para criar condições favoráveis ao desenvolvimento de todos.

A discussão sobre o espaço inclusivo ganha relevância, ainda, diante das transformações pelas quais passam as práticas pedagógicas contemporâneas. A diversificação das metodologias de ensino, a valorização da aprendizagem colaborativa, o uso de recursos tecnológicos, as propostas de trabalho por projetos, as atividades em pequenos grupos e outras estratégias pedagógicas demandam ambientes que possibilitem diferentes formas de organização e interação. Nesse sentido, pensar o espaço escolar implica relacioná-lo às práticas que nele são desenvolvidas, considerando que determinadas configurações espaciais podem favorecer ou dificultar a concretização de propostas pedagógicas inclusivas.

Portanto, analisar o espaço inclusivo exige ultrapassar uma compreensão restrita à acessibilidade arquitetônica, embora esta seja uma dimensão indispensável. É necessário considerar também a dimensão pedagógica, relacional e organizacional dos ambientes escolares. Um espaço pode apresentar condições físicas adequadas e, ainda assim, não favorecer práticas inclusivas se sua organização limitar a interação, a autonomia ou a participação dos estudantes. Por outro lado, uma organização pedagógica intencional pode transformar diferentes ambientes da escola em espaços de aprendizagem, convivência, colaboração e desenvolvimento.

Diante desse contexto, este artigo busca analisar pesquisas e tendências educacionais que abordam o espaço inclusivo como elemento pedagógico no campo da Educação Inclusiva. O estudo fundamenta-se em pesquisa bibliográfica, ancorada em produções acadêmicas da área e em documentos normativos que orientam a política educacional brasileira. A análise pretende compreender como o espaço escolar vem sendo problematizado pela produção educacional e quais relações são estabelecidas entre sua organização, as práticas pedagógicas, a participação e a

aprendizagem dos estudantes.

A relevância deste estudo reside na possibilidade de ampliar a compreensão sobre o espaço escolar para além de sua dimensão física, reconhecendo-o como componente integrado às práticas pedagógicas e às experiências de aprendizagem. Ao considerar o espaço como elemento pedagógico, a discussão contribui para fortalecer uma perspectiva de escola que não apenas recebe a diversidade, mas que se reorganiza para garantir que diferentes estudantes possam participar, interagir, aprender e desenvolver-se em condições de maior equidade. Nesse sentido, refletir sobre o espaço inclusivo significa também refletir sobre a construção de uma escola comprometida com o direito à educação e com a valorização das diferenças que constituem a comunidade escolar.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E POLÍTICOS

A Educação Inclusiva fundamenta-se no princípio de que todos os estudantes têm direito à educação em classes comuns, com garantia de acesso, participação e aprendizagem. Essa concepção representa uma ruptura com modelos segregadores e integracionistas, ao deslocar o foco das limitações individuais para as barreiras produzidas pelas próprias estruturas e práticas educacionais. Sob essa perspectiva, as dificuldades encontradas pelos estudantes não podem ser compreendidas exclusivamente a partir de suas características pessoais, mas devem ser relacionadas às condições pedagógicas, institucionais, sociais e físicas oferecidas pela escola.

Essa mudança de paradigma implica uma revisão da própria função social da instituição escolar. A inclusão não se reduz à matrícula ou à presença física dos estudantes, pois pressupõe sua participação efetiva nas experiências educativas e a garantia de condições para a aprendizagem. A escola, portanto, precisa reconhecer a heterogeneidade como característica constitutiva de sua realidade e organizar-se para responder a diferentes ritmos, modos de interação, formas de comunicação e necessidades educacionais.

De acordo com Mantoan (2006, p. 19), a inclusão escolar implica “uma mudança radical na forma de compreender a escola, que passa a se organizar para atender a todos, sem exceção”. A afirmação evidencia que a inclusão demanda transformações que alcançam as dimensões pedagógica, curricular, organizacional e cultural. Em vez de exigir que determinados estudantes se adaptem a uma estrutura previamente estabelecida, a perspectiva inclusiva atribui à escola a responsabilidade de criar condições para que a diversidade seja contemplada no planejamento e nas práticas cotidianas.

Essa compreensão modifica também o modo de interpretar as diferenças. Quando estas são concebidas a partir de um padrão de normalidade, os estudantes

que dele se distanciam tendem a ser identificados pela falta, pela dificuldade ou pela necessidade de correção. A perspectiva inclusiva, ao contrário, reconhece a diversidade como componente próprio da experiência humana e educacional. Consequentemente, o planejamento pedagógico precisa considerar diferentes possibilidades de participação, utilizando estratégias, recursos e formas de organização capazes de ampliar o acesso ao currículo.

No contexto brasileiro, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece que cabe à escola reorganizar suas práticas pedagógicas e seus espaços para responder à diversidade dos estudantes (BRASIL, 2008). A política reforça, assim, que a inclusão exige mudanças estruturais e não apenas intervenções pontuais destinadas a determinados indivíduos. A organização institucional, a formação dos profissionais, os recursos pedagógicos, a acessibilidade e as formas de participação precisam estar articulados ao compromisso com a escolarização de todos.

Apesar dos avanços normativos, a efetivação desses princípios permanece como desafio. Silva (2012) aponta que muitas escolas ainda mantêm práticas excludentes sustentadas por concepções normalizadoras de ensino. Para a autora, a consolidação da Educação Inclusiva requer a revisão das concepções de currículo, avaliação e organização escolar, incluindo a maneira como os espaços são planejados e utilizados.

A distância entre os princípios legais e as práticas escolares demonstra que a inclusão não se efetiva exclusivamente pela existência de políticas públicas. Sua concretização depende da apropriação desses princípios pelas instituições e pelos profissionais da educação, bem como das condições materiais e pedagógicas disponíveis. Nesse processo, a organização escolar assume papel relevante, pois expressa as concepções que orientam a prática e pode favorecer ou restringir as possibilidades de participação.

A Educação Inclusiva deve, portanto, ser compreendida como um processo institucional e coletivo, que articula políticas públicas, práticas pedagógicas, gestão, formação profissional e condições de acessibilidade. Essa articulação permite superar uma perspectiva centrada na adaptação individual e avançar para a construção de ambientes educativos capazes de responder à diversidade. Entre os elementos que integram essa organização encontra-se o espaço escolar, cuja dimensão pedagógica merece atenção específica.

O ESPAÇO ESCOLAR COMO ELEMENTO PEDAGÓGICO

O espaço escolar constitui um componente significativo do processo educativo, ultrapassando sua dimensão física para assumir funções pedagógicas, simbólicas e relacionais. Libâneo (2013) afirma que o espaço escolar não é neutro, pois expressa

valores, concepções de ensino e relações de poder presentes na instituição. Sua organização, portanto, está vinculada às formas pelas quais a escola compreende o ensino, a aprendizagem, a autoridade e a participação dos estudantes.

A disposição dos ambientes interfere nas possibilidades de interação e nas metodologias desenvolvidas. Salas organizadas rigidamente, com carteiras fixas e centralidade do professor, podem favorecer práticas predominantemente transmissivas, enquanto configurações mais flexíveis possibilitam atividades colaborativas, circulação, agrupamentos diversificados e maior interação entre os estudantes. Não se trata, contudo, de afirmar que determinada disposição espacial determina uma metodologia específica, mas de reconhecer que o ambiente estabelece condições que podem favorecer ou limitar determinadas práticas.

Essa relação torna-se especialmente relevante quando se considera a diversidade presente nas salas de aula. Estratégias pedagógicas distintas podem exigir diferentes configurações do espaço: atividades individuais demandam condições de concentração; trabalhos em pequenos grupos requerem proximidade e comunicação; propostas investigativas podem envolver circulação e utilização de diferentes recursos. A possibilidade de reorganização dos ambientes amplia, nesse sentido, o repertório metodológico do professor e as formas de participação dos estudantes.

No campo da Educação Inclusiva, a discussão sobre espaço deve incorporar uma concepção ampliada de acessibilidade. Ferreira (2019, p. 42) destaca que “um espaço inclusivo é aquele que acolhe diferentes corpos, modos de interação e formas de aprendizagem”, indicando que a inclusão espacial não se restringe à eliminação de barreiras arquitetônicas. Embora rampas, corrimãos, portas, mobiliário e condições adequadas de circulação sejam indispensáveis, a acessibilidade também envolve dimensões pedagógicas e comunicacionais.

Um ambiente pode ser fisicamente acessível e, ainda assim, apresentar barreiras à participação quando as atividades, os recursos ou as formas de interação não contemplam a diversidade dos estudantes. Por essa razão, pensar o espaço inclusivo implica questionar não apenas quem consegue entrar e circular, mas também quem consegue participar, interagir, utilizar os recursos disponíveis e desenvolver as atividades propostas.

Essa perspectiva dialoga com Mantoan (2006), ao defender que a escola inclusiva deve organizar-se para todos desde sua origem, evitando uma lógica baseada em adaptações posteriores que podem reforçar a ideia de que determinados estudantes são exceções. A organização espacial precisa, portanto, considerar a diversidade como pressuposto do planejamento escolar.

O espaço também desempenha uma função relacional e simbólica. Os ambientes escolares comunicam aos estudantes determinadas expectativas sobre seus papéis e possibilidades de participação. A presença de produções dos próprios estudantes, a disponibilidade de materiais acessíveis, a possibilidade de escolha e a

valorização de diferentes formas de expressão podem contribuir para o sentimento de pertencimento. Desse modo, a dimensão espacial relaciona-se não apenas à funcionalidade, mas também à construção de vínculos e identidades no cotidiano escolar.

Outro aspecto relevante é a autonomia. Ambientes organizados de maneira acessível e funcional podem favorecer que os estudantes utilizem materiais, circulem e participem das atividades com maior independência. A autonomia, nesse caso, não pressupõe ausência de apoio, mas condições para que cada estudante desenvolva suas ações com os recursos necessários. Trata-se de uma dimensão importante da inclusão, pois participação e aprendizagem estão relacionadas à possibilidade de atuação efetiva no ambiente.

A compreensão do espaço como elemento pedagógico permite, ainda, ampliar a própria noção de sala de aula. Biblioteca, pátio, laboratório, quadra, áreas externas e outros ambientes podem constituir espaços de aprendizagem quando integrados às intencionalidades curriculares. Essa perspectiva rompe com uma organização em que cada ambiente possui uma função rígida e favorece uma concepção de escola como território educativo.

Assim, o espaço escolar pode ser entendido como mediador das práticas pedagógicas. Sua organização não determina isoladamente os resultados educacionais, mas participa das condições concretas nas quais professores e estudantes desenvolvem suas atividades. A discussão sobre inclusão espacial, portanto, precisa estar articulada às metodologias, ao currículo, às relações sociais e às formas de participação que caracterizam a instituição.

PESQUISAS E TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS SOBRE ESPAÇOS INCLUSIVOS

As pesquisas educacionais contemporâneas têm ampliado o debate sobre os espaços escolares, especialmente quanto à sua função pedagógica em contextos inclusivos. Estudos apontam que a organização tradicional dos ambientes, marcada pela rigidez e padronização, pode limitar a participação dos estudantes e restringir a diversificação das práticas pedagógicas (GLAT; PLETSCH, 2011).

Segundo Glat e Pletsch (2011, p. 67), “a construção de uma cultura inclusiva passa, necessariamente, pela revisão das formas de organização do cotidiano escolar”, o que inclui os modos de utilização e ressignificação dos espaços. Essa perspectiva evidencia que a inclusão não constitui responsabilidade exclusiva do professor em sua sala de aula, mas envolve a cultura institucional e as formas de organização do cotidiano.

A noção de cultura inclusiva amplia o debate porque permite compreender que mudanças pontuais podem ter alcance limitado quando não são acompanhadas por transformações nas concepções e práticas da instituição. A instalação

de recursos de acessibilidade, por exemplo, constitui avanço importante, mas não garante, isoladamente, participação e aprendizagem. É necessário que esses recursos estejam associados a práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade e possibilitem diferentes formas de envolvimento dos estudantes.

Entre as tendências identificadas na produção educacional encontra-se a valorização de espaços flexíveis, multifuncionais e articulados ao currículo. Essa concepção acompanha mudanças metodológicas que valorizam a aprendizagem colaborativa, a investigação, o desenvolvimento de projetos, a resolução de problemas e outras formas de participação ativa. Ambientes capazes de acomodar diferentes agrupamentos e atividades tornam-se mais compatíveis com essas propostas.

A flexibilidade, entretanto, não deve ser compreendida como simples alteração da disposição física do mobiliário. Trata-se da possibilidade de adequar o ambiente às finalidades pedagógicas, às características dos estudantes e às diferentes situações de aprendizagem. Um mesmo espaço pode assumir funções distintas ao longo do dia, desde que sua organização seja orientada por objetivos educacionais claros.

Souza (2009) ressalta que a gestão democrática desempenha papel central nesse processo, ao possibilitar a participação de professores, estudantes e comunidade nas decisões relacionadas à organização dos espaços escolares. A participação desses sujeitos permite identificar necessidades que nem sempre são percebidas pelos responsáveis pela gestão e favorece uma compreensão mais ampla das possibilidades e limitações dos ambientes.

Nesse sentido, a organização do espaço pode constituir uma dimensão da gestão democrática. As decisões sobre utilização, circulação, mobiliário, recursos e criação de ambientes de aprendizagem não precisam ser exclusivamente administrativas. A escuta dos sujeitos que vivenciam a escola contribui para identificar barreiras e formular alternativas mais coerentes com as necessidades da comunidade.

A formação continuada dos profissionais também aparece como aspecto fundamental. Para que o espaço seja utilizado pedagogicamente, é necessário que professores e gestores compreendam sua relação com as práticas de ensino e com as condições de participação. A formação pode favorecer a análise de questões como a influência da disposição das carteiras sobre as interações, a acessibilidade dos materiais, a organização dos agrupamentos e as barreiras presentes nos diferentes ambientes.

As pesquisas indicam, ainda, que não existe um modelo único de espaço inclusivo aplicável a todas as escolas. As condições de cada instituição, as características da comunidade, os recursos disponíveis e as necessidades dos estudantes produzem demandas distintas. Por isso, mais importante do que reproduzir um padrão é desenvolver a capacidade de analisar criticamente os ambientes existentes e transformá-los de acordo com as necessidades identificadas.

Essa perspectiva aproxima a organização espacial de um processo permanente de planejamento e avaliação. A escola precisa observar como os ambientes são efetivamente utilizados e verificar se favorecem ou dificultam a participação. Tal análise pode envolver tanto aspectos objetivos, como acessibilidade e circulação, quanto dimensões pedagógicas e relacionais, como interação, autonomia e pertencimento.

A participação dos estudantes nessa avaliação também constitui uma estratégia relevante. Aqueles que utilizam cotidianamente os espaços podem identificar barreiras e possibilidades que permanecem invisíveis para outros sujeitos. A inclusão, nesse sentido, pressupõe não apenas organizar espaços para os estudantes, mas considerar sua percepção sobre esses ambientes e suas experiências de participação.

Outro aspecto importante refere-se à integração entre os diferentes espaços da escola. Quando os ambientes são utilizados de maneira articulada ao currículo, amplia-se a possibilidade de desenvolver experiências educativas diversificadas. Essa organização contribui para superar a ideia de que a aprendizagem ocorre exclusivamente dentro da sala de aula e favorece uma concepção mais ampla do território escolar.

A análise das tendências educacionais permite observar, portanto, um movimento em direção à compreensão do espaço como parte do planejamento pedagógico e da cultura institucional. A acessibilidade física permanece indispensável, mas passa a ser articulada a dimensões como flexibilidade, autonomia, interação, participação e diversidade metodológica.

Nesse contexto, o espaço inclusivo emerge como resultado de escolhas pedagógicas e institucionais intencionais, alinhadas aos princípios da equidade e da participação. Sua construção depende da articulação entre políticas educacionais, condições materiais, formação dos profissionais, gestão democrática e práticas pedagógicas.

As pesquisas analisadas convergem, assim, para a compreensão de que a organização dos ambientes escolares constitui elemento estratégico para a efetivação da Educação Inclusiva. Entretanto, essa organização somente adquire sentido pedagógico quando vinculada a práticas que reconheçam a diversidade e ampliem as possibilidades de participação dos estudantes.

Dessa forma, pensar o espaço inclusivo significa ultrapassar a perspectiva de adaptação física e considerá-lo parte integrante do projeto pedagógico. A organização dos ambientes pode favorecer diferentes formas de aprender, interagir e participar, contribuindo para uma escola mais acessível e coerente com os princípios da inclusão.

Em síntese, a discussão evidencia que o espaço escolar participa da construção das experiências educativas e deve ser analisado em articulação com currículo, metodologia, gestão e relações sociais. A consolidação de uma escola inclusiva

requer, portanto, não apenas políticas de acesso e permanência, mas também ambientes planejados para acolher a diversidade e possibilitar a participação efetiva de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste texto evidenciam que o espaço escolar, quando concebido como elemento pedagógico, desempenha papel central na promoção da participação e da aprendizagem de todos os estudantes. A análise das produções teóricas e das tendências educacionais demonstra que a organização intencional dos espaços escolares contribui significativamente para a eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação.

Constata-se que a inclusão não se efetiva apenas por meio de adaptações físicas ou do acesso ao atendimento educacional especializado, mas pela construção de ambientes pedagógicos acessíveis, flexíveis e acolhedores. O espaço inclusivo atua como mediador das relações pedagógicas, favorecendo práticas colaborativas e o protagonismo dos estudantes.

Evidencia-se, ainda, que a gestão democrática dos espaços escolares potencializa práticas inclusivas, ao promover a participação dos diferentes sujeitos da comunidade escolar na tomada de decisões. Tal perspectiva fortalece o sentimento de pertencimento e contribui para a construção de uma cultura institucional comprometida com a diversidade.

Conclui-se que investir na gestão pedagógica dos espaços escolares é condição essencial para a consolidação da Educação Inclusiva. Esse investimento demanda políticas públicas coerentes, formação continuada de professores e gestores e a compreensão de que o espaço escolar é parte constitutiva do currículo. Ao reconhecer o espaço como elemento pedagógico, a escola avança na construção de uma educação democrática, equitativa e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
FERREIRA, Ana Paula. Design inclusivo e ambientes educacionais. São Paulo: Cortez, 2019.
GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.
LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2013.
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.
SILVA, Maria de Fátima da. Educação inclusiva: desafios e possibilidades na escola contemporânea. São Paulo: Cortez, 2012.
SOUZA, Ângelo Ricardo de. Gestão escolar e democracia. São Paulo: Cortez, 2009.



JOGOS E BRINCADEIRAS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GLAUCIA REGINA TRAMARI DE LIMA

Nascida em 20 de junho de 1985, é graduada em Ciências Biológicas pela Faculdade de Guarulhos e em Pedagogia pela UNINOVE, além de possuir pós-graduação em Recursos Humanos e Gestão Escolar.
Iniciou sua carreira como professora de Ciências e Biologia na rede estadual de São Paulo, onde atuou por seis anos. Em seguida, passou a integrar a Rede Municipal de Ensino de São Paulo, dando continuidade ao trabalho docente.
Em 2021, assumiu a função de Coordenadora Pedagógica, ampliando sua atuação para a gestão educacional e o acompanhamento pedagógico. Atualmente, atua em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), desenvolvendo projetos pedagógicos e contribuindo para a formação docente e o fortalecimento da aprendizagem dos estudantes.

RESUMO

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, sendo um período marcado por intensas descobertas, interações, experiências e aprendizagens. Nesse contexto, os jogos e as brincadeiras assumem papel relevante como recursos pedagógicos, uma vez que possibilitam à criança aprender de maneira ativa, participativa, criativa e significativa. O brincar faz parte da infância e constitui uma das principais formas pelas quais a criança explora o ambiente, estabelece relações, expressa sentimentos, desenvolve a imaginação e constrói conhecimentos. Quando inseridos no contexto escolar de forma planejada e intencional, os jogos e as brincadeiras podem ultrapassar a função de entretenimento e contribuir para o desenvolvimento de diferentes habilidades e competências. O presente trabalho tem como objetivo analisar a importância dos jogos e das brincadeiras como recursos pedagógicos na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, social e linguístico das crianças. Busca-se também compreender de que maneira as práticas lúdicas podem favorecer o processo de ensino e aprendizagem, bem como refletir sobre o papel do professor na organização, seleção e mediação dessas atividades. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos, documentos oficiais e

estudos relacionados à Educação Infantil, à ludicidade, ao desenvolvimento infantil e às práticas pedagógicas. A discussão parte da compreensão de que a criança é sujeita ativa no processo de aprendizagem e de que as experiências proporcionadas pelo brincar podem contribuir para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento de sua autonomia. Os jogos e as brincadeiras possibilitam situações nas quais as crianças podem experimentar, criar, imaginar, resolver problemas, tomar decisões, estabelecer regras, interagir com os colegas e desenvolver diferentes formas de expressão. Além disso, as atividades lúdicas podem favorecer a socialização, a cooperação, o respeito às diferenças e a construção de vínculos, contribuindo para um ambiente escolar mais acolhedor e participativo. Destaca-se, ainda, a importância do planejamento pedagógico, uma vez que a utilização de jogos e brincadeiras precisa estar relacionada aos objetivos de aprendizagem e às características da faixa etária. O professor exerce papel fundamental como mediador, observando as necessidades das crianças, organizando espaços e materiais, propondo desafios e criando oportunidades para que os estudantes participem ativamente das experiências. A pesquisa também evidencia que o lúdico pode contribuir para práticas pedagógicas inclusivas, desde que sejam realizadas adaptações e oferecidas diferentes possibilidades de participação. Conclui-se que os jogos e as brincadeiras constituem recursos pedagógicos de grande relevância para a Educação Infantil, pois podem tornar o processo educativo mais dinâmico, significativo e adequado às características da infância. Sua utilização planejada contribui para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral da criança, reforçando a necessidade de uma prática pedagógica que reconheça o brincar como elemento essencial da educação e valorize a criança como sujeito ativo, criativo e participante de seu processo de desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação Infantil; Jogos; Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental da educação básica, pois é durante os primeiros anos de vida que a criança vivencia importantes processos de desenvolvimento e construção de conhecimentos. Nesse período, as experiências proporcionadas pelo ambiente familiar, social e escolar exercem influência significativa sobre o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, social e linguístico. Dessa forma, a escola de Educação Infantil possui papel importante na criação de experiências que favoreçam o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas características, necessidades, interesses e formas próprias de aprender.

Dentro desse contexto, os jogos e as brincadeiras apresentam-se como importantes recursos pedagógicos. Brincar é uma atividade característica da infância e

constitui uma das principais formas pelas quais a criança conhece o mundo, estabelece relações com outras pessoas, experimenta diferentes situações e expressa seus sentimentos e ideias. Ao brincar, a criança não apenas se diverte, mas também desenvolve habilidades e constrói conhecimentos por meio da interação com objetos, pessoas e situações.

Durante muito tempo, as atividades lúdicas foram vistas principalmente como momentos de recreação e entretenimento. Entretanto, as transformações nas concepções de infância e aprendizagem contribuíram para que o brincar passasse a ser reconhecido como elemento importante do desenvolvimento infantil. Atualmente, os jogos e as brincadeiras podem ocupar espaço significativo nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, desde que sejam utilizados de forma planejada e intencional.

A utilização do lúdico no ambiente escolar possibilita aproximar os conteúdos e experiências pedagógicas do universo infantil. Por meio de jogos, brincadeiras de faz de conta, atividades corporais, músicas, histórias, jogos de construção e brincadeiras tradicionais, a criança pode experimentar situações que estimulam a imaginação, a criatividade, a linguagem, o raciocínio, a coordenação motora e a interação social.

Nesse sentido, o brincar pode ser compreendido como uma importante ferramenta para a aprendizagem. Entretanto, é necessário destacar que a utilização de jogos e brincadeiras não significa simplesmente substituir todas as atividades pedagógicas por momentos de diversão. O trabalho com o lúdico exige planejamento, objetivos e mediação por parte do professor, que deve observar as características das crianças e selecionar atividades adequadas ao desenvolvimento da turma.

A atuação do professor é essencial para transformar a atividade lúdica em uma experiência educativa significativa. Ao propor um jogo ou uma brincadeira, o educador pode estimular a participação das crianças, realizar perguntas, apresentar desafios, incentivar a comunicação e observar as estratégias utilizadas por cada aluno. Dessa maneira, a criança participa ativamente da construção de seus conhecimentos.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Essa perspectiva reforça a importância de oferecer às crianças experiências que envolvam interação, exploração, participação, expressão e descoberta.

Diante disso, este trabalho apresenta como tema “Jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos na Educação Infantil”, buscando compreender de que maneira o lúdico pode contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

A problemática que orienta esta pesquisa é: de que maneira os jogos e as brincadeiras, quando utilizados como recursos pedagógicos, podem contribuir para o desenvolvimento integral e para a aprendizagem das crianças na Educação Infantil?

O objetivo geral é analisar a importância dos jogos e das brincadeiras como recursos pedagógicos na Educação Infantil, considerando suas contribuições para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Como objetivos específicos, pretende-se: compreender a importância do brincar para o desenvolvimento infantil; identificar as principais contribuições dos jogos e das brincadeiras para a aprendizagem; analisar o papel do professor na utilização de práticas lúdicas; compreender a importância do planejamento das atividades; e refletir sobre a utilização do lúdico como estratégia para promover interação, criatividade, autonomia e desenvolvimento integral.

A pesquisa será realizada por meio de revisão bibliográfica, utilizando livros, artigos científicos, documentos oficiais e produções acadêmicas relacionadas à Educação Infantil, à ludicidade, aos jogos, às brincadeiras e ao desenvolvimento infantil.

Assim, estudar os jogos e as brincadeiras como recursos pedagógicos é relevante para a área da Pedagogia, pois permite compreender que as práticas educativas destinadas às crianças pequenas precisam considerar suas formas próprias de expressão e aprendizagem. Valorizar o brincar significa reconhecer a criança como sujeito ativo, criativo e participante do processo educativo.

DESENVOLVIMENTO - A EDUCAÇÃO INFANTIL E A VALORIZAÇÃO DO BRINCAR

A compreensão sobre a infância e sobre o papel da criança na sociedade passou por significativas transformações ao longo da história. Durante diferentes períodos, a criança foi compreendida principalmente como um indivíduo que deveria ser preparado para a vida adulta, sem que fossem consideradas de maneira adequada suas necessidades específicas, suas formas de expressão e suas características próprias de desenvolvimento. Com o avanço dos estudos nas áreas da Psicologia, Pedagogia, Sociologia e Educação, a infância passou a ser reconhecida como uma etapa própria da vida humana, marcada por necessidades, potencialidades e formas particulares de aprender e interagir com o mundo.

Essa mudança de concepção também provocou transformações na Educação Infantil. Inicialmente, muitas instituições destinadas às crianças pequenas estavam relacionadas principalmente ao cuidado e à assistência. Progressivamente, a educação passou a ser compreendida como parte essencial desse atendimento, reconhecendo que cuidar e educar são dimensões inseparáveis do trabalho desenvolvido com crianças pequenas.

Nesse contexto, o brincar ganhou importância nas discussões educacionais. A criança aprende por meio da exploração, da experimentação, da interação e da participação em diferentes experiências. A brincadeira permite que ela explore objetos, espaços e situações, estabeleça relações com outras crianças e adultos,

desenvolva sua imaginação e expresse pensamentos, sentimentos e desejos.

Brincar é, portanto, uma atividade fundamental para a infância. Quando brinca, a criança experimenta diferentes papéis, cria situações imaginárias, estabelece regras, resolve problemas e constrói significados. Por meio dessas experiências, ela amplia sua compreensão sobre o ambiente em que vive e desenvolve diferentes habilidades.

Na Educação Infantil, o brincar deve estar presente de maneira permanente no cotidiano escolar. A instituição precisa organizar espaços, tempos e materiais que possibilitem tanto brincadeiras espontâneas quanto experiências lúdicas planejadas pelo professor. O ambiente deve favorecer a exploração, a curiosidade, a criatividade e a autonomia.

As brincadeiras livres são importantes porque permitem que a criança escolha o que deseja fazer, com quem deseja brincar e de que maneira deseja utilizar determinado material. Já as atividades lúdicas planejadas pelo professor podem estar relacionadas a objetivos específicos de aprendizagem e desenvolvimento.

Dessa forma, a valorização do brincar não significa deixar de lado a intencionalidade pedagógica. Pelo contrário, significa compreender que a aprendizagem na infância pode ocorrer de maneira significativa por meio das experiências próprias do universo infantil.

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA VALORIZAÇÃO DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS

A valorização dos jogos e das brincadeiras como recursos educacionais foi construída progressivamente, acompanhando mudanças nas concepções de infância e de aprendizagem. À medida que a criança passou a ser reconhecida como sujeito ativo, as experiências lúdicas começaram a receber maior atenção por parte dos estudiosos da educação.

A educação tradicional esteve, durante muito tempo, associada à transmissão de conhecimentos pelo professor. Nesse modelo, a participação da criança podia ser mais limitada, enquanto a memorização e a reprodução de conteúdos ocupavam posição central.

Com o desenvolvimento de novas perspectivas pedagógicas, passou-se a valorizar a participação ativa da criança. O processo educativo começou a considerar a experiência, a interação, a descoberta e a construção do conhecimento.

Nesse movimento, as contribuições de autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon foram importantes para as discussões sobre desenvolvimento e aprendizagem. Piaget destacou a importância da atividade da criança na construção do conhecimento e estudou diferentes formas de jogo relacionadas ao desenvolvimento. Vygotsky enfatizou a importância das relações sociais, da cultura e da interação no desenvolvimento das funções psicológicas. Wallon, por sua vez,

ressaltou a relação entre afetividade, movimento e desenvolvimento da criança.

Embora esses autores apresentem diferentes perspectivas teóricas, suas contribuições ajudaram a fortalecer uma compreensão da criança como sujeito ativo e participante de seu processo de desenvolvimento.

No Brasil, a valorização da infância também se refletiu na legislação e nos documentos educacionais. A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular contribuíram para consolidar uma concepção de criança como sujeito de direitos.

Nas orientações para a Educação Infantil, as interações e as brincadeiras ocupam lugar de destaque. Isso demonstra que o brincar não deve ser considerado uma atividade secundária, mas parte importante das experiências que compõem o currículo dessa etapa.

Assim, o movimento de valorização do lúdico representa uma mudança significativa na maneira de compreender a educação das crianças pequenas. A escola passa a reconhecer que a criança aprende não apenas por meio da exposição direta aos conteúdos, mas também por meio da exploração, da interação, da imaginação e da brincadeira.

OS JOGOS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os jogos podem ser utilizados como recursos pedagógicos capazes de proporcionar experiências diversificadas de aprendizagem. Na Educação Infantil, podem ser desenvolvidos jogos de memória, associação, encaixe, classificação, construção, sequência, reconhecimento de cores e formas, contagem, linguagem e movimento.

O jogo apresenta uma característica importante: geralmente envolve algum tipo de desafio. A criança precisa observar, pensar, experimentar e tomar decisões para participar da atividade. Dessa maneira, pode desenvolver estratégias e ampliar sua capacidade de resolver problemas.

Durante um jogo, a criança também pode aprender a lidar com regras. Ao compreender que determinadas ações precisam ser realizadas de determinada maneira, ela começa a desenvolver noções relacionadas à organização, ao respeito aos combinados e à convivência coletiva.

Os jogos podem ainda favorecer a autonomia. Ao realizar determinada atividade, a criança pode experimentar diferentes possibilidades sem depender constantemente da intervenção do adulto. O professor pode oferecer orientações e apoio, mas também precisa permitir que o aluno tente, erre, descubra e tente novamente.

Outro aspecto importante é a possibilidade de trabalhar conteúdos pedagógicos de maneira concreta. Noções matemáticas, linguísticas, espaciais e temporais podem ser exploradas por meio de atividades lúdicas.

Por exemplo, jogos de agrupamento podem trabalhar classificação e quantidade; jogos de sequência podem desenvolver a percepção de ordem; jogos de memória podem estimular a atenção; jogos com imagens e palavras podem favorecer a linguagem; e jogos de construção podem contribuir para a percepção espacial e a coordenação motora.

Entretanto, é fundamental compreender que o simples uso de um jogo não garante a aprendizagem. O recurso precisa estar relacionado aos objetivos pedagógicos e ser adequado ao desenvolvimento da criança. A escolha do jogo deve considerar a faixa etária, os interesses, as necessidades e as características da turma.

AS BRINCADEIRAS COMO EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

As brincadeiras constituem uma das principais formas de expressão da criança. Por meio delas, a criança representa situações, reproduz experiências, cria histórias, desenvolve personagens e experimenta diferentes papéis sociais.

As brincadeiras de faz de conta são especialmente importantes. Quando a criança brinca de casinha, escola, mercado, médico ou outras situações presentes em seu cotidiano, ela utiliza a imaginação e desenvolve diferentes formas de representação.

Durante essas brincadeiras, a linguagem também é estimulada. As crianças conversam, criam histórias, combinam papéis e negociam regras. Dessa maneira, ampliam o vocabulário e desenvolvem habilidades de comunicação.

As brincadeiras corporais também possuem grande importância. Correr, pular, dançar, rolar, equilibrar-se, arremessar e realizar diferentes movimentos contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora ampla.

Atividades que envolvem desenhar, pintar, recortar, encaixar, modelar e montar também podem favorecer a coordenação motora fina, preparando a criança para diferentes ações necessárias ao seu cotidiano e às futuras aprendizagens escolares.

As brincadeiras tradicionais também merecem destaque. Brincadeiras como amarelinha, roda, esconde-esconde, pega-pega e cantigas de roda possibilitam experiências corporais, culturais e sociais. Além de favorecerem a interação, essas atividades contribuem para a preservação de manifestações culturais transmitidas entre diferentes gerações.

O PAPEL DO PROFESSOR NA UTILIZAÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS

O professor exerce papel fundamental na organização das experiências lúdicas na Educação Infantil. Sua atuação envolve muito mais do que disponibilizar brinquedos ou propor jogos. É necessário planejar, observar, acompanhar e mediar as experiências das crianças.

O planejamento permite que o professor defina objetivos e escolha atividades adequadas. Ao selecionar um jogo, o educador deve refletir sobre quais habilidades pretende desenvolver e de que maneira a atividade pode contribuir para o processo de aprendizagem.

A mediação ocorre durante a atividade. O professor pode fazer perguntas, apresentar desafios, estimular a comunicação e incentivar as crianças a explicarem suas ideias.

Por exemplo, diante de um jogo de construção, o professor pode perguntar por que determinada estrutura caiu, como poderia ser construída novamente ou quais materiais poderiam torná-la mais resistente. Dessa forma, uma atividade simples pode transformar-se em uma experiência de investigação e aprendizagem.

A observação também é uma ferramenta importante. Ao observar as crianças brincando, o professor pode identificar habilidades, dificuldades, interesses e formas de interação.

Essas informações ajudam no planejamento de novas atividades e permitem acompanhar o desenvolvimento individual e coletivo da turma.

O professor também precisa respeitar a autonomia da criança. A mediação não deve controlar completamente a brincadeira. É necessário oferecer oportunidades para que a criança possa criar, experimentar e tomar decisões.

O desenvolvimento cognitivo envolve diferentes capacidades relacionadas ao pensamento, à atenção, à memória, à linguagem, à percepção e à resolução de problemas. Os jogos e as brincadeiras podem proporcionar situações que estimulam essas capacidades de maneira contextualizada.

Ao participar de um jogo de memória, por exemplo, a criança precisa observar e lembrar a localização de determinados elementos. Em atividades de classificação, precisa identificar características semelhantes e diferentes. Em jogos de sequência, precisa compreender relações de ordem.

As brincadeiras de construção também estimulam o pensamento. A criança precisa planejar o que pretende construir, escolher materiais, testar possibilidades e modificar sua estratégia quando algo não funciona.

A resolução de problemas presentes nas atividades lúdicas pode favorecer o desenvolvimento do raciocínio. A criança aprende que existem diferentes maneiras de chegar a uma solução e que o erro pode fazer parte do processo de descoberta.

A linguagem também é amplamente estimulada. Histórias, músicas, cantigas, rimas, dramatizações e brincadeiras de faz de conta oferecem oportunidades para a criança falar, ouvir, imaginar e criar.

No campo da matemática, as experiências lúdicas podem favorecer a construção de conceitos iniciais relacionados a quantidade, contagem, comparação, tamanho, forma, espaço e sequência.

Assim, os jogos e as brincadeiras podem contribuir para que a criança construa

conhecimentos por meio da experiência e da interação com o ambiente.

O desenvolvimento motor constitui uma dimensão importante da infância. As crianças precisam de oportunidades para movimentar o corpo, explorar espaços e experimentar diferentes formas de ação.

As brincadeiras corporais permitem desenvolver equilíbrio, coordenação, lateralidade, força, agilidade e percepção corporal. Atividades como correr, pular, dançar, subir, descer, arremessar e equilibrar-se podem ser incorporadas ao cotidiano da Educação Infantil.

A coordenação motora fina também pode ser estimulada por atividades como pintura, desenho, modelagem, encaixe, montagem, rasgadura e manipulação de pequenos objetos.

Essas experiências são importantes porque permitem que a criança desenvolva maior controle sobre seus movimentos e amplie sua autonomia nas atividades cotidianas.

O espaço escolar deve, portanto, oferecer condições para que as crianças se movimentem. A organização da sala e dos ambientes externos precisa considerar a necessidade de exploração corporal característica dessa etapa.

Os jogos e as brincadeiras também apresentam importante contribuição para o desenvolvimento social e afetivo. Ao brincar com outras crianças, o aluno aprende a compartilhar espaços, materiais e ideias.

As atividades coletivas exigem diálogo e negociação. As crianças precisam combinar regras, escolher papéis e resolver pequenos conflitos. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento da cooperação e do respeito.

O brincar também permite a expressão de sentimentos. Por meio de personagens e situações imaginárias, a criança pode representar experiências vivenciadas em sua realidade. consciente, sem retirar da criança experiências essenciais para seu desenvolvimento.

A relação entre brincar e aprender é especialmente importante na Educação Infantil porque a criança constrói muitos de seus conhecimentos por meio da experiência. Ao brincar, ela observa, experimenta, compara, imagina, questiona e cria.

O jogo pode apresentar desafios que estimulam a criança a pensar e buscar soluções. A brincadeira pode criar situações imaginárias que permitem experimentar diferentes papéis e compreender aspectos da realidade.

Por isso, o professor precisa compreender que o lúdico não é contrário à aprendizagem. Ao contrário, quando utilizado adequadamente, pode criar condições para que a criança aprenda de maneira ativa e significativa.

A aprendizagem torna-se mais significativa quando a criança consegue relacionar aquilo que está vivenciando com suas experiências e conhecimentos anteriores. Os jogos e as brincadeiras podem favorecer justamente essa relação

entre experiência, interação e construção de conhecimento.

A utilização de jogos e brincadeiras pode trazer diferentes contribuições para o cotidiano da Educação Infantil. Entre elas, destacam-se o estímulo à criatividade, o desenvolvimento da autonomia, a ampliação da linguagem, o fortalecimento das relações sociais, o desenvolvimento motor e a construção de conhecimentos.

As atividades lúdicas também podem favorecer maior participação das crianças. Quando a proposta desperta curiosidade e interesse, os estudantes tendem a envolver-se mais ativamente.

Outro benefício está relacionado à possibilidade de observar as crianças em situações espontâneas e estruturadas. O professor consegue identificar comportamentos, estratégias, interesses e dificuldades que podem não aparecer em outras atividades.

Além disso, o lúdico pode contribuir para tornar o ambiente escolar mais acolhedor. Uma rotina que inclui momentos de brincadeira, interação e exploração pode respeitar melhor as características da infância.

Apesar de seus benefícios, a utilização de jogos e brincadeiras também pode enfrentar desafios. Entre eles estão a falta de materiais, a limitação dos espaços físicos, a organização da rotina escolar e a necessidade de formação dos professores.

Outro desafio está relacionado à compreensão equivocada de que brincar é apenas uma atividade recreativa. Quando a escola não reconhece o potencial pedagógico do lúdico, pode reduzir o tempo destinado às brincadeiras.

Também é possível encontrar dificuldades relacionadas ao planejamento. O professor precisa conciliar os momentos de exploração livre com atividades planejadas e objetivos de aprendizagem.

Por isso, é importante que a escola valorize o brincar como parte integrante da proposta pedagógica e ofereça condições para que os profissionais possam desenvolver atividades lúdicas de qualidade.

A formação do professor é fundamental para que os jogos e as brincadeiras sejam utilizados de maneira adequada. O educador precisa compreender o desenvolvimento infantil e conhecer diferentes possibilidades de atividades lúdicas.

A formação também deve estimular a reflexão sobre a prática. O professor precisa analisar se determinada atividade realmente contribuiu para os objetivos estabelecidos e quais aprendizagens foram observadas.

A troca de experiências entre professores pode ser igualmente importante. Reuniões pedagógicas e momentos de planejamento coletivo possibilitam discutir atividades, compartilhar experiências e buscar soluções para desafios encontrados no cotidiano.

Assim, investir na formação docente significa fortalecer a qualidade das experiências oferecidas às crianças.

A família também possui papel importante na valorização das experiências

lúdicas. A parceria entre família e escola pode contribuir para compreender os interesses e as experiências das crianças.

As famílias podem ser incentivadas a valorizar brincadeiras tradicionais, atividades ao ar livre, leitura, música, jogos e momentos de interação. O brincar em família também fortalece vínculos afetivos e proporciona oportunidades de comunicação.

A escola pode compartilhar com os responsáveis informações sobre a importância do brincar e apresentar propostas que possam ser desenvolvidas em diferentes ambientes.

Dessa maneira, a valorização do lúdico pode ultrapassar os limites da instituição escolar e fazer parte da rotina das crianças em diferentes contextos.

A análise realizada demonstra que os jogos e as brincadeiras podem contribuir para diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. No aspecto cognitivo, favorecem atenção, memória, raciocínio, criatividade e resolução de problemas. No aspecto motor, estimulam movimentos, coordenação e percepção corporal. No aspecto social, possibilitam interação, cooperação e respeito às regras. No aspecto afetivo, favorecem a expressão de sentimentos, a autonomia e a construção de vínculos.

Além disso, o lúdico possibilita que a criança participe ativamente do processo educativo. Em vez de ocupar apenas uma posição de receptora de informações, ela passa a experimentar, investigar, criar e construir conhecimentos.

Dessa forma, jogos e brincadeiras podem ser compreendidos como recursos pedagógicos que aproximam o processo educativo das características próprias da infância.

A utilização desses recursos exige, entretanto, intencionalidade, planejamento e mediação. O professor deve compreender que cada atividade possui possibilidades diferentes e que o objetivo não é transformar toda brincadeira em uma aula formal, mas reconhecer as possibilidades educativas presentes nas experiências lúdicas.

Portanto, a valorização dos jogos e das brincadeiras na Educação Infantil representa uma importante possibilidade de construção de práticas pedagógicas mais significativas, participativas e adequadas ao desenvolvimento das crianças. O brincar deve ocupar espaço legítimo no currículo e na rotina escolar, sendo compreendido como direito, necessidade e importante experiência de aprendizagem.

A Educação Infantil, ao valorizar o lúdico, reconhece a criança em sua integralidade e oferece condições para que ela aprenda por meio da curiosidade, da exploração, da interação, da criatividade e da descoberta. Nesse sentido, jogos e brincadeiras não constituem apenas recursos complementares, mas podem integrar de maneira significativa o processo educativo, contribuindo para uma educação que respeite as características da infância e promova o desenvolvimento integral de cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo permitiu compreender que os jogos e as brincadeiras constituem importantes recursos pedagógicos para a Educação Infantil. O brincar faz parte da infância e representa uma das principais formas pelas quais a criança explora o mundo, estabelece relações, expressa sentimentos, desenvolve a criatividade e constrói conhecimentos.

Quando utilizados de maneira planejada e intencional, os jogos e as brincadeiras podem contribuir para diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. No aspecto cognitivo, podem estimular atenção, memória, raciocínio, criatividade e resolução de problemas. No aspecto motor, podem favorecer a coordenação, o equilíbrio e a percepção corporal. No aspecto social e afetivo, podem contribuir para a cooperação, a autonomia, a comunicação e o respeito às outras pessoas.

Também foi possível compreender que o professor possui papel fundamental nesse processo. Cabe ao educador organizar ambientes, selecionar materiais, planejar atividades e realizar mediações que favoreçam a aprendizagem. A atividade lúdica torna-se ainda mais significativa quando está relacionada aos objetivos pedagógicos e às características das crianças.

Outro aspecto importante é que o brincar pode contribuir para uma Educação Infantil mais inclusiva. Ao adaptar materiais e estratégias e oferecer diferentes formas de participação, o professor pode possibilitar que crianças com diferentes características tenham oportunidades de participar das experiências propostas.

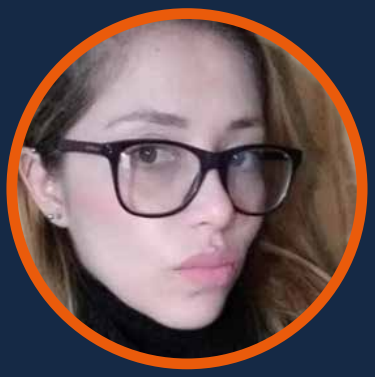
O estudo também evidencia que brincar e aprender não são processos separados. Na infância, a aprendizagem acontece de maneira significativa por meio das experiências, interações, descobertas e explorações realizadas pelas crianças. Por isso, a escola precisa reconhecer o valor pedagógico do lúdico e garantir espaços e momentos adequados para brincar.

Conclui-se que os jogos e as brincadeiras podem enriquecer a prática pedagógica e tornar o processo educativo mais significativo, participativo e adequado às características da infância. Para isso, é necessário que o professor tenha formação, planejamento e condições adequadas para desenvolver práticas lúdicas de qualidade.

Valorizar o brincar na Educação Infantil significa reconhecer a criança como sujeito ativo, criativo e capaz de construir conhecimentos por meio das experiências que vivencia. Dessa forma, uma prática pedagógica que integra jogos e brincadeiras de maneira intencional pode contribuir significativamente para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de uma educação mais humanizada e significativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.
BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2010.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2011.
PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 2010.



EXPERIÊNCIAS MATEMÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCAR, EXPLORAR E APRENDER

KEILA FIGUEIREDO DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo /USP (2018); Professora Titular da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A matemática está presente em diferentes situações vivenciadas pelas crianças desde os primeiros anos de vida, manifestando-se em ações como comparar, organizar, contar, classificar, reconhecer formas e estabelecer relações de espaço e tempo. Na Educação Infantil, o trabalho com conhecimentos matemáticos deve considerar essas experiências e partir de situações significativas, nas quais a criança possa explorar, levantar hipóteses e construir estratégias para resolver pequenos problemas do cotidiano. Nesse sentido, o ensino da matemática não deve estar restrito à memorização de números ou à realização de atividades repetitivas, mas favorecer a participação ativa das crianças e o desenvolvimento do raciocínio lógico. O uso de brincadeiras, jogos, materiais concretos, histórias e diferentes propostas de exploração contribui para aproximar os conceitos matemáticos da realidade infantil, tornando a aprendizagem mais significativa. A atuação do professor também possui papel importante nesse processo, especialmente na organização de situações que estimulem a curiosidade, a observação, a comunicação e a elaboração de diferentes formas de pensamento. Dessa maneira, trabalhar matemática na Educação Infantil significa criar oportunidades para que as crianças percebam e utilizem conhecimentos matemáticos em suas próprias experiências, respeitando seus ritmos de aprendizagem e valorizando suas descobertas. Conclui-se que uma abordagem baseada na exploração, na interação e no brincar pode contribuir para a construção inicial de conceitos matemáticos e para uma relação mais positiva das crianças com esse campo de conhecimento.

Palavras-chave: Educação Infantil; Matemática; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A matemática faz parte da vida das crianças desde os primeiros contatos com o ambiente em que vivem. Situações simples, como contar objetos, perceber diferenças de tamanho, organizar brinquedos, identificar formas e comparar quantidades, envolvem conhecimentos matemáticos que são construídos gradualmente.

Na Educação Infantil, essas experiências podem ser aproveitadas como ponto de partida para propostas que possibilitem às crianças compreender relações e desenvolver diferentes formas de pensar, considerando aquilo que já conhecem e as situações presentes em seu cotidiano.

O trabalho com a matemática nessa etapa da educação deve considerar as características do desenvolvimento infantil e a necessidade de aprendizagem por meio de experiências concretas e significativas. Brincadeiras, jogos, músicas, histórias, atividades de classificação, sequência, contagem e exploração de espaços podem criar oportunidades para que as crianças desenvolvam noções matemáticas de maneira espontânea e, ao mesmo tempo, orientada pelo professor.

Nesse processo, a participação infantil é importante, pois permite que a criança experimente, observe resultados, formule possibilidades e encontre diferentes caminhos para solucionar situações propostas.

A abordagem da matemática na Educação Infantil também está relacionada à ampliação da autonomia e da capacidade de interpretar situações do cotidiano. Ao participar de experiências que envolvem quantidade, espaço, tempo, medidas e formas, a criança começa a estabelecer relações que contribuem para a construção de conhecimentos posteriores.

Por isso, o ensino nessa etapa não deve antecipar conteúdos de maneira mecânica, mas proporcionar situações nas quais os conceitos possam ser explorados de acordo com a faixa etária e com as possibilidades de cada criança.

Apesar dessas possibilidades, o trabalho com a matemática na Educação Infantil ainda apresenta desafios. Entre eles estão a utilização de práticas excessivamente voltadas à repetição e à memorização, a dificuldade de selecionar propostas adequadas à idade das crianças e a compreensão limitada de que o conhecimento matemático também pode ser desenvolvido por meio das brincadeiras e das situações cotidianas.

Soma-se a isso a necessidade de formação e planejamento docente para que as atividades não sejam realizadas apenas como entretenimento, mas tenham intencionalidade pedagógica e favoreçam efetivamente a aprendizagem.

A escolha do tema justifica-se pela importância de compreender como os conhecimentos matemáticos podem ser trabalhados na Educação Infantil de forma significativa e adequada ao desenvolvimento das crianças. Refletir sobre essa questão permite discutir práticas pedagógicas que valorizem a curiosidade, a exploração e a

participação infantil, contribuindo para superar uma visão da matemática como um conjunto de procedimentos que precisam apenas ser reproduzidos.

Além disso, o tema apresenta relevância para a prática docente, uma vez que as experiências proporcionadas nessa etapa podem influenciar a maneira como a criança passa a compreender e utilizar conhecimentos matemáticos ao longo de sua trajetória escolar.

Diante disso, o objetivo geral deste estudo é analisar, por meio de uma revisão bibliográfica, a importância do trabalho com a matemática na Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Como objetivos específicos, busca-se compreender a presença dos conhecimentos matemáticos nas experiências cotidianas infantis; discutir estratégias pedagógicas utilizadas para favorecer a aprendizagem matemática nessa etapa; refletir sobre os principais desafios enfrentados pelos professores no desenvolvimento dessas propostas; e identificar a importância do brincar, da exploração e da resolução de situações-problema na construção das primeiras noções matemáticas.

Para o desenvolvimento do estudo, foi realizada uma revisão bibliográfica a partir de produções acadêmicas e documentos relacionados à Educação Infantil e ao ensino da matemática, buscando reunir diferentes contribuições teóricas sobre o tema.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A matemática está presente nas experiências das crianças antes mesmo de sua entrada na instituição escolar. Ações como organizar objetos, comparar tamanhos, identificar quantidades, perceber posições e reconhecer formas fazem parte das relações estabelecidas com o ambiente e com as pessoas. Na Educação Infantil, essas experiências assumem importância pedagógica quando são reconhecidas pelo professor e transformadas em oportunidades de aprendizagem.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, os conhecimentos relacionados à matemática aparecem especialmente no campo de experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, que contempla situações envolvendo contagem, ordenação, medidas, formas, comparação e localização (BRASIL, 2017).

A compreensão da matemática nessa etapa não deve ser reduzida ao domínio antecipado de procedimentos formais. As crianças pequenas constroem noções matemáticas a partir das relações que estabelecem com objetos, espaços, pessoas e situações do cotidiano. Nesse sentido, o conhecimento matemático pode ser desenvolvido por meio da exploração e da investigação, permitindo que a criança observe características, faça comparações, levante hipóteses e procure diferentes maneiras de solucionar uma situação.

A BNCC reconhece justamente a importância dessas experiências para a ampliação dos conhecimentos infantis e para a construção de aprendizagens relacionadas ao mundo físico e sociocultural (BRASIL, 2017).

As práticas pedagógicas voltadas à matemática precisam, portanto, considerar aquilo que a criança já sabe e as formas pelas quais ela demonstra compreender determinada situação. Chiarello, Popiolski e Santos (2020) destacam a importância de considerar os conhecimentos prévios das crianças e de estabelecer relações entre a matemática e outras linguagens presentes no cotidiano infantil.

Essa perspectiva contribui para que o ensino não seja organizado exclusivamente a partir de atividades prontas, mas a partir de experiências nas quais as crianças tenham oportunidade de pensar, experimentar e comunicar aquilo que compreenderam.

A brincadeira ocupa lugar importante nesse processo porque cria situações em que diferentes conceitos matemáticos podem ser mobilizados de maneira contextualizada. Ao brincar de construir, distribuir objetos, organizar materiais, percorrer trajetos ou participar de jogos com regras simples, a criança entra em contato com quantidades, formas, posições, medidas, sequências e relações.

Paiva e Becker-Ritt (2024) ressaltam que o trabalho com matemática na Educação Infantil precisa buscar estratégias que tornem a aprendizagem significativa e contextualizada, articulando os conhecimentos matemáticos às interações e às brincadeiras, elementos estruturantes dessa etapa da educação.

Os jogos também podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento matemático, especialmente quando apresentam desafios que exigem observação, comparação, escolha e elaboração de estratégias.

Entretanto, sua utilização pedagógica exige planejamento e intencionalidade. O jogo não produz aprendizagem matemática simplesmente por estar presente na rotina escolar; é necessário que o professor observe as possibilidades oferecidas pela atividade e intervenha de maneira adequada. Dessa forma, a proposta lúdica pode favorecer não apenas a aquisição de determinadas noções, mas também a capacidade de argumentar, explicar procedimentos e buscar soluções.

Outro aspecto relevante diz respeito à exploração de objetos e materiais diversos. Na infância, a manipulação permite que as crianças percebam características que nem sempre seriam compreendidas por meio de explicações verbais. Comparar objetos pesados e leves, grandes e pequenos, longos e curtos ou identificar semelhanças e diferenças entre formas são experiências que podem contribuir para a construção de conceitos matemáticos.

Orientações curriculares fundamentadas na BNCC destacam que a exploração de materiais possibilita às crianças observar propriedades, estabelecer comparações e ampliar gradualmente sua capacidade de descrever aquilo que percebem (BRASIL, 2017).

A organização do espaço também pode favorecer experiências matemáticas. A disposição dos móveis, a localização dos objetos, os deslocamentos pela sala e os percursos realizados em diferentes ambientes permitem trabalhar noções relacionadas à posição, direção, distância e orientação.

Essas aprendizagens não precisam aparecer necessariamente como conteúdos isolados, pois podem ser incorporadas às situações que fazem parte da rotina. Dessa maneira, o espaço escolar passa a constituir um ambiente de investigação, no qual as crianças podem estabelecer relações entre suas ações e as características do lugar em que estão inseridas.

As noções de quantidade e número também aparecem constantemente nas experiências infantis. Contar colegas, distribuir materiais, verificar quantos objetos estão disponíveis ou perceber se determinada quantidade é suficiente são situações que envolvem diferentes aspectos do pensamento numérico.

Ciríaco (2024) defende a ideia de "cuidar e educar matematicamente", chamando atenção para a presença da linguagem matemática nas ações cotidianas realizadas com bebês e crianças pequenas. Para o autor, a rotina constitui um espaço importante para que experiências matemáticas sejam percebidas e valorizadas pelos professores.

Essa compreensão amplia a percepção sobre o momento adequado para trabalhar matemática. Não se trata de esperar determinada idade para apresentar conhecimentos matemáticos, nem de antecipar conteúdos próprios de etapas posteriores. Trata-se de reconhecer que as crianças já estabelecem relações quantitativas, espaciais, temporais e de comparação em suas experiências e que a escola pode ampliar essas aprendizagens.

Ciríaco (2024) chama atenção justamente para a necessidade de considerar as ações cotidianas como possibilidades para o desenvolvimento da linguagem matemática, especialmente nas experiências com crianças pequenas.

A atuação do professor é fundamental para que essas experiências sejam transformadas em situações de aprendizagem. Cabe ao docente observar as manifestações das crianças, formular perguntas, propor desafios e criar condições para que diferentes estratégias possam ser experimentadas.

A mediação não significa oferecer imediatamente a resposta correta, mas incentivar a criança a explicar seu pensamento e buscar outras possibilidades. Nesse sentido, o professor precisa conhecer os objetivos de aprendizagem e, ao mesmo tempo, manter atenção às iniciativas apresentadas pelo grupo durante as atividades.

A discussão sobre o papel docente também aparece nas pesquisas recentes que analisam a matemática na Educação Infantil. Araújo, Pereira, Rohling e Bonetti (2023) identificaram que a BNCC apresenta diversas possibilidades para a exploração dos conhecimentos matemáticos nos diferentes campos de experiências, embora

nem sempre essas possibilidades estejam explicitadas de forma suficientemente evidente para os professores.

Essa constatação reforça a importância da formação docente e da leitura cuidadosa dos documentos curriculares para que as propostas matemáticas não fiquem restritas a atividades de contagem ou reconhecimento de numerais.

Nesse contexto, a formação do professor assume papel importante na qualidade das experiências matemáticas oferecidas às crianças. O conhecimento sobre o desenvolvimento infantil precisa estar articulado ao conhecimento sobre os próprios conceitos matemáticos e sobre as possibilidades de ensiná-los.

A dificuldade em reconhecer matemática nas situações cotidianas pode levar à escolha de propostas pouco relacionadas às experiências das crianças. Por outro lado, uma formação que possibilite ao professor identificar essas situações favorece a criação de intervenções mais adequadas e coerentes com as características da Educação Infantil.

As propostas de ensino também podem utilizar diferentes recursos para aproximar as crianças dos conhecimentos matemáticos. Materiais concretos, jogos, histórias, músicas, brincadeiras, objetos disponíveis no ambiente e recursos pedagógicos podem ser utilizados como mediadores, desde que estejam relacionados a uma intenção educativa.

Peixoto e Beckmann (2021), ao discutirem o uso de um recurso pedagógico articulado ao ensino de Ciências e Matemática, demonstram a possibilidade de integrar exploração, interação e conhecimentos matemáticos em experiências destinadas à Educação Infantil.

A resolução de situações-problema constitui outra possibilidade de trabalho. Na Educação Infantil, isso não significa apresentar problemas escritos semelhantes aos utilizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas propor situações que provoquem a necessidade de pensar e tomar decisões.

Perguntas como “Como podemos dividir esses materiais entre todos?”, “Qual caminho é mais curto?” ou “Como podemos descobrir qual objeto é maior?” podem estimular a criança a buscar estratégias próprias. Esse tipo de experiência valoriza o raciocínio e permite ao professor acompanhar como cada criança organiza seu pensamento.

Outro ponto importante é a necessidade de superar uma visão limitada da matemática como aprendizagem de números e operações. O conhecimento matemático na Educação Infantil envolve também espaço, tempo, formas, medidas, classificação, comparação, sequência, relações e transformações.

A própria organização curricular proposta pela BNCC evidencia essa amplitude ao reunir diferentes experiências no campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2017). Portanto, uma prática pedagógica que priorize exclusivamente números e registros escritos deixa de contemplar parte

significativa das possibilidades matemáticas presentes na infância.

Estudos mais recentes também apontam a necessidade de ampliar a discussão sobre as possibilidades e os desafios do ensino de matemática nessa etapa. Holzmann e Rocha-Luna (2025), ao analisarem a matemática na Educação Infantil a partir da BNCC, destacam a necessidade de reflexão e fundamentação teórica sobre aspectos relacionados ao senso numérico, defendendo a importância de um professor mediador capaz de estabelecer relações entre os conhecimentos matemáticos e as diferentes experiências vivenciadas pelas crianças.

A partir das contribuições apresentadas, observa-se que os autores convergem ao reconhecer que a matemática faz parte da experiência infantil e que seu desenvolvimento pode ocorrer em situações cotidianas. Entretanto, existem diferenças no foco atribuído por cada estudo.

Enquanto Ciríaco (2024) enfatiza a presença da matemática nas ações de cuidado e na rotina, Paiva e Becker-Ritt (2024) destacam a necessidade de estratégias de ensino contextualizadas. Essas perspectivas não se opõem; ao contrário, mostram que a aprendizagem matemática pode ser favorecida tanto pelas situações espontâneas do cotidiano quanto pelas propostas planejadas pelo professor.

Também é possível estabelecer uma aproximação entre as contribuições de Chiarello, Popiolski e Santos (2020) e as discussões mais recentes de Holzmann e Rocha-Luna (2025). Os primeiros ressaltam a valorização dos conhecimentos prévios e do lúdico, enquanto as autoras mais recentes chamam atenção para a necessidade de fundamentação e de uma mediação docente capaz de relacionar a matemática às experiências das crianças.

Consideradas em conjunto, essas ideias indicam que valorizar o brincar não significa abandonar a intencionalidade pedagógica. Pelo contrário, o caráter lúdico pode estar associado a uma ação docente planejada e teoricamente fundamentada.

A análise das pesquisas também permite aproximar as discussões de Araújo et al. (2023) das orientações estabelecidas pela BNCC. Enquanto o documento curricular apresenta diferentes possibilidades de aprendizagem relacionadas à matemática, os autores evidenciam que essas possibilidades podem não ser percebidas de maneira clara pelos professores.

Essa relação ajuda a compreender que a existência de orientações curriculares, por si só, não garante uma prática matemática diversificada. É necessário que o professor consiga interpretar essas orientações e transformá-las em experiências adequadas às crianças.

Da mesma forma, as contribuições de Peixoto e Beckmann (2021) reforçam a ideia de que recursos pedagógicos podem ampliar as oportunidades de exploração, mas não substituem a mediação do professor. Os materiais podem despertar curiosidade e favorecer a manipulação, porém sua contribuição depende da maneira como são incorporados à proposta.

Nesse aspecto, as ideias dos autores aproximam-se das discussões de Paiva e Becker-Ritt (2024), pois ambas valorizam experiências contextualizadas e significativas, nas quais os recursos e as atividades estejam vinculados a objetivos de aprendizagem.

Diante das diferentes contribuições analisadas, compreende-se que o trabalho com matemática na Educação Infantil precisa equilibrar espontaneidade e intencionalidade. As situações presentes na rotina oferecem inúmeras oportunidades de aprendizagem, mas cabe ao professor identificá-las, ampliá-las e, quando necessário, criar novos desafios. A matemática, nessa perspectiva, não aparece como uma disciplina isolada ou como preparação antecipada para o Ensino Fundamental, mas como parte das experiências pelas quais a criança conhece, interpreta e transforma o mundo ao seu redor.

A revisão das produções analisadas permite, portanto, reconhecer que práticas baseadas na exploração, na brincadeira, na interação e na mediação docente apresentam condições favoráveis para a construção das primeiras relações matemáticas na infância.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E POSSIBILIDADES PARA A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O desenvolvimento de conhecimentos matemáticos na Educação Infantil está diretamente relacionado às experiências que são oferecidas às crianças no cotidiano escolar. Nessa etapa, a aprendizagem não depende exclusivamente da apresentação de conceitos de maneira formal, pois as crianças podem construir diferentes compreensões matemáticas enquanto brincam, exploram materiais, participam de jogos, movimentam-se pelos espaços e resolvem situações que fazem parte da rotina.

Para Barbosa, Guérios e Souza de Alencar (2024), as experiências corporais e as brincadeiras podem constituir situações matemáticas desafiadoras e significativas, permitindo que diferentes conhecimentos sejam mobilizados de maneira articulada.

A organização das práticas pedagógicas precisa considerar, portanto, a criança como participante ativa do processo de aprendizagem. Isso significa oferecer situações nas quais ela possa experimentar, observar, fazer escolhas, levantar possibilidades e comunicar aquilo que pensa.

Carvalho e Nobre (2021) destacam que jogos e brincadeiras podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades matemáticas quando são incorporados ao trabalho pedagógico com intencionalidade. Nessa perspectiva, o caráter lúdico não elimina a necessidade de planejamento, mas pode tornar as experiências mais próximas dos interesses e das formas de participação próprias da infância.

Entre as possibilidades de trabalho, os jogos apresentam condições favoráveis

para o desenvolvimento de diferentes formas de pensamento matemático. Durante uma atividade lúdica, a criança pode precisar contar, comparar quantidades, reconhecer posições, estabelecer sequências, antecipar resultados ou criar estratégias para alcançar determinado objetivo.

Essas situações favorecem a participação e podem estimular a criança a explicar suas escolhas. Grando (2020) compreende o jogo como uma possibilidade de aprendizagem matemática na Educação Infantil, ressaltando a importância de considerar os objetivos de aprendizagem ao organizar propostas dessa natureza.

A resolução de problemas também pode ocupar um espaço importante nas práticas matemáticas destinadas às crianças pequenas. Nessa etapa, trabalhar com problemas não significa apresentar somente situações escritas ou exercícios que exijam operações convencionais. Problematizar significa criar situações nas quais a criança tenha uma questão para resolver e precise mobilizar conhecimentos e estratégias para encontrar uma resposta.

Duarte e Ribeiro (2022) identificaram que propostas de resolução de problemas não convencionais possibilitaram às crianças avançar em suas hipóteses e construir conhecimentos matemáticos a partir da discussão das diferentes ideias apresentadas pelo grupo.

A discussão coletiva é outro elemento que pode enriquecer as experiências de resolução de problemas. Quando diferentes crianças apresentam estratégias para uma mesma situação, torna-se possível comparar caminhos e perceber que um problema pode ser solucionado de diferentes maneiras.

Duarte e Ribeiro (2022) observaram que as discussões entre as crianças contribuíram para a construção e consolidação de conceitos matemáticos, além de favorecerem a utilização de estratégias em outros momentos da rotina. Esse resultado evidencia a importância de criar espaços para que as crianças expliquem o que fizeram e tenham contato com diferentes formas de pensar.

A escuta das crianças também precisa estar presente nesse processo. Ao acompanhar as falas, os gestos, os registros e as estratégias utilizadas durante uma atividade, o professor consegue identificar conhecimentos já construídos e dificuldades que ainda precisam ser trabalhadas.

Mesquita e Pinheiro (2021) verificaram que as crianças demonstram interesse e curiosidade diante de problemas matemáticos e destacaram a necessidade de o professor rever suas práticas a partir da escuta das ideias infantis. Assim, ouvir a criança passa a ser uma forma de compreender seu processo de aprendizagem e orientar novas intervenções.

As histórias infantis constituem outra possibilidade para aproximar a matemática das experiências das crianças. Narrativas podem apresentar situações envolvendo personagens, objetos, quantidades, trajetos, comparações, medidas e diferentes relações espaciais, permitindo que os conhecimentos matemáticos

sejam explorados dentro de um contexto compreensível para o público infantil.

Mandel, Silva e Possamai (2023) analisaram propostas de resolução de problemas construídas a partir de histórias infantis e identificaram possibilidades de exploração de comparação, seriação, medidas, quantidades, contagem e localização espacial.

A utilização de histórias também pode ampliar a participação das crianças, especialmente quando a narrativa é interrompida para que elas façam previsões, proponham soluções ou expliquem o que acreditam que acontecerá. Na experiência analisada por Mandel, Silva e Possamai (2023), a criança não apenas resolveu os problemas apresentados, mas também criou seus próprios problemas.

Essa possibilidade demonstra que a criança pode assumir uma posição mais ativa diante do conhecimento matemático, deixando de ser apenas aquela que responde às perguntas formuladas pelo adulto e passando também a elaborar questões e situações.

As atividades envolvendo movimento corporal representam outra possibilidade de trabalho matemático na infância. Percorrer caminhos, saltar determinadas quantidades de vezes, ocupar posições no espaço, organizar sequências de movimentos e comparar distâncias são ações que articulam corpo e pensamento.

Barbosa, Guérios e Souza de Alencar (2024) identificaram que brincadeiras envolvendo o corpo em movimento podem favorecer experiências matemáticas significativas e desafiadoras. Essa perspectiva amplia a compreensão sobre os espaços nos quais a matemática pode ser trabalhada, mostrando que a sala de aula não é o único ambiente possível para esse tipo de aprendizagem.

A exploração do espaço pode ser planejada de diferentes maneiras, utilizando ambientes internos e externos da instituição. Circuitos, percursos, brincadeiras de localização e atividades de organização podem favorecer a construção de relações espaciais e contribuir para que as crianças desenvolvam referências relacionadas à posição, direção e distância.

Barbosa, Guérios e Souza de Alencar (2024) ressaltam justamente a possibilidade de articular movimento corporal e Educação Matemática em propostas que proporcionem experiências diversificadas. O corpo, nesse sentido, torna-se um importante recurso para a exploração e compreensão do espaço.

Outro aspecto a ser considerado é a utilização de materiais manipuláveis. Objetos do cotidiano, blocos, tampinhas, peças, caixas, elementos naturais e outros materiais podem ser organizados, agrupados, comparados e classificados pelas crianças. A manipulação permite que determinadas relações sejam percebidas por meio da ação, especialmente quando o professor apresenta perguntas que incentivem a observação.

A utilização desses recursos, entretanto, precisa estar associada a uma proposta que permita à criança pensar sobre aquilo que está fazendo, evitando

que o material seja utilizado apenas como elemento decorativo ou como forma de ocupar o tempo.

As propostas matemáticas também podem ser desenvolvidas a partir de situações presentes na rotina escolar. Distribuir materiais, organizar os lugares das crianças, verificar quantos colegas estão presentes, comparar objetos utilizados nas atividades e acompanhar a passagem do tempo são exemplos de situações que podem ser exploradas pedagogicamente.

Ciríaco e Silva (2020), ao investigarem o ensino de números na Educação Infantil, chamam atenção para os conhecimentos matemáticos trabalhados pelas professoras e para a necessidade de analisar como esses conteúdos são apresentados às crianças. A rotina, quando observada com intencionalidade, pode oferecer diversas oportunidades para a construção do pensamento numérico.

O professor possui papel decisivo na transformação dessas situações em oportunidades de aprendizagem. Sua intervenção pode ocorrer por meio de perguntas, desafios, comparações e convites para que as crianças expliquem seus procedimentos. Em vez de indicar imediatamente o caminho considerado correto, o docente pode acompanhar as estratégias utilizadas e incentivar novas tentativas.

Ferreira, Souza, Sousa e Moreira (2024), ao discutirem oficinas de Educação Matemática na formação docente, destacam a importância de experiências pedagógicas que envolvam brincadeiras e jogos e contribuam para a preparação dos professores para o trabalho com matemática na Educação Infantil.

A formação docente, dessa maneira, relaciona-se diretamente à qualidade das experiências matemáticas proporcionadas às crianças. O professor precisa reconhecer que uma brincadeira pode envolver diferentes conhecimentos e saber identificar quais aprendizagens podem ser ampliadas por meio de intervenções adequadas.

Ferreira et al. (2024) apontam a relevância das oficinas pedagógicas como espaços de formação e reflexão sobre a prática. Esse aspecto é importante porque a segurança do professor para propor, acompanhar e avaliar situações matemáticas não depende apenas do domínio dos conteúdos, mas também da compreensão das características da infância.

A resolução de problemas pode, ainda, ser planejada como uma metodologia que articule diferentes campos do conhecimento matemático. Uma única situação pode envolver contagem, comparação, medidas, percepção espacial e comunicação de estratégias, sem que esses aspectos precisem ser trabalhados separadamente.

Duarte e Ribeiro (2022) observaram que propostas de problemas não convencionais possibilitaram o desenvolvimento integrado de diferentes campos matemáticos. Essa característica mostra que as situações-problema podem contribuir para uma aprendizagem mais ampla, desde que sejam adequadas às possibilidades das crianças e acompanhadas por intervenções que favoreçam a reflexão.

Pesquisas recentes reforçam essa possibilidade ao discutir adaptações de metodologias de resolução de problemas especificamente para a Educação Infantil. Silva e Kraft (2025) analisaram uma proposta de ensino-aprendizagem-avaliação por meio da resolução de problemas desenvolvida com crianças da pré-escola e verificaram que as etapas utilizadas favoreceram a reflexão sobre o contexto e sobre as noções matemáticas envolvidas.

O estudo indica que procedimentos tradicionalmente associados ao ensino de matemática podem ser reorganizados para atender às características das crianças pequenas, desde que sejam adequados à faixa etária e às formas de participação infantil.

Considerando as contribuições apresentadas, percebe-se que as práticas matemáticas na Educação Infantil podem assumir diferentes formatos sem perder sua finalidade educativa. Jogos, histórias, movimento, materiais concretos e situações-problema apresentam características distintas, mas podem ter em comum a participação ativa da criança e a necessidade de pensar sobre determinadas situações.

A escolha de uma estratégia, portanto, precisa considerar os objetivos pretendidos, as características do grupo e os conhecimentos que as crianças já apresentam, evitando a utilização de recursos apenas porque são considerados lúdicos.

Nesse sentido, as ideias de Carvalho e Nobre (2021) sobre jogos aproximam-se das contribuições de Barbosa, Guérios e Souza de Alencar (2024) sobre brincadeiras e movimento, pois ambas valorizam experiências em que a criança participa ativamente. Entretanto, enquanto os jogos podem apresentar regras e desafios mais definidos, as brincadeiras corporais ampliam as possibilidades de exploração do espaço e do próprio corpo.

A aproximação entre essas perspectivas permite compreender que a ludicidade pode assumir diferentes formas e que não existe uma única maneira de desenvolver conhecimentos matemáticos por meio de experiências prazerosas e significativas.

A resolução de problemas também apresenta aproximações importantes com as demais estratégias analisadas. Duarte e Ribeiro (2022) destacam a importância das hipóteses e das discussões entre as crianças, enquanto Mandel, Silva e Possamai (2023) demonstram que as histórias podem funcionar como contexto para a apresentação de problemas e para a exploração de diferentes noções matemáticas. Na perspectiva apresentada por Silva e Kraft (2025), a resolução de problemas pode ainda ser organizada a partir de etapas que orientem a ação pedagógica.

Consideradas conjuntamente, essas contribuições indicam que o problema pode surgir de uma brincadeira, de uma narrativa, de uma situação cotidiana ou de uma proposta planejada pelo professor.

A escuta infantil aparece como elemento que aproxima as diferentes propostas. Quando o professor observa as estratégias utilizadas, considera as falas das crianças

e permite que elas apresentem diferentes soluções, consegue compreender melhor como os conhecimentos estão sendo construídos. Nesse aspecto, as contribuições de Mesquita e Pinheiro (2021) complementam as pesquisas sobre jogos, histórias e resolução de problemas, pois reforçam que a atividade precisa estar acompanhada de atenção às manifestações infantis.

Assim, a prática matemática não se resume à realização da proposta, mas inclui aquilo que o professor consegue perceber e desenvolver a partir das ações das crianças.

Diante dessas considerações, entende-se que o trabalho com matemática na Educação Infantil pode ser enriquecido quando diferentes estratégias são articuladas de maneira planejada. Jogos, brincadeiras, histórias, movimento corporal, materiais manipuláveis e situações-problema não precisam ser tratados como propostas isoladas, podendo integrar experiências que favoreçam diferentes formas de pensamento matemático.

A análise das contribuições apresentadas permite defender que a aprendizagem se torna mais significativa quando a criança participa, experimenta, argumenta e encontra possibilidades para solucionar situações, enquanto o professor exerce uma função de mediação e acompanhamento.

Dessa forma, a matemática pode ser trabalhada de maneira próxima à realidade infantil, respeitando as características dessa etapa e valorizando a criança como sujeito ativo na construção de seus conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão bibliográfica realizada permitiu compreender que a matemática está presente em diferentes experiências da criança na Educação Infantil e pode ser trabalhada de forma significativa quando relacionada às situações do cotidiano. Brincadeiras, jogos, histórias, exploração de materiais, movimentos e situações-problema favorecem a construção de conhecimentos matemáticos sem a necessidade de antecipar práticas próprias do ensino formal.

Também foi possível identificar que a atuação do professor é essencial para que essas experiências tenham intencionalidade pedagógica. A mediação, a escuta das crianças e a proposição de desafios permitem acompanhar diferentes formas de pensar e ampliar as aprendizagens. Nesse processo, o planejamento precisa considerar a faixa etária, os conhecimentos prévios e as características de cada grupo.

Conclui-se, portanto, que o trabalho com a matemática na Educação Infantil deve valorizar a participação, a exploração e o brincar, reconhecendo as situações cotidianas como oportunidades de aprendizagem. As contribuições analisadas reforçam que uma prática planejada e próxima da realidade infantil pode favorecer o desenvolvimento do raciocínio e das primeiras noções matemáticas, contribuindo

para uma relação mais significativa das crianças com esse campo de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, N. S. R. de; PEREIRA, C. R. D.; ROHLING, B. L.; BONETTI, C. P. G. de O. A matemática na educação infantil no âmbito da BNCC: um diagnóstico das propostas e pesquisas na área. Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 15, n. 2, p. 1706–1729, 2023. Disponível em: https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/1131. Acesso em: 27 ago. 2026.

BARBOSA, Paulo Robson Duarte; GUÉRIOS, Ettiène Cordeiro; SOUZA DE ALENCAR, Edvonete. Educação matemática, brincadeiras e corpo em movimento: interfaces na educação infantil. Comunicações, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 43–59, 2024. Disponível em: https://revistas.metodista.br/index.php/comunicacoes/article/view/783. Acesso em: 26 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 27 ago. 2026.

CARVALHO, Gildeane Martins; NOBRE, José Filho Ferreira. Contribuições dos jogos e brincadeiras no ensino de Matemática na Educação Infantil. Revista Humanidades e Inovação, v. 8, n. 32, p. 279–292, 2021. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5129. Acesso em: 27 ago. 2026.

CHIARELLO, Ana Paula Rohrbek; POPIOLSKI, Amanda; SANTOS, Thais Iane dos. Concepções e práticas pedagógicas e o ensino da Matemática na Educação Infantil. Educação Matemática Sem Fronteiras: Pesquisas em Educação Matemática, v. 1, n. 2, p. 164–184, 2020. Disponível em: https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/EMSF/article/view/10873. Acesso em: 25 ago. 2026.

CIRÍACO, Klinger Teodoro. Cuidar e educar matematicamente na Educação Infantil: a emergência de um conceito! Revista Pedagógica, [S. l.], v. 26, n. 1, p. e8000, 2024. Disponível em: https://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/8000. Acesso em: 27 ago. 2026.

CIRÍACO, Klinger Teodoro; SILVA, Maiara da Rocha Silva da. O que as professoras da Educação Infantil ensinam sobre números? Revista da Faculdade de Educação, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 71–93, 2020. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/4786. Acesso em: 26 ago. 2026.

DUARTE, Raissa Alexandra Lopes; RIBEIRO, Maria Teresa de Moura. As crianças resolvem problemas?: possibilidades práticas em educação matemática para a infância. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 24, n. 46, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/86320. Acesso em: 26 ago. 2026.

FERREIRA, Ana Tereza Ramos de Jesus; SOUZA, Meire Nadja Meira de; SOUSA, Luciane Alves Rodrigues de; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Didática para formação inicial

docente: as oficinas em Educação Matemática no contexto da Educação Infantil. Revista Interinstitucional Artes de Educar, [S. l.], v. 10, p. 31–51, 2024. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/76271. Acesso em: 24 ago. 2026.
GRANDO, Regina Célia. Aprendizagem matemática na Educação Infantil. In: RODRIGUES, Márcio Urel; ANDRADE, Paulo Marcos Ferreira (org.). Jogos e brincadeiras matemáticas na Educação Infantil na perspectiva dos objetivos de aprendizagem da BNCC. Barra do Bugres: UNEMAT, 2020. p. 12–25.
HOLZMANN, Kamila K. Jandrey; ROCHA-LUNA, Fabiana de Miranda; WEBER, Raquel Elisa; CORSO, Luciana Vellinho. Matemática na Educação Infantil: possibilidades e desafios docentes a partir da Base Nacional Comum Curricular. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 23, e65219, 2025. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/65219. Acesso em: 28 ago. 2026.
KRAFT, Ana Luiza; SILVA, Viviane Clotilde da. Resolução de problemas e registro na Educação Infantil: estratégias para o desenvolvimento de noções matemáticas. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 15., 2025, Manaus. Anais [...]. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2025. Disponível em: https://www.even3.com.br/anais/anaisenem/1078902-resolucao-de-problemas-e-registro-na-educacao-infantil--estrategias-para-o-desenvolvimento-de-nocoes-matematicas/. Acesso em: 25 ago. 2026.
MANDEL, Gracielle Zager; SILVA, Viviane Clotilde da; POSSAMAI, Janaína Poffo. Resolução de problemas a partir de histórias infantis: desenvolvimento de noções matemáticas. Revista Paranaense de Educação Matemática, Campo Mourão, v. 12, n. 27, p. 50–75, 2023. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/rpem/article/view/7207. Acesso em: 26 ago. 2026.
MESQUITA, Elizangela Silva; PINHEIRO, Maria Nerice dos Santos. Problemas de matemática na Educação Infantil: sentidos e significados. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1–11, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6402. Acesso em: 24 ago. 2026.
PAIVA, Ana Angélica Nunes; BECKER-RITT, Arlete Beatriz. Estratégias para ensino da matemática na Educação Infantil. V. REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Cuiabá, v. 12, e24107, 2024. Disponível em: https://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/17487. Acesso em: 28 ago. 2026.
PEIXOTO, Sandra Cadore; BECKMANN, Ana Raquel. Tapete pedagógico: um recurso didático para introduzir o ensino de Ciências e Matemática na Educação Infantil. Ensino & Pesquisa, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 220–235, 2021. DOI: 10.33871/23594381.2021.19.3.220-235. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/4045. Acesso em: 24 ago. 2026.

MOTIVAÇÃO E ENGAJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS

LUZIA DIAS DA COSTA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNISA (2013); Professora de Ensino Fundamental I – EMEI Parque Santo Antônio 1.

RESUMO

O presente artigo discute a motivação e o engajamento na Educação Infantil, considerando a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem. A pesquisa, de caráter bibliográfico, dialoga com autores como Vygotsky, Piaget e Wallon, além das orientações da Base Nacional Comum Curricular. Ao longo do estudo, busca-se compreender de que forma práticas pedagógicas podem favorecer ou limitar a participação das crianças no cotidiano escolar. Parte-se da compreensão de que a motivação, especialmente na primeira infância, não depende apenas de estímulos externos, mas se constrói nas relações estabelecidas entre criança, professor e ambiente. Assim, aspectos como afetividade, organização do espaço e mediação docente tornam-se fundamentais. Conclui-se que o protagonismo infantil não ocorre de maneira espontânea, mas resulta de práticas intencionais que valorizam a escuta, a participação e a autonomia, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Motivação; Engajamento; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre motivação e engajamento na Educação Infantil exige ir além da simples preocupação em manter a atenção das crianças durante as atividades. Trata-se, na verdade, de compreender como se constrói, desde cedo, o interesse pelo aprender e pelo participar das experiências propostas no ambiente escolar.

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, desempenha um papel fundamental na formação das crianças. É nesse período que se estabelecem as primeiras relações com o conhecimento, com o outro e com o próprio processo de aprendizagem. Por isso, discutir engajamento nesse contexto implica

também repensar as concepções de infância e as práticas pedagógicas adotadas.

Embora documentos oficiais reconheçam a criança como protagonista, na prática ainda é possível identificar propostas que mantêm o adulto no centro das decisões, limitando a participação infantil. Isso mostra que o protagonismo não se efetiva apenas no discurso, mas depende, sobretudo, de escolhas pedagógicas concretas no dia a dia.

Conforme apontam estudos de Vygotsky, o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais, sendo a mediação um elemento essencial. No entanto, é importante destacar que mediar não significa controlar excessivamente as ações da criança, mas criar condições para que ela participe de forma ativa.

Já na perspectiva de Piaget, o conhecimento é construído a partir da ação da criança sobre o meio, o que reforça a importância de experiências que envolvam exploração, tentativa e reconstrução de ideias. Sem esse espaço, o interesse tende a diminuir.

Wallon, por sua vez, evidencia que a afetividade está diretamente ligada ao processo de aprendizagem. Crianças que não se sentem acolhidas ou pertencentes ao grupo dificilmente se envolvem nas atividades de maneira significativa.

Diante disso, surge a seguinte questão: até que ponto as práticas pedagógicas realmente favorecem o protagonismo infantil? A partir dessa reflexão, este estudo busca compreender quais condições são necessárias para promover, de fato, a motivação e o engajamento na Educação Infantil.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA MOTIVAÇÃO E DO ENGAJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A motivação na Educação Infantil precisa ser compreendida para além de recompensas ou estímulos imediatos. Na primeira infância, ela está muito mais relacionada à curiosidade, à interação e às experiências significativas que a criança vivencia no cotidiano escolar.

Quando o ambiente educativo oferece possibilidades de exploração e respeita o ritmo de cada criança, a aprendizagem tende a acontecer de forma mais envolvente. Nesse contexto, a criança deixa de ser apenas receptora e passa a participar ativamente do processo, construindo sentidos a partir das experiências vividas.

O engajamento, por sua vez, está diretamente ligado às relações estabelecidas no espaço escolar. A interação com outras crianças e com o professor contribui para ampliar as formas de pensar, agir e compreender o mundo. Situações que incentivam o diálogo, a cooperação e a investigação favorecem maior envolvimento nas atividades propostas.

Além dos aspectos cognitivos, é importante considerar o papel da afetividade. Crianças que se sentem seguras e acolhidas tendem a participar com mais confiança. O vínculo com o professor e com o grupo influencia diretamente a disposição

para aprender.

Outro ponto relevante diz respeito à organização do ambiente. Espaços que permitem escolha, movimento e experimentação estimulam a autonomia e despertam o interesse. Assim, o ambiente deixa de ser apenas um local físico e passa a contribuir ativamente para o desenvolvimento infantil.

Nesse processo, o planejamento do professor assume um papel decisivo. Não se trata apenas de organizar atividades, mas de pensar em propostas que façam sentido para as crianças, considerando seus interesses, curiosidades e necessidades. Quando o planejamento parte da observação do grupo, as experiências tendem a ser mais significativas e, consequentemente, aumentam as chances de envolvimento.

Outro aspecto importante está relacionado à escuta das crianças no cotidiano escolar. Muitas vezes, o engajamento é limitado porque não há espaço para que elas expressem suas ideias, opiniões e sentimentos. Ao incluir a escuta como parte da prática pedagógica, o educador possibilita que a criança se reconheça como participante ativa, o que fortalece seu interesse pelas atividades.

Também é necessário considerar que cada criança responde de maneira diferente às propostas. Enquanto algumas se envolvem com mais facilidade, outras precisam de mais tempo ou de estratégias diferenciadas. Reconhecer essas diferenças é essencial para evitar comparações e garantir que todas tenham oportunidades reais de participação, respeitando seus próprios ritmos de desenvolvimento.

É importante destacar que o engajamento não acontece de forma imediata ou constante. Ele pode variar de acordo com o contexto, com o tipo de atividade e até mesmo com o estado emocional da criança naquele momento. Por isso, o papel do professor envolve sensibilidade para perceber essas variações e flexibilidade para ajustar as propostas, mantendo o ambiente acolhedor e favorável à participação.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROTAGONISMO INFANTIL

A motivação na Educação Infantil não se limita a recompensas externas. Na primeira infância, ela está relacionada à curiosidade, à interação e às experiências significativas que a criança vivencia. Ambientes que oferecem exploração, escolha e desafios adequados ao ritmo de cada criança favorecem aprendizagens mais envolventes.

O engajamento depende da interação com o outro e da mediação docente. Situações que incentivam o diálogo, a cooperação e a investigação fortalecem a participação e ampliam possibilidades cognitivas e sociais. A afetividade é outro fator determinante: crianças que se sentem acolhidas e seguras tendem a se envolver com mais confiança nas atividades.

O planejamento docente é essencial para criar experiências significativas.

Quando o professor observa os interesses do grupo e ajusta atividades de acordo com eles, aumenta-se a probabilidade de engajamento. Além disso, incluir a escuta das crianças permite que elas se reconheçam como participantes ativas, fortalecendo sua autonomia e protagonismo.

Cada criança responde de maneira única às propostas pedagógicas. Reconhecer essas diferenças evita comparações e garante oportunidades reais de participação. É preciso compreender que o engajamento não acontece de forma constante, variando conforme contexto, atividade e estado emocional da criança.

A organização do ambiente educativo também influencia o protagonismo. Espaços que possibilitam exploração e experimentação contribuem para o desenvolvimento da autonomia e iniciativa. Por outro lado, ambientes rígidos ou pouco acolhedores podem limitar a participação e o interesse genuíno.

O envolvimento das famílias é outro ponto importante. Quando escola e família mantêm diálogo próximo e colaborativo, a criança percebe consistência entre experiências escolares e domésticas, fortalecendo segurança emocional, motivação e engajamento.

Estratégias pedagógicas precisam equilibrar orientação e liberdade. Intervenções excessivas podem restringir a iniciativa da criança, enquanto ausência de acompanhamento pode gerar desinteresse. A sensibilidade do professor em perceber o momento certo de intervir é fundamental para estimular a participação ativa.

A cultura escolar, baseada no respeito, diálogo e cooperação, favorece o protagonismo. Contextos centralizadores ou excessivamente normativos tendem a reduzir a autonomia, mostrando que o engajamento depende não só do professor, mas do clima educativo como um todo.

O uso de tecnologias digitais deve ser mediado e intencional. Quando bem aplicadas, ampliam repertórios e despertam interesse; se usadas de forma isolada, podem substituir experiências concretas essenciais ao desenvolvimento infantil.

A inclusão é outra dimensão crucial. Garantir que todas as crianças participem de forma efetiva, respeitando ritmos e condições diversas, fortalece práticas pedagógicas equitativas e torna o engajamento mais real. A gestão escolar exerce papel estratégico, apoiando formação docente e incentivando planejamento coletivo. A coerência entre gestão e prática pedagógica reforça a cultura do protagonismo e consolida estratégias que estimulam motivação e participação.

A reflexão contínua sobre a prática docente permite ajustes constantes, garantindo que estratégias permaneçam alinhadas às necessidades reais das crianças. Motivação e engajamento surgem quando a escola cria ambientes acolhedores, desafiadores e participativos, formando sujeitos críticos, autônomos e confiantes.

DESAFIOS ATUAIS E CONSOLIDAÇÃO DO PROTAGONISMO INFANTIL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Consolidar o protagonismo infantil na Educação Infantil exige superar práticas tradicionais ainda centradas no professor como único transmissor de conhecimento. Apesar dos avanços teóricos e das orientações normativas que reconhecem a criança como sujeito ativo, muitas rotinas escolares permanecem dirigidas, limitando a participação espontânea e a iniciativa da criança.

Essa situação evidencia a necessidade de revisão constante das práticas pedagógicas, garantindo que o que se diz na teoria esteja presente na ação cotidiana. Um dos principais desafios atuais é conciliar o papel formativo da Educação Infantil com a preparação para etapas posteriores, sem que o brincar, a investigação e a descoberta percam espaço, o que poderia comprometer o engajamento e a motivação genuína das crianças.

A formação docente também é um fator decisivo. Desenvolver práticas que favoreçam o protagonismo infantil requer conhecimento aprofundado sobre desenvolvimento infantil, planejamento intencional e capacidade de observação sensível. A formação inicial, muitas vezes, não contempla esses elementos de forma adequada, tornando essencial o investimento contínuo em atualização e reflexão crítica, para que o professor possa ajustar suas estratégias conforme a realidade da turma.

O ambiente escolar e a cultura institucional influenciam diretamente o engajamento. Espaços que valorizam o diálogo, a escuta e a cooperação tendem a promover práticas mais democráticas, enquanto contextos rígidos e centralizadores podem restringir a autonomia. Construir uma cultura pedagógica participativa depende do compromisso de toda a equipe com princípios que reconheçam a criança como protagonista.

A organização curricular também desempenha papel central. Planejamentos que partem de temas contextualizados e dos interesses observados nas crianças aumentam as chances de engajamento, permitindo que a aprendizagem emerja de experiências concretas e se torne significativa. A coerência entre objetivos, atividades e avaliação contribui para fortalecer o protagonismo e tornar o processo educativo mais integrado.

A avaliação precisa refletir a proposta de protagonismo. Quando se foca apenas nos resultados finais, desconsideram-se trajetórias individuais e progressos qualitativos. Uma avaliação formativa, baseada em observações, registros pedagógicos e acompanhamento contínuo, reconhece o desenvolvimento integral e reforça a motivação para aprender.

A participação das famílias também se mostra essencial. A colaboração entre escola e família fortalece vínculos, promove segurança emocional e ajuda a compreender as particularidades de cada criança, contribuindo para práticas

pedagógicas mais coerentes com a realidade social e cultural dos alunos.

No contexto atual, o uso de tecnologias digitais apresenta tanto desafios quanto oportunidades. Quando mediadas de forma intencional, ampliam repertórios e despertam interesse, mas nunca devem substituir experiências concretas e interações presenciais, que são fundamentais para o desenvolvimento integral.

A inclusão educacional é outro ponto indispensável para o protagonismo. Garantir que todas as crianças participem de forma efetiva, respeitando ritmos, condições e contextos distintos, fortalece a equidade e permite que cada criança tenha espaço legítimo para se expressar e contribuir.

A gestão escolar exerce papel estratégico nesse processo. Lideranças que incentivam práticas inovadoras, apoiam a formação docente e promovem planejamento coletivo fortalecem a cultura do protagonismo em toda a instituição, alinhando discurso e prática.

A reflexão contínua sobre a própria atuação é indispensável para sustentar motivação e engajamento. Professores que observam, registram, avaliam e replanejam demonstram compromisso com a qualidade do ensino, promovendo ajustes constantes que atendem às necessidades reais das crianças.

Portanto, a consolidação do protagonismo infantil não é imediata nem espontânea. Resulta de um conjunto articulado de ações pedagógicas, organizacionais e relacionais. Quando a escola assume o compromisso de criar ambientes acolhedores, desafiadores e participativos, a motivação e o engajamento deixam de ser metas abstratas e passam a constituir a base de uma Educação Infantil que respeita, valoriza e potencializa a infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação e o engajamento são elementos centrais da Educação Infantil, não meros complementos do processo de aprendizagem. Crianças participam de forma mais significativa quando encontram sentido nas atividades, se sentem acolhidas e reconhecidas como protagonistas.

Práticas pedagógicas intencionais, que valorizam escuta, autonomia, exploração e vínculos afetivos, promovem desenvolvimento integral e consolidam protagonismo infantil. O engajamento surge do equilíbrio entre orientação, liberdade e respeito ao ritmo da criança, dentro de um ambiente educativo consistente e inclusivo.

Investir em estratégias que favoreçam participação ativa contribui para a formação de crianças mais confiantes, críticas e criativas, fortalecendo seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. A parceria entre escola, famílias e comunidade amplia ainda mais o alcance dessas práticas. Assim, a Educação Infantil que valoriza a motivação e o protagonismo infantil transforma a aprendizagem em experiência viva, significativa e integradora, preparando as crianças para enfrentar

desafios futuros com autonomia e segurança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



A RELAÇÃO INTRÍNSECA E FUNDAMENTAL ENTRE A SOCIOLOGIA E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

MARIA JOELMA CASTRO BORGES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UniSant'Anna Centro Universitário Sant'Anna (2010); Professora de Educação Infantil – no CEI Direct São Bento Velho.

RESUMO

Este trabalho mostra a importância da Sociologia e Gestão Democrática no ambiente escolar, sua construção, mediação e as atribuições na organização. A gestão democrática é aquela que compartilha e possibilita a participação, transparência a todos os envolvidos na comunidade escolar. A relação entre a coordenação e os docentes têm muitos tempos e espaços possíveis de articular o grupo em processos reflexivos e de formação continuada, com vistas a articular os processos de ensino-aprendizagem, ao projeto político-pedagógico da instituição e as propostas de ação para o ano letivo elencadas na reunião de planejamento no início do ano letivo que são os preceitos que orientam a estruturação do projeto de trabalho da coordenação pedagógica. Assim, foi por meio de uma revisão literária e análise de vivências no cotidiano da escola, pontos importantes para a discussão do objeto de estudo, o que levou à conclusão de que a prática pedagógica e a gestão democrática se constroem pela contribuição de todos os atores sociais.

Palavras-chave: Participação Social; Gestão Democrática; Educação; Gestão Participativa.

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é um espaço com responsabilidade privilegiada para a participação, construção de novos conhecimentos, que socialmente exigidos, e por fazer essa mediação entre o sujeito e a sociedade é considerada um importante local de troca, de obtenção de informação e de aprendizado.

Atualmente tem-se discutido muito o modelo de educação e novo o papel

da gestão participativa no contexto escolar como instrumento para inserção de movimentos de transformação na atuação dos professores, alunos e comunidade. Assim, a gestão escolar tem refletido sobre as formas democráticas de atuação e participação.

Este trabalho resultou de uma pesquisa sobre a importância da gestão democrática na instituição escolar e a suas intervenções na formação continuada do professor. Pode ser caracterizado como uma reflexão, que partiu preliminarmente de vivências na escola de educação básica e contribuições de literatura especializada.

A gestão do trabalho escolar compreende organizar os tempos e os espaços para planejar, implantar, acompanhar e avaliar as ações que articulem a escola por meio de um projeto. Assim, a gestão da escola precisa considerar o pleno desenvolvimento de todas as dimensões que abrangem a realidade escolar, ou seja, a escrituração, a limpeza, a merenda, o acompanhamento dos alunos e outras ações, que são realizadas por muitos profissionais e, principalmente, a assistência ao trabalho didático-pedagógico, consolidado pelas ações educativas e dos projetos de trabalho incrementados pelos professores.

A perspectiva pedagógica, por sua complexidade e multiplicidade, requer uma mediação que articule o corpo docente em uma ação educativa orientada por um projeto político-pedagógico que dê sentido ao trabalho docente e proporcione uma educação de qualidade às crianças e aos jovens.

O objetivo da pesquisa é refletir que esse tema possui uma grande importância na história da educação, pois apresenta a formação e o fortalecimento de uma sociedade democrática que vem sendo conquistada por meio da demanda de esforços de todos os setores sociais. No entanto, ainda existe uma busca constante e diversos objetivos a serem alcançados.

Assim, a ampliação dos espaços participativos na sociedade é um processo lento e exige reflexão e respeito, que passa por avanços e retrocessos no curso da história.

Desta forma, o trabalho visa analisar e faz uma reflexão da postura do gestor democrático escolar torna-se, pois os fundamentos da sociedade democrática estão associados às práticas de liberdade, autonomia e participação. No entanto, as teorias que fazem um debate em torno da função do gestor administrativo, enfatizando sua capacidade de viabilizar um projeto de democratização das relações na escola.

Nesse sentido, o trabalho está organizado em uma fundamentação teórica, na metodologia utilizada para desenvolver o estudo e sistematizar os dados e nas considerações finais, onde são apresentados os resultados e as sugestões necessárias para uma futura reflexão.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR

A democracia é um processo de construção histórica e social, observamos o papel da educação diante dos desafios de consolidação dos ideais de justiça, igualdade e solidariedade. A educação voltada para a democracia significa mais do que apresentar seus ideais, é preciso vivê-la no cotidiano da sala de aula e fazer com que os alunos, professores, pais, a equipe pedagógica vivencie essa experiência de forma na prática.

Desta forma, no ambiente escolar a gestão democrática ainda encontra diversas barreiras para concretizá-la, é necessário romper paradigmas, principalmente referente à posturas conservadoras e à atividades burocráticas e centralizadas. Esse cotidiano é permeado pelas rotinas organizacionais e estruturais, porém tem a consciência sobre a importância de atitudes democráticas, mas encontra dificuldades para sair do discurso e transformá-lo em prática. Para que a gestão democrática ocorra é preciso haver mudanças de atitudes.

Entretanto, é necessário que a escola faça uma integração com a comunidade, dando abertura para que isso aconteça, envolvendo os pais, os professores e os alunos também são explicitados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, artigo 1º:

> A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Esse artigo mostra a perspectiva educacional do espaço comunitário e as possibilidades das transformações através de instituições, de movimentos sociais e de organizações da sociedade civil. Nesse sentido, contribui para o entendimento de que o sistema educacional autônomo e democrático está diretamente vinculado à possibilidade de desenvolvimento de espaços participativos, assim como as manifestações sociais são frutos de investimentos em formação e politização dos indivíduos.

Entretanto a proposta da gestão democrática parte de atitudes e a tomada de decisões, na qual os processos decisórios sejam descentralizados e que envolvam todos os membros da equipe escolar, fazendo, assim, com que haja construção de uma compreensão diferenciada do ambiente escolar como um espaço aberto, solidário e democrático.

De acordo com Florestan Fernandes (1996) afirma que:

> O sistema de ensino é a esfera que tem por princípio e objetivo principal a formação de personalidades democráticas, ou seja, é através da educação que formamos as gerações que podem, ou não, favorecer a constituição de uma nova sociedade, fundamentada solidamente em direitos e deveres de cidadania (FERNANDES, 1966).

O ambiente escolar é um espaço propício de mudança, avanço social e um espaço de luta e transformação. O autor Paulo Freire foi um dos grandes ideários da pedagogia libertadora, concepção que sustentou a criação de propostas de autonomia e de conscientização popular, que valorizava acima de tudo o papel do educador como elemento essencial desse processo. "O sistema de ensino tem por objetivo a formação de personalidades democráticas, favorecendo a constituição de uma sociedade fundamentada em direitos e deveres de cidadania" (FERNANDES, 1966, p. 34).

Assim, a escola apresenta-se, como uma instituição com responsabilidade privilegiada para a construção de uma escola participativa e não somente pela divulgação do conhecimento socialmente validado. No entanto, faz a mediação entre o indivíduo e a sociedade, Já a sala de aula para não se constitui apenas em um espaço para construção de conhecimento, mas é também um espaço socializador e de formação de cidadãos críticos.

Essas instituições de ensino ocupam uma tarefa fundamental na formação, seja no seu aspecto político, econômico, cultural ou social. Logo, é através de propostas educativas que se possibilitam um futuro melhor.

Vale ressaltar que todas essas temáticas e discussões se refletem nas políticas educacionais, na elaboração dos conteúdos e nos currículos e na inserção de novas propostas e metodologias de forma a orientar a dinâmica social no ensino escolar.

A escola é um ambiente importante para criar propostas de solidariedade, respeito e tolerância que são essenciais para aprender a conviver. Um local enriquecedor, não se constitui apenas em um local para construção de conhecimento, mas é também um espaço socializador e de experiências trocadas.

Nesse mesmo ambiente que os indivíduos são levados a estabelecer relações com pessoas fora do seu universo familiar, por isso ela se torna um lugar não só de apreensão de conteúdos, mas também de socialização e interação.

Esse espaço de aprendizagem, deve sempre incluir na sua prática a ética, a democracia e a criticidade, pois seu objetivo é formar educandos atuantes, reflexivos, participativos, autônomos, críticos, dinâmicos e capazes de enfrentar desafios.

Hoje a escola é um espaço com responsabilidade privilegiada para a construção e divulgação de novos conhecimentos, que socialmente exigidos, e por fazer essa

mediação entre o indivíduo e a sociedade é considerada um importante local de troca, de obtenção de informação e de aprendizado.

Desse modo esse ambiente pode apresentar diferentes formas de sentir, de expressar e de comunicar a realidade pelas e para os educandos, o que pode também resultar em uma mescla de emoções, conhecimentos e culturas representadas.

Assim, na medida em que a escola se compromete com o futuro dos seus educandos e promove a gestão participativa, ela se torna modelo de relacionamento social, educa para a democracia e deixa transparente as mais diversas práticas democratizantes.

Todos têm direitos de decisão no processo de democracia. Compartilhando responsabilidades e decisões, incluindo toda a comunidade escolar: gestores, educadores, estudantes, pais e funcionários da escola. Onde cada um responde por si, mas também pelos outros. E com essa nova perspectiva política, da um grande impacto nos aspectos da organização escolar: modelo de gestão, temporalidade e seu currículo.

Na educação democrática temos a aprendizagem baseada no estímulo a busca de conhecer e ensinar. Sendo assim, quem experimenta esse processo de democracia, também é responsável por ele, onde busca tornar esse processo de incentivo a busca de conhecimento, visando que ele traga prazer em aprender.

O conhecimento não tem que passar por níveis hierárquicos: todos têm seus conhecimentos valorizados, respeitados e ampliados juntamente.

O trabalho desenvolvido na unidade escolar difere-se essencialmente de outros tipos de organização produtiva por ter um caráter essencialmente voltado à formação humana.

O trabalho do educador, segundo Paulo Freire sugere que “o nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca” (FREIRE, 1996, p. 144).

Portanto, na escola e nos ambientes educativos a gestão democrática é uma proposta que permitiria a construção da participação em sua dimensão teórica e prática, associando direitos e deveres constitucionais à projetos de inclusão e atividades formativas.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E AS FORMAS SOCIAIS DE PARTICIPAÇÃO

Gestão democrática está ligada a participação, onde: alunos, professores, funcionários, comunidades, parceiros e colaboradores da escola passam a ter voz ativa na tomada de decisões.

A participação da comunidade ocorre não somente nos processos administrativos, mas também nos processos pedagógicos, envolvendo-se nas questões relacionadas ao ensino aprendizagem.

Sendo assim a gestão democrática pode ser compreendida como um conjunto de ações, na qual a comunidade, pais e outros, participam de seu processo ativamente. Rompendo modelos tradicionais de gestão escolar, isto é, onde o poder deixa de ser centralizado e passa a ser horizontal, na qual é fundamental a participação de todos.

Além disso, a gestão democrática fortalece o diálogo e a cooperação entre escola e comunidade, promovendo um ambiente mais participativo e acolhedor. Dessa forma, contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação social.

A gestão democrática foi incorporada na constituição de 1988:

Capítulo III
Da educação, da Cultura e do Desporto, Seção I
Da educação
Artigo 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
VI – gestão democrática do ensino público, na forma da Lei

E além da constituição, reafirma-se a Gestão Democrática na Lei de Diretrizes e Bases. Onde a lei fundamenta aspectos de como usar a democracia.

A escola, tem a possibilidade de fazer um mundo novo e fascinante, possibilitando a todos fazerem parte de um contexto social e participativo. Desta forma, cria uma maior aproximação com a realidade e a comunidade que vivencia os diversos acontecimentos desse contexto, interagindo com os gestores, alunos e professores daquele local, tornando assim um ambiente democrático.

Ela também é uma instituição de formação humana constitui importante centro de convivência e interação coletiva, possibilitando encontros, descobertas e interações cognitivas, culturais, sociais, afetivas. É um lugar privilegiado de socialização de diferentes saberes das pessoas, oportunizando momentos de intercâmbio de todos os membros da comunidade escolar e representantes da comunidade em que ela está inserida.

A mobilização social que integra diversos atores não apenas almeja a participação como resultado, mas também a utiliza como ferramenta poderosa para engajar e concretizar outros objetivos.

Desse modo a democratização vai além dos muros da escola, deve envolver os membros da comunidade escolar e os representantes da comunidade local, para possibilitar o acompanhamento democrático da educação escolar em quantidade e qualidade compatíveis com as obrigações do poder público e de acordo com os objetivos da comunidade.

Esse processo de democratização política e administrativa da escola, vem aumentando significativamente, em especial a participação do diretor, que

proporciona a interação do grupo. Ao longo desse processo, foi ganhando força a proposta de direção colegiada formada por representantes das entidades envolvidas no processo educativo.

As ações democráticas da gestão escolar abrangem o exercício e a prática coletiva dos processos de planejamento, tomada de decisões e a avaliação dos resultados alcançados. Dessa maneira, mudanças significativas só podem ocorrer se houver a participação de todos os interessados desse objetivo e das decisões do que deve mudar e de como mudar. Por isso, é fundamental que, em cada instituição escolar, o movimento pedagógico crie condições para a participação democrática.

A função dos órgãos colegiados, possibilitam a contribuam no desenvolvimento da escola, não restringindo suas práticas apenas a ações executivas como, participação em bazares, promoções, bingo, pagamento de mensalidade, que acabam suprindo as dificuldades financeiras da escola.

A escola precisa reconhecer e valorizar a participação desses grupos quando alguma conquista é alcançada. Essa é uma tarefa, da equipe gestora, à qual cabe desenvolver meios de valorização e reconhecimento da participação da comunidade, pois isso a torna mais participativa e crente da importância de sua colaboração na construção de uma escola mais democrática e autônoma.

Entretanto, não basta também, apenas permitir a participação da comunidade, é essencial observar as condições oferecidas para tal, de modo que todos se sintam acolhidos, reconhecidos, a fim de terem prazer em oferecer sua contribuição.

A participação também pode ocorrer através do Conselho Escolar, é um órgão colegiado, composto por vários representantes da comunidade escolar, como: gestor, professores, funcionários, estudantes, pais, alunos e outros representantes da comunidade em geral.

Nesse sentido, Luck (2002, p. 66), diz que:

> "A participação significa, portanto, a intervenção dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola. Há dois sentidos de participação articulados entre si: a) a de caráter mais interno, como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores, dos alunos, constituindo prática formativa, isto é, elemento pedagógico, curricular, organizacional; b) a de caráter mais externo, em que os profissionais da escola, alunos e pais compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão".

A participação de todos é essencial para importantes decisões e têm como função, discutir sobre assuntos do funcionamento da escola, acompanhar a efetivação do projeto político pedagógico, avaliar as ações realizadas pela escola, e planejar ações a serem desenvolvidas tanto a curto, como a médio e longo prazo. Esses representantes são eleitos, mediante uma eleição direta, sendo que o

presidente será o gestor da escola, com o mandato tem duração de um ano.

A gestão escolar promove encontros regulares (reuniões ordinárias, bimestrais) e conforme a necessidade (reuniões extraordinárias), sempre com aviso antecipado. A Associação de Pais e Mestres (APM), que reúne a equipe técnica da escola, os professores e os responsáveis pelos alunos (pais e mães), tem como principal atribuição garantir o uso adequado e o controle dos recursos financeiros destinados à sua gestão.

A APM desempenha um papel crucial na aproximação entre a comunidade e o trabalho pedagógico desenvolvido na escola, atuando em parceria com a gestão escolar em diversas áreas. Para alcançar melhorias significativas na instituição, é essencial a integração da APM com o Conselho Escolar, promovendo a discussão conjunta de necessidades, o desenvolvimento de ações e a atuação coordenada junto aos órgãos públicos na defesa dos direitos da escola.

Sendo assim, o princípio participativo gera a democracia na escola e não esgota as ações necessárias para assegurar a qualidade de ensino, desde o processo organizacional. Nesse sentido, a participação necessita do apoio e reconhecimento da direção, outro conceito importante da gestão democrática, que visa promover a gestão da participação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática e o trabalho do coordenador pedagógico deve estar pautada na participação de todos os profissionais do contexto escolar, pais e alunos para a construção de um projeto democrático que busque a qualidade no ensino e na aprendizagem.

Assim, é necessário que a instituição reelabore sua proposta pedagógica e contemple passo a passo como deve ser a participação de todos na construção de uma escola que busque a qualidade do ensino e da aprendizagem.

A gestão escolar participativa é de fundamental importância para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da instituição escolar, visto que é por meio de sua ação que os professores podem se articular para organizar seu trabalho e desencadear um processo de ensino-aprendizagem significativo com os educandos.

Desse modo, em muitas escolas e sistemas de ensino há uma indefinição quanto ao papel da coordenação pedagógica no contexto educativo, como também posturas autoritárias que dificultam a articulação da equipe de docentes para o desenvolvimento de um trabalho em equipe.

Para mudar esta situação, defende-se a participação democrática na escola, para que se possa desencadear uma ação que favoreça a participação de todos com uma cultura democrática, como o diálogo, a cooperação e a ética.

Portanto, os meios de participação são espaços fundamentais para que seja colocado em prática a gestão democrática escolar e o coordenador como mediador desse processo precisa ter o objetivo de articular as ações e favorecer um processo de ensino-aprendizagem significativo junto aos educadores e educandos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

FERNANDES, F. Educação e sociedade no Brasil. São Paulo: Dôminus, 1966.

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

_____. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9394/96. Brasília, 1996.

LUCK, Heloisa. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. São Paulo: Cortez, 2002.



INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO CONTEXTO DE SALA DE AULA

MÔNICA JULIA DE SANTANA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro em 2002. Pós graduação em Alfabetização e Letramento pela Faculdade São Luís de França e Pós graduação em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Dominius. Professora para o 2º ano do fundamental na EMEF Carolina Rennó Ribeiro de Oliveira.

RESUMO

Imaginar a sala de aula como um espaço verdadeiramente inclusivo é reconhecer que a matrícula de um aluno com necessidades especiais, por mais importante que seja, não garante por si só que ele pertença de fato àquele ambiente. A verdadeira inclusão se mede pela participação ativa, pela aprendizagem significativa e pela sensação de acolhimento. No cotidiano escolar, esse ideal só se materializa quando as práticas pedagógicas se tornam flexíveis o suficiente para abraçar diferentes formas de aprender, e quando a própria estrutura da escola se movimenta para remover barreiras e oferecer apoios consistentes. O objetivo foi analisar quais são as ações concretas dos professores e as condições oferecidas pela escola que realmente favorecem a participação e a aprendizagem de todos, assim como identificar aqueles obstáculos que ainda emperram este caminho. Para isso, foi realizado uma pesquisa bibliográfica, conversando com livros, artigos científicos e documentos oficiais que refletem sobre educação inclusiva, sobre o papel mediador do professor e sobre os marcos legais que orientam essa prática. Os resultados mostraram que a inclusão com planejamento flexível, estratégias e recursos adaptados, e uma avaliação que compreende as necessidades individuais sem perder de vista o coletivo. Ela se fortalece quando a sala é organizada para a cooperação, quando os professores têm acesso a formação continuada e quando existe uma parceria sólida com o Atendimento Educacional Especializado. A falta de recursos, a escassez de tempo para planejamento individualizado, a formação insuficiente, o apoio multiprofissional frágil, a comunicação difícil com as famílias e uma cultura escolar que, às vezes, ainda carrega baixas expectativas e resistência à

mudança tudo isso se ergue como barreira. Concluiu-se, portanto, que a efetivação da inclusão não é uma responsabilidade solitária do professor, mas um trabalho de teia, que envolve toda a escola e precisa ser sustentado por políticas públicas conscientes.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Sala de aula regular; Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com necessidades especiais na sala de aula tem aparecido cada vez mais nas conversas sobre educação no Brasil, e não é por acaso. A escola, desde sempre, não existe só pra passar conteúdo, ela também tem a missão de formar gente, de ensinar convivência e de abrir portas. No dia a dia, quando chegam alunos que aprendem de um jeito diferente, que se comunicam de outra forma ou que precisam de apoio pra se locomover e participar, a escola fica diante de uma tarefa que parece antiga, mas ganha um novo formato: fazer com que todos estejam no mesmo espaço, sejam vistos, ouvidos e aprendam com respeito.

Neste trabalho, delimita-se sobre a inclusão dentro da sala de aula regular. O foco está nas práticas do professor, nas estratégias de ensino, na forma como ele conduz a turma e nas condições que ajudam ou atrapalham o aluno com necessidades especiais a participar de verdade das atividades.

A importância desse estudo aparece quando se olha pra realidade sem maquiagem. Muitas vezes, existe uma distância grande entre o que se espera nas políticas educacionais e o que a escola consegue fazer no cotidiano. Em várias salas de aula faltam recursos, faltam formações mais consistentes, falta tempo pra planejar e, não raramente, falta apoio especializado contínuo.

Diante desse cenário, o problema de pesquisa é como a inclusão de alunos com necessidades especiais é realizada no dia a dia da sala de aula regular, considerando as práticas pedagógicas e as condições de trabalho do professor, e quais fatores ajudam ou dificultam a participação e a aprendizagem desses estudantes?

O objetivo geral é analisar como ocorre a inclusão de alunos com necessidades especiais na sala de aula regular, identificando práticas pedagógicas e condições da escola que favorecem a participação e a aprendizagem, além dos principais obstáculos que dificultam esse processo.

Como objetivos específicos, o estudo busca identificar estratégias de ensino e adaptações curriculares que ajudam a promover a participação de alunos com necessidades especiais na sala de aula regular; discutir o papel do professor e da mediação pedagógica na construção de uma rotina inclusiva, incluindo planejamento, avaliação e organização da sala e verificar quais os fatores que mais contribuem e os que mais atrapalham a inclusão, como formação docente, recursos disponíveis,

apoio de profissionais, parceria com a família e a própria cultura da escola.

Para alcançar esses objetivos, será utilizada a pesquisa bibliográfica. Isso significa que o trabalho será construído a partir da leitura e análise de materiais já publicados, como livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos da área educacional, todos voltados para educação inclusiva e práticas de sala de aula.

COMO OCORRE A INCLUSÃO NA SALA DE AULA REGULAR

A inclusão de alunos com necessidades especiais na sala de aula regular acontece quando a escola entende que não basta o estudante estar matriculado e presente. O que vale mesmo é ele participar, ser considerado no planejamento e aprender junto com a turma, com apoios e adaptações quando for preciso. Essa lógica combina com a ideia de garantir aprendizagens essenciais para todos, respeitando trajetórias diferentes dentro do mesmo caminho escolar (BRASIL, 2018).

Na prática, o ponto de partida costuma ser o planejamento do professor com foco na participação de toda a turma. Em vez de preparar uma aula pensando num aluno padrão, o professor organiza objetivos, atividades e materiais de um jeito mais flexível, prevendo maneiras diferentes de apresentar o conteúdo e de o aluno mostrar o que aprendeu. É como abrir mais de uma porta para chegar ao mesmo lugar, sem deixar ninguém trancado do lado de fora (VITALIANO; PRAIS; SANTOS, 2019).

Uma prática pedagógica que favorece a inclusão é oferecer múltiplas formas de acesso ao conteúdo, usando recursos visuais, auditivos, táteis e atividades práticas, de acordo com as necessidades da turma. Quando o professor varia os recursos, ele não está fazendo algo extra, está ajustando o ensino para ficar mais compreensível, e isso costuma ajudar não só o aluno com necessidades especiais, mas vários outros que também têm dificuldades em certos momentos (PRAIS; VITALIANO, 2022).

Outra prática que costuma funcionar bem é organizar a sala para promover interação e cooperação, como trabalhos em duplas, pequenos grupos e atividades com papéis definidos. Isso evita que o aluno fique isolado e fortalece a aprendizagem pela convivência, porque aprender também é trocar, tentar, errar e acertar com o outro por perto. Quando a mediação é bem feita, a participação cresce e a turma passa a enxergar o colega como parte do grupo, e não como alguém separado (UNESCO, 2020).

A avaliação, nesse contexto, precisa acompanhar a lógica da inclusão. Em muitos casos, a escola favorece a aprendizagem quando permite que o aluno demonstre o que sabe de modos diferentes, como apresentação oral, registro com apoio, uso de recursos de acessibilidade, tempo ampliado ou atividades por etapas. A avaliação deixa de ser um funil e vira uma régua mais justa, que mede progresso real, não só rapidez ou um único formato de resposta (UNESCO, 2020).

No nível da escola, algumas condições fazem diferença e empurram a inclusão

para frente. Entre elas estão o trabalho articulado entre professor da sala comum e os apoios, a rotina de planejamento com acompanhamento pedagógico, a disponibilidade de recursos de acessibilidade e a construção de uma cultura escolar de respeito às diferenças. Quando a escola organiza, o professor não fica sozinho e a inclusão para de depender só da boa vontade. (BRASIL, 2018).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode contribuir quando funciona como apoio complementar, orientando o uso de recursos e estratégias e ajudando a remover barreiras de participação. Quando há diálogo entre sala regular e o atendimento, as adaptações ficam mais coerentes e o aluno tende a avançar com mais segurança. Em estudos sobre salas de recursos multifuncionais, aparece com frequência a ideia de que o apoio precisa estar conectado ao cotidiano da classe comum, e não virar um mundo à parte (TOMÉ; SANDANO, 2022).

Mesmo com essas possibilidades, existem obstáculos que atrapalham bastante. Um deles é a falta de formação continuada focada em prática, porque muitos professores precisam de apoio para transformar princípios inclusivos em ações diárias, com planejamento possível e estratégias aplicáveis. Outro obstáculo é a falta de tempo para planejar e adaptar, somada à escassez de recursos e ao apoio irregular, o que faz a inclusão virar uma corrida de resistência, em que o professor tenta dar conta de tudo com as próprias mãos (PRAIS; VITALIANO, 2022).

Também aparecem barreiras ligadas à cultura escolar, como baixa expectativa sobre a aprendizagem do aluno com necessidades especiais, rotulação, resistência a adaptações e pouca parceria com a família. Quando a escola não acredita que o aluno pode aprender, a inclusão fica só na aparência, como uma planta sem água: está ali, mas não cresce. Por isso, além de técnica, a inclusão exige uma mudança de postura e de organização, para que o estudante seja visto como sujeito de direitos e de aprendizagem (UNESCO, 2020).

OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

Quando se fala em educação inclusiva, a ideia não é só garantir matrícula e presença, mas construir um percurso em que o aluno participe, aprenda e se desenvolva por inteiro, como quem cria raízes e também ganha asas. Os quatro pilares propostos pela UNESCO ajudam a enxergar esse desenvolvimento de forma completa, porque eles lembram que aprender envolve conhecimento, ação, convivência e construção de identidade, sempre com respeito à diversidade e com participação real na vida escolar e social (UNESCO, 2020; UNESCO, 2021).

O pilar Aprender a Conhecer, dentro de uma perspectiva inclusiva, aponta para o direito de acessar o conhecimento de maneiras diferentes, sem tratar a diferença como defeito. Na sala de aula regular, isso se traduz em práticas que ampliam o acesso ao conteúdo, como variar linguagens, usar recursos visuais e concretos,

organizar explicações em etapas e checar compreensão com calma, de modo que o aluno consiga ligar os pontos e dar sentido ao que estuda. Quando a escola assume que há vários caminhos para entender o mundo, ela abre janelas onde antes havia parede (UNESCO, 2020).

Aprender a Fazer, por sua vez, coloca o foco na competência para agir, experimentar, resolver problemas e aplicar o que foi aprendido, o que é essencial para autonomia. No cotidiano inclusivo, esse pilar aparece quando o professor propõe atividades práticas, projetos, tarefas com apoio graduado e oportunidades de participação ativa, respeitando o ritmo do aluno sem tirar dele o direito de tentar. É a diferença entre assistir ao jogo do lado de fora e entrar em campo com orientação, treino e possibilidade de melhora ao longo do tempo (UNESCO, 2020; UNESCO, 2023).

O pilar Aprender a Conviver, ou Viver Juntos, tem um peso enorme na inclusão porque lembra que a escola é um espaço de formação humana e social, onde se aprende a lidar com diferenças sem transformar ninguém em ilha. Na prática, isso se constrói com rotinas de cooperação, combinados de convivência, trabalhos em grupo com papéis definidos, mediação de conflitos e incentivo à empatia, para que o aluno com necessidades especiais seja visto como parte do grupo e não como alguém tolerado de longe. Quando a convivência é bem cuidada, a turma vira comunidade, e não apenas um monte de carteiras no mesmo lugar (UNESCO, 2020).

Aprender a Ser se relaciona com identidade, autoestima, autonomia e sentido de pertencimento, e isso é decisivo para o aluno se reconhecer como sujeito capaz, com direitos e potenciais. A educação inclusiva fortalece esse pilar quando garante voz ao estudante, reconhece suas conquistas, oferece apoio sem humilhar e cria situações em que ele possa fazer escolhas, assumir responsabilidades e perceber progresso. Aos poucos, a escola deixa de ser um espaço de medo e vira um lugar onde o aluno se enxerga no espelho do cotidiano e pensa, dá pra ir mais longe (UNESCO, 2021; UNESCO, 2020).

Esses quatro pilares não funcionam como peças soltas, porque um puxa o outro. Quando o aluno aprende a conhecer, ele ganha ferramentas para fazer; quando faz, ele se fortalece como sujeito; quando convive, ele aprende a respeitar e a ser respeitado. Por isso, a escola inclusiva precisa olhar para o currículo e para a rotina como um conjunto, garantindo equidade nas oportunidades, removendo barreiras e oferecendo apoios para que a participação seja plena, não só simbólica (UNESCO, 2020).

No contexto brasileiro, esse olhar integral conversa com documentos curriculares que defendem o desenvolvimento de competências e a promoção de aprendizagens essenciais para todos, o que reforça a responsabilidade de organizar práticas e avaliações que considerem a diversidade. Quando a escola planeja com intenção, avalia com justiça e organiza a sala para participação, ela dá forma concreta aos pilares, como quem costura um tecido resistente: cada fio tem sua função,

e o resultado final é o que sustenta o estudante no caminho (BRASIL, 2018; UNESCO, 2020).

O PAPEL DO PROFESSOR E DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA ROTINA INCLUSIVA

O professor tem um lugar central na inclusão porque é ele quem transforma a intenção da escola em prática diária, organizando o ensino para que todos participem e aprendam. A mediação pedagógica aparece quando ele observa as barreiras que surgem na rotina, ajusta caminhos e garante que o estudante não fique apenas presente, mas realmente envolvido nas atividades, como quem ganha espaço de fala e de ação dentro da turma (UNESCO, 2020).

Na construção de uma rotina inclusiva, o planejamento é o primeiro passo firme. O professor planeja com objetivos claros e propõe atividades que permitam diferentes formas de acesso ao conteúdo, prevendo recursos, apoios e adaptações para que o aluno acompanhe o que está sendo ensinado. Esse planejamento tende a funcionar melhor quando a escola orienta o currículo para uma lógica de escola para todos, reduzindo práticas rígidas que acabam excluindo quem aprende de modo diferente (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2018).

Uma mediação pedagógica bem-feita também envolve flexibilizar a forma de apresentar e de trabalhar o conteúdo sem baixar expectativas de aprendizagem. O professor pode propor explicações com diferentes linguagens, atividades por etapas, modelos prontos como exemplo, pistas visuais e organização do tempo, sempre com a intenção de tornar o objetivo alcançável. Essa forma de planejar se aproxima de princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, que orienta a pensar o ensino desde o começo para atender à diversidade, em vez de remendar só depois (OLIVEIRA et al., 2019).

Na organização da sala, a mediação aparece no jeito de conduzir a turma, distribuir participação e construir um ambiente de cooperação. O professor pode organizar duplas e grupos com objetivos bem definidos, combinar regras simples de convivência e oferecer papéis diferentes dentro das atividades, para que o aluno com necessidades especiais tenha função real no trabalho coletivo. Essa organização ajuda a reduzir isolamento e amplia oportunidades de interação, o que costuma fortalecer a aprendizagem e a autonomia (VITALIANO; PRAIS; SANTOS, 2019).

A avaliação, dentro de uma rotina inclusiva, precisa acompanhar o planejamento e a organização da sala, porque avaliar do mesmo jeito para todos, em qualquer situação, pode virar uma barreira. O professor pode avaliar com diferentes formas de registro, observação contínua, tarefas menores ao longo do tempo e ajustes no modo de resposta, mantendo o foco no progresso do estudante e no que ele consegue demonstrar com apoio adequado. Quando a avaliação é coerente com a mediação, ela deixa de ser um filtro que separa e passa a ser uma ferramenta que

orienta o ensino (UNESCO, 2020).

Para que essa mediação seja consistente, formação docente e apoio institucional contam muito. Estudos sobre formação de professores para práticas inclusivas mostram que a mudança não depende só de boa intenção, ela precisa de reflexão sobre a prática, troca entre profissionais e reorganização do ensino, com acompanhamento pedagógico e tempo para planejar. Quando a escola assume esse compromisso e cria condições, o professor tende a agir com mais segurança e continuidade, sem ficar apagando incêndio a cada aula (PRAIS; VITALIANO, 2021).

Mesmo com avanços, há obstáculos que atrapalham a mediação pedagógica no cotidiano, como turmas cheias, falta de recursos, pouco tempo para planejamento e apoio irregular. Também surgem barreiras quando existe baixa expectativa sobre o aluno ou quando a inclusão é tratada como algo separado do currículo, o que enfraquece a participação real. O que a literatura indica, de forma prática, é que a rotina inclusiva nasce de pequenos ajustes constantes, sustentados por formação, colaboração e uma escola organizada para apoiar o professor (VITALIANO, 2019).

FATORES QUE MAIS CONTRIBUEM E OS QUE MAIS ATRAPALHAM A INCLUSÃO

Quando a inclusão dá certo na sala de aula, quase sempre tem um ponto em comum: o professor não trabalha no escuro. A formação docente, inicial e continuada, contribui muito quando ensina a planejar com flexibilidade, a adaptar atividades sem baixar expectativas e a avaliar o progresso do estudante com mais de um caminho possível. Já quando a formação é fraca, muito teórica ou desconectada do cotidiano, o professor fica sem repertório e a inclusão vira tentativa e erro, cansativa e insegura para todos (PRAIS; VITALIANO, 2021).

Os recursos disponíveis também pesam bastante. Contribuem quando a escola oferece materiais acessíveis, tecnologia assistiva quando necessária, recursos visuais, comunicação alternativa, mobiliário adequado e um ambiente físico que não crie barreiras para circulação e participação. Atrapalham quando falta o básico, quando os recursos existem mas não chegam ao professor, ou quando não há orientação de uso, deixando o material parado como ferramenta sem mão para operar (UNESCO, 2020).

O apoio de profissionais é outro fator que pode virar o jogo. Contribui quando há diálogo entre o professor da sala regular e o Atendimento Educacional Especializado, com orientação prática sobre estratégias, organização de recursos e remoção de barreiras para a aprendizagem. Atrapalha quando o apoio é raro, burocrático, sem articulação com o que acontece na sala comum, ou quando toda a responsabilidade é empurrada para o professor sem uma rede de suporte, como se ele tivesse que carregar a escola nas costas (BRASIL, 2018).

A parceria com a família costuma funcionar como um fio que costura o processo.

Contribui quando família e escola trocam informações, combinam rotinas, alinham expectativas e constroem confiança, porque isso ajuda a entender necessidades reais e a manter continuidade entre casa e escola. Atrapalha quando a comunicação é ruim, quando há desconfiança, quando a família não é acolhida, ou quando a escola chama a família só para apontar problema, o que desgasta e afasta em vez de aproximar (UNESCO, 2020).

A cultura da escola, aquele jeito de pensar e agir que todo mundo percebe no corredor e na sala dos professores, pode ser a base firme ou o chão escorregadio da inclusão. Contribui quando a escola acredita que todos podem aprender, evita rótulos, trabalha com cooperação entre profissionais e organiza regras de convivência que valorizam respeito e participação. Atrapalha quando há preconceito, baixa expectativa sobre o aluno, resistência a adaptações e a ideia de que inclusão é favor, não direito, porque aí o estudante até está na sala, mas fica como visitante, não como parte da turma (UNESCO, 2020).

A organização pedagógica da escola ajuda muito quando dá tempo de planejamento, promove trabalho colaborativo, oferece acompanhamento e orienta o currículo para uma lógica de escola para todos, conectando objetivos e estratégias de ensino às necessidades da turma. Atrapalha quando a rotina é improvisada, quando não há tempo para planejar, quando as turmas são superlotadas e quando as adaptações são tratadas como exceção, o que enfraquece a participação e deixa o professor apagando incêndio todo dia (BRASIL, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com necessidades especiais na sala de aula regular não se resume à matrícula, nem se sustenta só com boa intenção. Ela acontece de verdade quando a escola organiza condições, remove barreiras e assume, no cotidiano, que todos podem aprender, cada um no seu tempo e do seu jeito. Quando o planejamento é flexível, a avaliação é justa e a sala é organizada para participação, a inclusão deixa de ser um discurso bonito e vira prática, como uma casa com portas abertas e caminhos acessíveis para todos.

Ficou evidente que o papel do professor é decisivo, porque é ele quem faz a ponte entre o currículo e o aluno, mediando estratégias, recursos e relações dentro da turma. Porém, essa responsabilidade não pode ficar só nos ombros do docente. A inclusão se fortalece quando há formação continuada aplicada ao chão da escola, apoio profissional articulado, recursos disponíveis e uma cultura escolar que respeita a diferença sem rotular. Quando essas bases falham, aparecem obstáculos como improviso constante, sobrecarga, baixa expectativa e participação limitada do estudante, como quem está na sala, mas não está no jogo.

As leis e documentos que norteiam a inclusão mostram que se trata de um

direito, e os quatro pilares da educação lembram que o desenvolvimento do aluno é integral: aprender a conhecer, fazer, conviver e ser. Nesse sentido, a escola que acolhe a diversidade não perde qualidade, ela ganha sentido. E aí, mesmo com desafios, dá pra enxergar um horizonte possível: uma educação que honra o que a escola sempre foi chamada a fazer, formar pessoas com dignidade, e que, ao mesmo tempo, olha pra frente e constrói uma comunidade escolar mais humana, autônoma e participativa, em que ninguém precise pedir licença para aprender.

A CONTRIBUIÇÃO DA FAMÍLIA NA INCLUSÃO EM SALA DE AULA

A família tem um papel decisivo na inclusão porque ela conhece o aluno de um jeito que a escola ainda não conhece no começo. Ela traz a história, as rotinas, o que costuma funcionar, o que gera ansiedade, quais apoios ajudam e quais situações viram barreira. Quando essa troca acontece com confiança, a escola ganha um mapa do terreno antes de caminhar, e o aluno deixa de ser visto só pelo que falta e passa a ser entendido pelo que é, pelo que consegue e pelo que pode desenvolver. (FERNANDES, 2018)

A contribuição da família também aparece no apoio emocional e na construção de expectativas. Quando a família acredita no potencial do estudante e reforça pequenas conquistas, ela ajuda a sustentar a autoestima e a persistência, duas coisas que pesam muito no processo de aprendizagem. Em inclusão, cada avanço pode parecer pequeno por fora, mas por dentro é como uma semente que vinga, e a família, muitas vezes, é quem rega essa semente todos os dias, mantendo a motivação e o vínculo com a escola. (UNESCO, 2020) Outra contribuição importante está na parceria prática com o professor. A família pode colaborar informando como o aluno se comunica melhor, quais recursos ele usa, como é sua rotina de cuidados, e quais sinais indicam cansaço, sobrecarga sensorial ou dificuldade de compreensão. Com essas informações, o professor consegue planejar atividades mais acessíveis, ajustar o tempo, organizar apoios e evitar que o aluno fique perdido no meio da aula, como quem está num barco sem bússola. (AINSCOW, 2020)

Quando a comunicação é constante, a inclusão ganha continuidade entre casa e escola. Isso não significa que a família tenha que virar professora, mas que ela pode reforçar hábitos importantes, como rotina de estudo, organização de materiais, pontualidade, leitura compartilhada e combinados de convivência. Esse alinhamento ajuda o aluno a entender o que se espera dele e a se sentir mais seguro, porque a mensagem não muda toda hora, ela segue o mesmo rumo. (MARTÍNEZ-RICO et al., 2024)

A família também contribui quando participa de decisões e acompanhamentos, principalmente na definição de metas possíveis, no uso de recursos de acessibilidade e na escolha de estratégias que respeitem o aluno. Em modelos de inclusão

defendidos por organismos internacionais, a participação de responsáveis é parte do esforço coletivo para remover barreiras e ampliar a participação do estudante na vida escolar. Quando a família é ouvida de verdade, a escola consegue ajustar melhor o plano, e o aluno ganha mais chances de participar como membro da turma. (UNESCO, 2020)

Por outro lado, quando essa parceria não acontece, aparecem dificuldades que atrapalham a inclusão. A escola pode ficar sem informação relevante, a família pode se sentir culpada ou desrespeitada, e a comunicação vira só recado de problema, o que desgasta o vínculo. Também atrapalha quando a escola espera que a família resolva o que é responsabilidade institucional, ou quando a família desconfia da escola e evita diálogo. Nesses casos, a inclusão perde força, porque fica faltando uma engrenagem importante, e o processo anda, mas anda mancando. (OLIVEIRA, 2025)

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, [s. l.], 2020.

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

FERNANDES, Ana Paula C. S. Família, escola e pessoa com deficiência: concepções de professores sobre a relação família-escola. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 19, n. 55, 2018.

MARTÍNEZ-RICO, Guillermo et al. Editorial: Inclusion in early childhood, teacher-family and school-community partnerships. Frontiers in Education, [s. l.], 2024.

OLIVEIRA, A. R. P. et al. Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma revisão sistemática da literatura internacional. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, 2019.

OLIVEIRA, Ana Flávia Cardoso da Silva. Relação família-escola: inclusão educacional. 2025. Trabalho acadêmico (Licenciatura/Especialização) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025.

PRAIS, J. L. S.; VITALIANO, C. R. Formação docente para práxis inclusivas subsidiadas pelo Desenho Universal para a Aprendizagem. Revista Teias, Rio de Janeiro, 2021.

PRAIS, J. L. S.; VITALIANO, R. Processo formativo de professoras para o desenvolvimento de práxis inclusivas subsidiadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Ensino em Re-Vista, Uberlândia, MG, v. 29, p. 1-25, e011, 2022.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; VITALIANO, Célia Regina. Formação docente para práxis inclusivas subsidiada pelo Desenho Universal para a Aprendizagem. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 22, n. 65, 2021.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Escola inclusiva: um novo olhar para o currículo de uma escola para todos. Revista Eletrônica da Educação, v. 1, n. 1, p. 68- 77, 2018.
TOMÉ, L. P. de O.; SANDANO, W. O atendimento educacional especializado e as salas de recursos multifuncionais: um olhar para o município de Sorocaba. Revista Hipótese, Bauru, v. 8, n. 00, p. e022013, 2022.
UNESCO. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: all means all. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark%3A/48223/pf0000373718. Acesso em: 5 fev. 2026.
UNESCO. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: all means all. Paris: UNESCO, 2020.
UNESCO. Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all. Paris: UNESCO, 2020.
UNESCO. Reimagining our futures together: A new social contract for education. Paris: UNESCO, 2021.
UNESCO. Reworking four pillars of education to sustain the commons. Paris: UNESCO, 2023.
VITALIANO, C. R. Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa. Pro-Posições, Campinas, v. 30, 2019.
VITALIANO, C. R.; PRAIS, J. L. de S.; SANTOS, K. P. dos. Desenho Universal para a Aprendizagem aplicado à promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática. Ensino em Re-Vista, v. 26, n. 3, p. 805-827, 2019.



REVISTA UNIFAHE EDUCACIONAL | V.1 | N.50 | SETEMBRO 2026

A INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN NA REDE BÁSICA DE EDUCAÇÃO

ROSANGELA BARBOSA

Graduada em Pedagogia, pela Universidade Camilo Castelo Branco (2010); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos (2015); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Rede Pública da cidade de São Paulo.

RESUMO

A inclusão do aluno com Síndrome de Down na rede básica de educação é uma prática fundamental para garantir a equidade e promover uma sociedade mais inclusiva. A abordagem inclusiva visa proporcionar a todas as crianças, independentemente de suas características, um ambiente educacional que respeite suas diferenças e estimule seu pleno desenvolvimento. Ao incluir alunos com Síndrome de Down na sala de aula regular, a escola não apenas oferece oportunidades educacionais a esses estudantes, mas também promove uma cultura inclusiva que beneficia toda a comunidade escolar. A convivência com a diversidade contribui para a construção de valores de respeito, empatia e aceitação desde os primeiros anos de escolaridade. A inclusão do aluno com Síndrome de Down requer estratégias pedagógicas diferenciadas, que considerem as necessidades individuais e promovam o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais. A colaboração entre professores, profissionais de apoio e a família desempenha um papel crucial nesse processo, garantindo o suporte necessário para o aluno atingir seu potencial máximo. Além disso, a inclusão contribui para o desenvolvimento da autoestima e autonomia do aluno com Síndrome de Down, proporcionando-lhe a oportunidade de participar ativamente das atividades escolares e sociais. A presença desses alunos na sala de aula também desafia estereótipos e preconceitos, promovendo uma visão mais ampla e respeitosa da diversidade. Em síntese, a inclusão do aluno com Síndrome de Down na rede básica de educação é um passo significativo em direção a uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao criar ambientes educacionais que valorizam a diversidade, as escolas contribuem para a formação de cidadãos conscientes e solidários, preparando-os para atuar em um mundo caracterizado

pela pluralidade e respeito às diferenças.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Infantil; Síndrome de Down.

INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre o processo de inclusão de alunos com Síndrome de Down na educação regular, particularmente na Educação Infantil, oferece importantes contribuições para a compreensão e aprimoramento desse contexto educacional. Ao se debruçar sobre essa temática, são identificadas diversas áreas de impacto e possíveis melhorias na prática inclusiva, visando garantir o desenvolvimento integral desses alunos.

Ao ingressarem na Educação Infantil, as crianças com Síndrome de Down encontram um ambiente propício para o estímulo de suas capacidades mentais e emocionais. A fase inicial da educação formal desempenha um papel crucial no estabelecimento de bases sólidas para o aprendizado futuro, e a pesquisa destaca estratégias eficazes para otimizar esse processo.

A pesquisa aborda a importância do desenvolvimento integral, indo além do aspecto cognitivo, incluindo a esfera emocional, social e motora. Propõe-se, assim, uma abordagem pedagógica que considera as necessidades individuais dos alunos com Síndrome de Down, promovendo atividades que estimulem o raciocínio, a interação social e o desenvolvimento motor de maneira adaptada e inclusiva.

Outro ponto relevante da pesquisa é a ênfase na formação continuada dos educadores, preparando-os para lidar com a diversidade e as necessidades específicas desses alunos. Capacitar os professores para implementar práticas inclusivas, adaptar o currículo e utilizar estratégias pedagógicas diferenciadas é fundamental para proporcionar um ambiente educacional acolhedor e enriquecedor.

A pesquisa também destaca a importância da parceria entre escola, família e profissionais de apoio na promoção da inclusão. A colaboração entre esses stakeholders é essencial para criar um ambiente de apoio, compreensão e troca de experiências que beneficie o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com Síndrome de Down.

Além disso, a pesquisa aborda a necessidade de adaptação do ambiente físico e dos materiais didáticos, tornando-os acessíveis e adequados às características individuais dos alunos. Esse aspecto é vital para garantir a participação plena e igualitária na sala de aula e nas atividades escolares.

Por fim, a pesquisa destaca a importância de uma abordagem centrada no aluno, reconhecendo suas potencialidades, respeitando seus ritmos individuais de aprendizado e promovendo um ambiente que celebre as conquistas e contribuições de cada criança, independentemente de suas características.

Em resumo, a pesquisa sobre a inclusão de alunos com Síndrome de Down na Educação Infantil contribui significativamente para o aprimoramento das práticas educacionais inclusivas. Ao fornecer insights valiosos sobre estratégias pedagógicas, formação de professores, parcerias entre escola e família, adaptação do ambiente e valorização das potencialidades individuais, a pesquisa busca enriquecer o debate e fornecer direcionamentos para uma educação mais inclusiva e equitativa.

A SÍNDROME DE DOWN

De acordo com Mendes (2001) a Síndrome de Down caracteriza-se por uma alteração cromossômica, especificamente no cromossomo 21, devido ao acréscimo de um cromossomo, formando um trio no lugar do par, o que justifica o nome ‘’trissomia do 21’’.

Dessa forma, a Síndrome de Down, na perspectiva genética, é um cromossomo cujo quadro clínico global é explicado por um desiquilíbrio na constituição cromossômica, caracterizando assim, a trissomia (SCWARTZAN, 1999).

Neste sentido, segundo Mendes (2001) a alteração acontece durante a formação da criança, o que lhe confere características diferenciadas tanto fisicamente como cognitivamente.

Além disso, conforme complementa Mendes (2001) é comum que outros termos sejam designados na medicina para falar da Síndrome de Down, como por exemplo, ‘’trissomia simples’’, uma vez que há alteração apenas no par 21, bem como ‘’Mosaicismo’’, nos casos que há diferenciação entre as células, variando entre 46 e 47 cromossomos. Neste contexto, é válido ressaltar que a trissomia simples representa mais de 98% dos casos, enquanto o Mosaicismo apenas 2%.

Silva e Dessen (2005) reiteram mostrando que por muito tempo os indivíduos com Síndrome de Down foram chamados de mongoloide, uma vez que os traços faciais se assemelham as pessoas da Mongólia. No entanto, por ser considerado um termo preconceituoso, aos poucos foi substituída por esta nova denominação que, por sua vez, homenageia John Lang Don Down, médico e pesquisador responsável pela descoberta da Síndrome.

Scwartzan (1999) afirma que a Síndrome de Down está associada a gestação tardia, onde mulheres acima de 34 apresentam mais chances, uma vez que biologicamente os óvulos experimentam característica de envelhecimento nesta fase e no processo de fertilização é comum que existam alterações genéticas.

Cabe ressaltar que devido aos grandes avanços tecnológicos, a Síndrome de Down pode ser descoberta ainda na gestação, onde a princípio o médico verifica algumas características incomuns na ultrassonografia morfológica, que é feita de rotina ao longo dos trimestres. Dentre as características que indicam a Síndrome de Down ainda na gestação, destacam-se alteração na translucência nucal, ou seja, a

medida total da nuca, alteração na medida do osso nasal, desenvolvimento cerebral bem como alteração na coluna vertebral (MANTOAN, 2007).

Após a detecção destas características, a gestante é encaminhada para exames mais específicos, que são capazes de detectar geneticamente a existência da alteração. Há exames como a Aminocentese e biopsia do vilo corial, que analisam o líquido amniótico e passam informações mais consistentes no que tange ao desenvolvimento da criança e a existência ou não da Síndrome trissomia (SCWARTZAN, 1999).

Embora represente um pequeno risco de aborto, uma vez que trata-se de um exame invasivo, é comumente solicitado para que as famílias possuam o diagnóstico precocemente e possam se preparar emocionalmente para receber a criança, além de adquirir informações essenciais para garantir a qualidade de vida trissomia (SCWARTZAN, 1999).

Após o nascimento, as crianças demonstram dificuldade na mamada, pela sucção precária, bem como deglutição. Os reflexos também são diminuídos e verificados logo após o parto, pois sentem dificuldade ou até mesmo não conseguem flexionar os quadris.

No campo físico, destacam-se o diâmetro fronte-occipital pequeno, os olhos puxados, nariz pequeno e achatado, pescoço curto, geralmente com uma prega palmar, clinodactilida no 5º dedo das mãos, distância entre o 1º e 2º dedo dos pés e hipotonia evidente na língua, que representa a falta de tônus muscular. Já no campo cognitivo, as crianças apresentam atraso no desenvolvimento e deficiência intelectual (SILVA E DESSEN, 2005).

Além disso, o desenvolvimento motor tende a ser prejudicado, uma vez que as crianças apresentam mais lentidão no caminhar, que normalmente acontece entre 18 e 36 meses e não entre 12 e 24 meses como acontecem com indivíduos não acometidos por síndromes (MENDES, 2001).

Já no campo cognitivo, as crianças apresentam atraso no desenvolvimento e deficiência intelectual, que somadas as dificuldades com linguagem, audição, visão, evidenciam que o indivíduo precisa de acompanhamento para que desenvolva suas capacidades mentais (SILVA E DESSEN, 2005).

> É comum observar estudantes com Síndrome de Down com dificuldades com a memória curta auditiva; dificuldades com a linguagem e fala; dificuldades sensoriais com a audição e visão; dificuldade em generalizar de uma situação ou lugar para outro; forte consciência e percepção visual e habilidades de aprendizagem visual; atraso na coordenação motora grossa e fina; e dificuldade de processamento auditivo (SILVA E DESSEN, 2005, p. 10).

Assim, importante ressaltar que a idade cronológica dos indivíduos com

Síndrome de Down é diferente da funcional, e isto se dá por conta de lesões no sistema nervoso.

> A criança com síndrome de Down tem idade cronológica diferente de idade funcional, desta forma, não devemos esperar uma resposta idêntica à resposta das crianças sem a síndrome. Esta deficiência decorre de lesões cerebrais e desajustes funcionais do sistema nervoso. O fato de a criança não ter desenvolvido uma habilidade ou demonstrar conduta imatura em determinada idade, comparativamente a outras com idêntica condição genética, não significa impedimento para adquiri-la mais tarde, pois é possível que madure lentamente (SCHWARTZMAN, 1999, p. 246).

Sendo assim, pensando no processo de aprendizagem, é preciso encontrar ferramentas que trabalhem linguagem, percepção, além do esquema corporal para que o indivíduo se desenvolva em harmonia considerando as limitações provenientes da alteração cromossômica (MORIN, 2004).

Schwartman (1999) mostra que é muito comum que crianças com Síndrome de Down em fase de escolarização possuam dificuldade na fixação dos conteúdos devido ao comprometimento da memória, o que indica a necessidade de recursos que façam do processo de ensino aprendizagem uma construção diária, prazerosa e efetiva, completamente diferente do sistema de ensino tradicional, que exige que a criança memorize inúmeros conteúdos de forma mecanicista.

Mendes (2001) complementa afirmando que é preciso que a escola desenvolva um trabalho diferenciado com estas crianças, através de profissionais altamente preparados, uma vez há a necessidade de direcionamento, estratégias adequadas e mediação constante, já que estes alunos possuem dificuldades na resolução de problemas.

> Outras deficiências que acometem a criança Down e implicam dificuldades ao desenvolvimento da aprendizagem são: alterações auditivas e visuais; incapacidade de organizar atos cognitivos e condutas, debilidades de associar e programar sequências. Estas dificuldades ocorrem principalmente porque a imaturidade nervosa e não mielização das fibras pode dificultar funções mentais como: habilidade para usar conceitos abstratos, memória, percepção geral, habilidades que incluam imaginação, relações espaciais, esquema corporal, habilidade no raciocínio, estocagem do material aprendido e transferência na aprendizagem. As deficiências e debilidades destas funções dificultam principalmente as atividades escolares (SCHWARTZMAN, 1999, p. 247)

O referido autor também afirma que os indivíduos com Síndrome de Down possuem características que beneficiam o desenvolvimento, tais como sensibilidade, espontaneidade e desinibição (SASSAKI, 1999).

"Não há um padrão estereotipado previsível nas crianças com Síndrome de Down e o desenvolvimento da inteligência não depende exclusivamente da alteração cromossômica, mas é também influenciada por estímulos provenientes do meio" (SCWARTZMAN, 1999, p. 270).

> Uma pessoa com Síndrome de Down é muito mais que sua carga genética, é um organismo que funciona como um todo, e a genética é só uma possibilidade. Esse modo de funcionar como um todo, pode compensar inclusive sua carga genética, mediante processos de desenvolvimento, quando melhoram os contextos em que a pessoa vive bem com a família, com o mundo social e na escola (MENDES, 2001, p. 123).

Com isso, entende-se que independentemente das diversas alterações citadas na literatura, é preciso considerar as especificidades apresentadas por cada criança, pois é comum que diversos indivíduos com Síndrome de Down apresentem inúmeras diferenças em suas capacidades mentais. Assim, é preciso que o professor tenha um olhar sensível e desenvolva estratégias direcionadas para cada um dos seus alunos sem focar apenas nas limitações e sim nas potencialidades.

A ESCOLA INCLUSIVA

A educação do aluno deficiente na sala regular tem sido alvo de estudos e discussões que levaram ao desenvolvimento de políticas orientadoras para inclusão, buscando a sua efetividade na prática. Porém, tem acontecido sem a base necessária, principalmente no caso dos professores, que muitas vezes não tem preparo para desempenhar este importante papel, e ainda assim, é forçado a trabalhar baseando-se apenas no senso comum (CARVALHO, 2007).

Assim, antes de apontar qualquer tipo de atividade pedagógica direcionada, é importante ressaltar que a escola que contempla verdadeiramente a inclusão do aluno deficiente em sala regular deve respeitar e valorizar os seus alunos, cada um com sua característica individual, sendo o exemplo para a sociedade, que deve acolher todos os cidadãos, estando sujeita a modificações necessárias visando garantir que os direitos de todos sejam respeitados.

O processo exige da escola novos recursos de ensino-aprendizagem, que são concebidos a partir de uma mudança da instituição de ensino assim como do professor, reduzindo o conservadorismo de suas práticas pedagógicas, direcionando a educação de forma a atender as necessidades de todos os seus alunos, portadores

de deficiência ou não. (MONTEIRO, 2011).

De acordo com Carvalho (2007) a inclusão do deficiente na sala regular é um processo que deve ser progressivamente conquistado. Por se tratar de uma mudança de paradigma, de uma cultura que não está acostumada a lidar com o diferente, a mudança precisa ser conquistada de forma gradativa. Além disso, neste processo gradativo, uma das principais mudanças está relacionada a postura do professor em sala.

A falta de preparo dos professores faz com que atribuam aos alunos mais incapacidades do que eles realmente manifestam, e consequentemente, o aluno tende a se desenvolver dentro de um contexto negativo, prejudicando o desempenho e desenvolvimento (BUENO, 1999).

No entanto, não pode ser atribuída apenas ao professor a responsabilidade da inclusão. A equipe gestora também precisa ser preparada adequadamente para mediar este processo, pois embora o professor esteja à frente na sala de aula, precisa de respaldo para conseguir atender todos os seus alunos.

Além disso, é importante frisar os pressupostos da Gestão Democrática, através da participação da família no processo educativo. E no caso da inclusão, cada criança apresenta características diferenciadas, mesmo quando apresentam uma mesma deficiente, e neste caso, só a família, por conhecer bem a criança, pode auxiliar o professor a conhecê-la e fazer parte do seu mundo (MENDES, 2001).

Os familiares devem ser parceiros da escola no que tange ao cumprimento das orientações, pois nem tudo será resolvido em sala de aula. Certamente, alguns casos exigirão o trabalho de outros profissionais, seja para melhorar na fala, com os fonoaudiólogos, ou para auxiliar no comportamento, com psicólogos ou psiquiatras, e os responsáveis pela criança devem estar comprometidos em auxiliar nesta jornada (ARTIOLI, 2006).

Schimer (2007) e Costa (2007) Ao falarem sobre o modelo de escola inclusiva mostram que estas têm como principais características o respeito, aceitação, além da confiança no potencial de cada aluno, com ou sem deficiência, proporcionando uma educação de qualidade e livre de preconceitos.

> O ambiente escolar deve ser agradável, prazeroso e confortável para que todos os alunos, independentemente de suas limitações, tenham condições de aprender e desenvolver de forma a superar os medos e desafios que encontram ao longo do dia, auxiliando então a encontrarem meios facilitadores do processo de ensino aprendizagem e locomoção (COSTA, 2007, p. 55)

Em relação as práticas pedagógicas, autores como Praça (2011), defendem a inserção das brincadeiras para potencializar a proposta de inclusão com Síndrome de Down, uma vez que pode-se usar da ludicidade, para realizar experiências

diversificadas, respeitando o tempo de aprendizagem de cada um para que o sucesso na aprendizagem desses alunos seja alcançado.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA O ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

Como visto na seção anterior, a criança com Síndrome de Down possui comprometimento no desenvolvimento cognitivo, possuindo mais lentidão para dar respostas aos estímulos, além da pouca capacidade de memorização. Sendo assim, através das brincadeiras e jogos, é possível tornar o ambiente propício a aprendizagem deste público, uma vez que trabalha com a linguagem natural da criança, favorecendo a aprendizagem de forma leve, dinâmica e efetiva.

De acordo com Rau (2011), o termo ‘’lúdico’’ indica ações que proporcionam prazer enquanto realizadas, tais como brincadeiras e jogos. Sendo assim, através da ludicidade, o indivíduo socializa, interage, reflete, torna-se mais crítico, amplia a visão de mundo, desenvolve linguagem, criatividade, sem deixar de lado a satisfação pessoal, que é muito importante para que o desenvolvimento seja efetivo e a aprendizagem transformadora.

> Neste contexto, percebe-se a importância da educação lúdica na formação global do indivíduo, bem como o para a socialização da criatividade, das diversas linguagens, sendo fundamental na formação integral do ser humano. Se for dada a possibilidade à criança de brincar na sala de aula, entendendo essa ação como um ato educativo certamente terá o resgate da própria essência de interagir (KISHIMOTO, 2015, p. 34).

Kishimoto (2015) evidencia que a ludicidade é fundamental para o desenvolvimento individual e processo educativo, pois através desta linguagem que a criança passa a se interessar pelo aprendizado, com atenção, construindo conhecimento através dos mais diferentes papéis sociais possíveis.

> A atividade lúdica é especificamente humana, mediada pela linguagem e por instrumentos materiais, sendo social por natureza, porque somente existe na condição de interação social. Por meio dela, a criança conhece e transforma os modos simbólicos, material e humano criativamente. (PRAÇA, 2011, p. 32).

Cabe ressaltar que o professor que trabalha em prol da inclusão deve ter a sensibilidade em gerar a curiosidade, desafios e descobrir interesses de seus alunos. Sendo assim, se na sala de aula existir essas possibilidades de a criança aliar ou aprender o jogo com a diversão, estará vinculando a aprendizagem ao saber, a descoberta e a produção do saber, tornando assim a aprendizagem significativa

(FRIEDMANN, 2014).

Além disso, considerando que estes indivíduos possuem pouca coordenação devido a hipotonia, faz-se necessário apropriar-se de recursos que ampliam o desenvolvimento psicomotor (JESUS, 2005). Com isso, entende-se que os recursos lúdicos podem ser associados à atividades físicas, danças, gincanas e até mesmo atividades artísticas através das pinturas e colagens, que não só exploram a sensibilidade nata destas crianças, como também permite que reforcem a coordenação motora fina, concentração, atenção, entre outros (MENDES, 2001).

Scwartzan (1999) ao considerar que estas crianças possuem problemas de memorização e linguagem, afirma que o trabalho desenvolvido com a musicalização pode ser crucial no desenvolvimento de duas capacidades mentais, uma vez que permite a assimilação dos conteúdos de forma lúdica, bem como a ampliação do repertório através do conhecimento dos mais variados termos, além da organização do pensamento.

No entanto, ressalta que uma grande parcela do público possui problemas auditivos associados. Assim, para que as atividades sejam efetivas, é preciso que a família faça acompanhamento médico da criança e insira aparelhos auditivos caso necessário.

Pode-se dizer que a música desenvolve a linguagem e o pensamento, relembrando os estudos de Vygotsky que mostram a necessidade de interrelação entre os dois campos, dando condições para a criança descobrir os sons que estão a sua volta e os que ela pode criar, e através desses criar novas maneiras de se expressar e se comunicar com as pessoas que estão ao seu redor (ANNUNZIATO, 2003).

A música é, cada vez mais, considerada uma ferramenta de ação pedagogia e, usada para alfabetizar, resgatar a cultura e ajudar na construção do conhecimento de crianças (FERREIRA, 2008).

Diante do foco da ação pedagógica, pode-se considerar que, por meio de atividades em que se relacione objetos a sons, o educador pode perceber da criança, sua capacidade de memória auditiva, observação, discriminação e reconhecimento dos sons, podendo assim, vir a trabalhar melhor o que está defasado, na questão visual, auditiva e propriamente escrita (FERREIRA, 2008).

Nos estudos apresentados por Bréscia (2003, p.60), é destacado que "[...] a música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças".

Trabalhar, concomitantemente, as letras das músicas, as músicas, seus sons e contexto histórico-cultural, ajuda e fixa o trabalho pedagógico de maneira a levar o aluno a construir uma relação com a sociedade e o papel da música naquele contexto (ANNUNZIATO, 2003).

Assim, ler poemas, textos ou letras das canções antes e também depois de

ouvir a música, reforça promove a integração de aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos da criança com Síndrome de Down, promovendo uma interação e comunicação social (BRÉSCIA, 2003).

Além disso, se faz necessário uma organização dos grupos, diminuição do número de alunos, mediação do professor com o grupo, simplificar as atividades, selecionar materiais e recursos de apoio para que a criança possa participar de todas as atividades e desenvolver sua autonomia moral e intelectual junto com as outras crianças (BUENO, 1999).

A avaliação deve ser individualizada, criteriosa e completa para cada criança, as informações e orientações devem ser compartilhadas pelas instituições no momento da construção do Projeto Político Pedagógico, para assim buscar estratégias de melhor aprendizagem por parte da criança. Sendo assim é importante o professor registrar as dificuldades e as possibilidades de cada criança,

A criança com deficiência Síndrome de Down tende a ser mais lenta para agir e dar respostas, é preciso dar mais tempo para que ela se expresse e realize uma atividade. Assim, os recursos pedagógicos devem ser planejados e adaptados pela equipe de inclusão, é necessários equipamentos que possibilitem o ir e vir na escola, que dê mais agilidade para locomoção.

Muitas vezes as escolas centram- se nas suas limitações e não nas suas possibilidades, e isso faz com que deixem de lado o real desenvolvimento dessa criança, limitam- se somente em suprir as necessidades e assim acabam não explorando as reais possibilidades dessa criança para que ela possa se desenvolver. Corroborando com os dizeres de Almeida (2013), é preciso uma transformação da cultura pedagógica e uma reavaliação sobre o Projeto Político.

As adaptações curriculares estão garantidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394/96 e pelas Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001), que orientam adaptações no projeto político pedagógico, no currículo, no nível individual.

A construção de um projeto de inclusão deve ser elaborada de forma coletiva, ou seja, todos devem participar dessa construção, e é exigido um trabalho de pesquisa ação, onde devem conter: Estudos, debates avaliação, planejamento, estratégias conjuntas entre professores do ensino regular e especialistas que acompanhem o processo de inclusão, contando com a participação de todos da comunidade escolar (UNICEF, 2000).

Almeida (2013), ao analisar a LDB 96, afirma que os professores são capacitados com especializações adequadas para integração dos alunos com necessidades especiais nas classes comuns dentro da sua formação superior, mas só isso não é o suficiente.

Por lei os alunos com necessidades especiais têm direito ao acesso às classes comuns, e com essa obrigatoriedade houve um aumento desses alunos nas escolas

o que demanda investimentos para assegurar aprendizagem e desenvolvimento.

A educação inclusiva é vista tão somente como socialização do aluno, no qual as práticas pedagógicas os excluem, discriminam e os isolam. É necessária superação dessas práticas para que a ação educativa seja um segmento de transformação (ARTIOLI, 2006; ARANHA, 2001).

Os professores devem ser capazes de analisar os alunos e suas diferentes necessidades no processo de aprendizagem para que dessa maneira possa elaborar e adaptar atividades diferenciadas, no intuito de aprimorar o atendimento ao aluno e abastecer com novas técnicas o seu planejamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constatação de que tanto professores quanto escolas muitas vezes não estão preparados para desenvolver um trabalho eficaz na perspectiva da Educação Inclusiva reflete desafios significativos no sistema educacional. Um dos fatores cruciais que impactam essa limitação é a falta de recursos físicos, humanos e estruturais nas escolas.

Em relação aos recursos físicos, muitas instituições enfrentam barreiras na acessibilidade, como a ausência de rampas, banheiros adaptados, sinalização adequada e salas de aula que atendam às necessidades específicas dos alunos com deficiência. A falta de investimento em infraestrutura inclusiva pode restringir a participação plena desses alunos no ambiente escolar, comprometendo sua experiência educacional.

No que diz respeito aos recursos humanos, a escassez de profissionais capacitados para lidar com a diversidade de necessidades educacionais especiais é uma realidade enfrentada por muitas escolas. A formação inadequada dos professores em relação à Educação Inclusiva pode resultar em práticas pedagógicas que não atendem de maneira efetiva às demandas variadas dos alunos com deficiência. A ausência de especialistas, como psicopedagogos e terapeutas, também pode limitar a capacidade da escola em oferecer um suporte personalizado aos estudantes.

Além disso, o despreparo da equipe que atende os alunos com deficiência é um desafio adicional. A falta de sensibilização, conhecimento e prática na implementação de estratégias inclusivas pode levar a situações em que os estudantes se sintam excluídos ou não compreendidos. O acolhimento e a adaptação das práticas pedagógicas são essenciais para criar um ambiente que valorize e promova a diversidade.

A falta de material e recursos didáticos adaptados também prejudica a efetividade da Educação Inclusiva. Materiais que atendam às diferentes necessidades de aprendizagem, como textos em Braille, recursos audiovisuais ou dispositivos tecnológicos, são fundamentais para garantir uma educação acessível a todos.

Para superar esses desafios, é imperativo que as instituições invistam na capacitação contínua de professores, na adaptação das infraestruturas escolares e na promoção de uma cultura inclusiva que valorize e respeite a diversidade. Além disso, é necessário estabelecer parcerias com órgãos governamentais, organizações da sociedade civil e especialistas em Educação Inclusiva para desenvolver estratégias eficazes e promover mudanças estruturais e culturais que favoreçam a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas habilidades e necessidades específicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA. M.J.M. Reflexo da legislação sobre a educação inclusiva nas escolas públicas e privadas. Direto em ação, Brasilia, v.10, n.1, 2013.

ANNUNZIATO, V. Interagindo com a arte musical. São Paulo, Paulinas, 2003.

ARANHA, M.S.F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Revista do Ministério Público do Trabalho, v. 11, n. 21, mar. 2001.

ARTIOLI, A.L A educação com aluno com deficiência na classe comum: a visão do professor. Revista Psicologia educacional. n.23 São Paulo: 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parametros Curriculares Nacionais da Educação Infantil. 2011. Disponível em .

BUENO, J.G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?. Revista Brasileira de Educação Especial, n.5, set. 1999.

BRÉSCIA, V.L.P. A música e desenvolvimento cognitivo. São Paulo: Átomo, 2003.

CARVALHO, V.S. Recursos utilizados na aprendizagem de alunos de classe especial. Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro: 2007.

FERREIRA, M. Como usar a música na sala de aula. Música. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FRIEDMANN, A. A arte de brincar. 2º ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

JESUS, Sonia Cupertino. Inclusão escolar e a educação especial. 2005.

KISHIMOTO, T.M. O jogo e a Educação Infantil. 13º ed. São Paulo: Pioneira, 2015.

MANTOAN, M. T. E. Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para Defici- ência Mental. Brasília: MEC, 2007.

MENDES, E. G. Raízes históricas da educação inclusiva: Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva, ago. Marília: UNESP, 2001.

MONTEIRO, M. S. A Educação Inclusiva. 2004.

MORIN, E. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; Revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.



A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS

ROSÂNGELA DE OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia e História, com pós-graduação em Neuro psicopedagoga, Atua há 3 anos na área da Educação, com experiência em práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral de bebês e crianças na Educação Infantil. Tem interesse nos processos de aprendizagem e nas interfaces entre neurociência e educação. Desenvolve estudos voltados à melhoria das práticas educacionais, considerando aspectos cognitivos, sociais e emocionais da aprendizagem.

RESUMO

A Educação Física escolar desempenha um papel importante no desenvolvimento integral das crianças, contribuindo não apenas para os aspectos físicos e motores, mas também para o desenvolvimento social e emocional. Por meio de jogos, brincadeiras, atividades recreativas e esportivas, as crianças têm oportunidades de interagir com seus colegas, desenvolver a cooperação, aprender a respeitar regras e diferenças e aprimorar habilidades relacionadas à convivência em grupo. Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo analisar a influência da Educação Física no processo de socialização infantil, destacando as contribuições das práticas corporais para a formação de relações interpessoais e para o desenvolvimento de valores sociais. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, realizada a partir de livros, artigos científicos e documentos relacionados à Educação Física escolar e ao desenvolvimento infantil. Os estudos analisados indicam que as aulas de Educação Física, quando planejadas de maneira inclusiva e participativa, podem favorecer a comunicação, a cooperação, o respeito mútuo e a integração entre as crianças. Dessa forma, a disciplina pode contribuir significativamente para a formação de indivíduos capazes de conviver e participar de diferentes contextos sociais.

Palavras-chave: Educação Física; Crianças; Socialização; Desenvolvimento infantil; Escola;

INTRODUÇÃO

A infância é uma fase fundamental para o desenvolvimento humano, marcada pela aquisição de diferentes habilidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais. Nesse período, a criança amplia progressivamente suas relações para além do ambiente familiar, passando a conviver com diferentes pessoas, principalmente no contexto escolar. A escola, portanto, constitui um espaço importante para a construção de relações sociais, sendo responsável por proporcionar experiências que contribuam para o desenvolvimento integral dos alunos.

Nesse contexto, a Educação Física apresenta características que favorecem a interação entre as crianças. Por meio de jogos, brincadeiras, esportes, danças, lutas e outras práticas corporais, os alunos participam de situações que exigem comunicação, cooperação, respeito às regras e convivência com diferentes indivíduos. Essas experiências podem contribuir para que a criança compreenda a importância de trabalhar coletivamente e respeitar as diferenças existentes entre seus colegas.

A socialização pode ser compreendida como um processo no qual o indivíduo aprende e desenvolve comportamentos, valores, normas e formas de interação necessários para a convivência em sociedade. Durante as aulas de Educação Física, esse processo pode ocorrer de maneira significativa, uma vez que muitas atividades são realizadas em grupos e exigem a participação e a colaboração dos alunos.

Diante disso, surge a seguinte questão de pesquisa: como a Educação Física escolar pode contribuir para o processo de socialização das crianças?

O objetivo geral deste trabalho é analisar a influência da Educação Física no processo de socialização infantil. Como objetivos específicos, busca-se compreender a importância da socialização durante a infância; identificar as contribuições das atividades físicas e dos jogos para a interação entre crianças; e discutir o papel do professor de Educação Física na promoção de atividades que favoreçam a cooperação, o respeito e a inclusão.

A realização deste estudo justifica-se pela necessidade de compreender a Educação Física para além de sua dimensão relacionada ao movimento corporal. As aulas podem constituir importantes espaços de aprendizagem social, nos quais as crianças desenvolvem habilidades necessárias para a convivência coletiva. Assim, compreender essa relação pode contribuir para a valorização da disciplina no ambiente escolar e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos.

DESENVOLVIMENTO - EDUCAÇÃO FÍSICA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A Educação Física escolar constitui um componente curricular de grande importância para o desenvolvimento integral da criança, uma vez que suas práticas

não estão relacionadas exclusivamente ao desenvolvimento das capacidades físicas e motoras. Por meio das experiências corporais vivenciadas no ambiente escolar, os alunos têm a oportunidade de desenvolver aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, estabelecendo relações com seus colegas e aprendendo diferentes formas de participação e convivência.

Durante a infância, o movimento corporal representa uma das principais formas de descoberta e interação da criança com o mundo. Ao correr, saltar, brincar, dançar, jogar e participar de atividades coletivas, a criança desenvolve habilidades motoras e, simultaneamente, estabelece relações com outras pessoas. Dessa forma, o movimento pode ser compreendido como uma importante ferramenta de comunicação, expressão e aprendizagem.

A Educação Física pode contribuir para que a criança conheça suas próprias possibilidades e limitações, desenvolvendo gradualmente maior autonomia e confiança. Nas atividades realizadas em grupo, os alunos são estimulados a compartilhar espaços e materiais, respeitar regras, aguardar sua vez, ouvir os colegas e tomar decisões. Essas experiências são importantes para a formação de comportamentos necessários à convivência social.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Física tematiza as práticas corporais como manifestações culturais e busca ampliar as possibilidades de participação dos estudantes nessas práticas (BRASIL, 2018). Assim, a disciplina deve proporcionar experiências diversificadas, considerando não apenas o desempenho individual, mas também a participação, a interação e o respeito às diferentes formas de expressão corporal.

A criança apresenta características próprias de desenvolvimento e aprendizagem, sendo necessário considerar sua faixa etária, seus conhecimentos prévios e seu contexto social. Nesse sentido, as aulas de Educação Física devem ser planejadas de maneira adequada às necessidades dos alunos, evitando práticas que valorizem exclusivamente aqueles que apresentam maior habilidade esportiva ou motora.

Outro aspecto relevante é que as atividades corporais podem favorecer a expressão de sentimentos e emoções. Em uma brincadeira, por exemplo, a criança pode demonstrar alegria, frustração, entusiasmo ou insegurança. A mediação do professor nesses momentos possibilita que os alunos aprendam gradualmente a reconhecer e administrar suas emoções, além de compreender os sentimentos dos colegas.

Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento da criança está relacionado às interações sociais e culturais estabelecidas ao longo de sua formação. A interação com outras pessoas possibilita novas experiências e aprendizagens. Dessa perspectiva, as atividades coletivas desenvolvidas nas aulas de Educação Física podem representar importantes momentos de construção de conhecimentos e de

desenvolvimento social.

Portanto, a Educação Física apresenta potencial para contribuir com diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. Ao proporcionar situações de movimento, interação, cooperação e expressão, a disciplina amplia as oportunidades de aprendizagem e pode colaborar para a formação de crianças mais participativas, autônomas e capazes de estabelecer relações positivas com outras pessoas.

A SOCIALIZAÇÃO NA INFÂNCIA

A socialização corresponde a um processo contínuo por meio do qual o indivíduo aprende formas de comportamento, valores, normas e maneiras de estabelecer relações com outras pessoas. Embora esse processo aconteça durante toda a vida, a infância representa um período especialmente importante, pois é nessa fase que a criança amplia progressivamente seus espaços de convivência e passa a estabelecer relações sociais para além do ambiente familiar.

A entrada na escola representa uma importante mudança na vida da criança. Nesse espaço, ela passa a conviver diariamente com pessoas que possuem diferentes características, costumes, experiências, opiniões e formas de agir. Essa diversidade proporciona situações nas quais a criança precisa aprender a compartilhar, dialogar, respeitar limites e resolver conflitos.

A convivência entre crianças pode proporcionar experiências fundamentais para o desenvolvimento de competências sociais. Ao brincar com os colegas, a criança aprende que suas vontades nem sempre podem prevalecer e que, para participar de determinadas atividades, é necessário considerar também os desejos e necessidades das outras pessoas.

Nesse sentido, a escola possui uma função que ultrapassa a transmissão de conhecimentos acadêmicos. O ambiente escolar também constitui um espaço de formação social, no qual os estudantes aprendem a conviver em sociedade. A Educação Física pode contribuir de maneira significativa para esse processo porque muitas de suas atividades são realizadas de forma coletiva.

Durante uma aula, por exemplo, os alunos podem ser organizados em duplas, pequenos grupos ou equipes. Essas diferentes formas de organização criam oportunidades para que as crianças desenvolvam relações de cooperação e aprendam a lidar com situações de divergência. O professor pode utilizar esses momentos para estimular o diálogo, o respeito e a resolução pacífica de conflitos.

A socialização também envolve o desenvolvimento da empatia, entendida como a capacidade de compreender e considerar as perspectivas e sentimentos de outras pessoas. Nas atividades coletivas, a criança pode perceber que seus colegas possuem diferentes níveis de habilidade e que nem todos conseguem realizar determinada tarefa da mesma maneira. A partir dessa percepção, podem ser

desenvolvidas atitudes de ajuda, respeito e solidariedade.

De acordo com Vygotsky (2007), as relações sociais possuem papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A criança desenvolve conhecimentos e habilidades por meio de suas relações com outras pessoas e com o contexto cultural no qual está inserida. Assim, experiências de interação promovidas pela Educação Física podem participar desse processo de desenvolvimento.

Dessa forma, a socialização infantil deve ser compreendida como uma construção que ocorre a partir das experiências cotidianas. As aulas de Educação Física, quando organizadas de maneira intencional, podem oferecer situações concretas nas quais as crianças aprendem a conviver, cooperar, respeitar regras e reconhecer as diferenças existentes entre os integrantes do grupo.

JOGOS E BRINCADEIRAS COMO INSTRUMENTOS DE SOCIALIZAÇÃO

Os jogos e as brincadeiras ocupam um espaço importante na infância e constituem recursos pedagógicos que podem ser utilizados pela Educação Física para estimular diferentes formas de aprendizagem. Além de proporcionarem movimento e diversão, essas atividades criam situações de interação nas quais as crianças precisam estabelecer relações com seus colegas.

O ato de brincar permite que a criança experimente diferentes papéis, desenvolva sua criatividade e estabeleça regras de convivência. Em uma brincadeira coletiva, por exemplo, os participantes precisam compreender as regras estabelecidas, respeitar a vez dos colegas, compartilhar materiais e espaços e lidar com diferentes resultados.

Segundo Kishimoto (2011), o jogo e a brincadeira possuem importância significativa no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil. Por meio dessas experiências, a criança pode explorar situações, construir conhecimentos e desenvolver formas de interação com outras pessoas.

Nas aulas de Educação Física, os jogos podem ser utilizados com diferentes objetivos pedagógicos. O professor pode propor atividades que estimulem a cooperação, a comunicação, a resolução de problemas, o respeito às regras e a participação coletiva. Dessa forma, o jogo deixa de ser apenas uma atividade recreativa e passa a constituir uma estratégia de aprendizagem.

Os jogos cooperativos merecem destaque nesse contexto. Essas atividades procuram enfatizar a colaboração entre os participantes para alcançar objetivos comuns. Em vez de concentrar a atenção exclusivamente no resultado individual, o jogo cooperativo pode estimular a ajuda mútua e a responsabilidade coletiva.

Por exemplo, uma atividade na qual todos os integrantes de uma equipe precisam colaborar para completar determinado desafio pode ensinar às crianças que o sucesso de uma tarefa depende da participação de diferentes pessoas. Alunos

com habilidades distintas podem contribuir de maneiras diferentes, permitindo que a diversidade existente no grupo seja valorizada.

Entretanto, a competição também faz parte da cultura corporal e não precisa ser excluída das aulas de Educação Física. Quando adequadamente orientada pelo professor, uma atividade competitiva pode proporcionar experiências relacionadas ao respeito às regras, à responsabilidade, à tomada de decisões e à capacidade de lidar com diferentes resultados.

O problema ocorre quando a competição é utilizada exclusivamente para selecionar ou destacar os alunos considerados mais habilidosos. Nesse caso, crianças que apresentam maiores dificuldades podem sentir-se desmotivadas ou excluídas. Por isso, é importante que o professor estabeleça objetivos pedagógicos que valorizem a participação e o desenvolvimento de todos.

As brincadeiras tradicionais também podem exercer papel relevante na socialização. Atividades como pega-pega, esconde-esconde, amarelinha, roda e diferentes jogos populares permitem que as crianças compartilhem experiências e conhecimentos culturais. Além disso, podem contribuir para a preservação de manifestações da cultura corporal e para a aproximação entre diferentes gerações.

Assim, jogos e brincadeiras podem ser compreendidos como instrumentos capazes de integrar desenvolvimento motor e socialização. Ao participar dessas atividades, a criança movimenta-se, aprende, comunica-se, negocia regras, enfrenta desafios e estabelece relações com seus colegas.

O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O professor de Educação Física possui papel fundamental na organização das experiências vivenciadas pelos alunos. Sua atuação não deve limitar-se à apresentação de atividades motoras, mas envolver planejamento, observação, mediação e avaliação das aprendizagens desenvolvidas durante as aulas.

Para favorecer a socialização, o professor precisa organizar atividades que permitam a participação de diferentes alunos, considerando as características da turma e as necessidades individuais. A escolha das atividades, a organização dos grupos, os materiais utilizados e as regras estabelecidas podem interferir diretamente na maneira como as crianças interagem.

Um planejamento adequado deve evitar que determinados alunos sejam constantemente excluídos das atividades. Quando apenas os estudantes com maior habilidade são escolhidos para determinadas funções, pode ocorrer uma divisão entre aqueles considerados mais capazes e aqueles que apresentam dificuldades. Essa situação pode prejudicar a participação e as relações sociais.

Por esse motivo, o professor pode utilizar diferentes estratégias pedagógicas, como formação de grupos diversificados, adaptação de regras, utilização de

materiais variados e criação de atividades nas quais todos tenham uma função importante. Essas estratégias permitem ampliar as oportunidades de participação.

A mediação docente também é importante diante dos conflitos que surgem durante as aulas. Divergências entre crianças são situações naturais da convivência, mas podem ser utilizadas como oportunidades de aprendizagem. O professor pode auxiliar os alunos a identificar o problema, ouvir diferentes pontos de vista e buscar soluções por meio do diálogo.

Além disso, o professor deve estar atento a situações de bullying, discriminação, exclusão e preconceito. A Educação Física envolve exposição corporal, desempenho e interação constante, o que pode tornar algumas crianças mais vulneráveis a comentários ou atitudes negativas. Nesse contexto, a intervenção pedagógica é necessária para garantir um ambiente seguro e respeitoso.

A prática docente também deve valorizar as diferenças existentes entre os estudantes. Crianças possuem diferentes níveis de desenvolvimento motor, experiências anteriores, características físicas e formas de aprendizagem. Reconhecer essa diversidade é essencial para construir aulas que não sejam centradas em um único padrão de desempenho.

O professor pode ainda utilizar atividades que estimulem a comunicação e a cooperação. Dinâmicas em duplas, desafios coletivos, circuitos cooperativos, jogos de confiança e atividades de expressão corporal são exemplos de estratégias que podem ser adaptadas aos diferentes níveis de desenvolvimento da turma.

Dessa maneira, o professor atua como mediador das experiências corporais e sociais. Sua intervenção pode contribuir para transformar situações cotidianas das aulas em oportunidades de aprendizagem sobre respeito, responsabilidade, cooperação e convivência.

EDUCAÇÃO FÍSICA, INCLUSÃO E RESPEITO ÀS DIFERENÇAS

A inclusão constitui um aspecto fundamental da Educação Física escolar, especialmente quando se considera sua contribuição para a socialização. A escola é formada por crianças que apresentam diferentes características, habilidades, histórias de vida e necessidades. Por isso, as aulas devem proporcionar condições para que todos possam participar.

A inclusão não significa apenas permitir que o aluno esteja fisicamente presente na aula. É necessário garantir sua participação efetiva nas atividades e proporcionar oportunidades reais de aprendizagem. Para isso, podem ser necessárias adaptações nas regras, nos materiais, no espaço e na organização das atividades.

Quando uma criança percebe que é aceita e possui um papel dentro do grupo, pode desenvolver maior sentimento de pertencimento. A participação coletiva também possibilita que os demais alunos conheçam diferentes formas de realizar

uma atividade e compreendam que as pessoas possuem capacidades distintas.

A BNCC apresenta a Educação Física como componente curricular relacionado às práticas corporais e à ampliação das possibilidades de participação dos estudantes (BRASIL, 2018). Nesse sentido, a valorização da diversidade deve estar presente no planejamento pedagógico e na organização das aulas.

As atividades inclusivas também podem contribuir para o desenvolvimento da empatia. Quando os alunos precisam adaptar uma brincadeira ou encontrar diferentes formas de realizar determinada tarefa, podem compreender melhor as dificuldades enfrentadas pelos colegas. Essa experiência pode estimular atitudes de colaboração e respeito.

A inclusão deve considerar também diferenças culturais e sociais. As práticas corporais fazem parte de diferentes contextos culturais e podem apresentar significados diversos. Ao trabalhar manifestações corporais variadas, o professor pode ampliar o repertório dos alunos e estimular o respeito às diferentes formas de expressão.

Outro aspecto importante está relacionado à prevenção de atitudes discriminatórias. A Educação Física pode criar espaços para discutir temas como respeito ao corpo, diversidade, cooperação e valorização das diferenças. Essas discussões podem estar associadas às atividades práticas, tornando o processo de aprendizagem mais significativo.

Portanto, a inclusão nas aulas de Educação Física deve ser compreendida como um processo que envolve participação, respeito e valorização das diferenças. Ao criar condições para que todos os alunos possam interagir e contribuir, a disciplina pode favorecer relações sociais mais positivas.

A COOPERAÇÃO E O TRABALHO EM EQUIPE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A cooperação é uma habilidade social importante para a vida em sociedade. Desde a infância, é necessário que o indivíduo aprenda a trabalhar com outras pessoas, dividir responsabilidades e buscar soluções coletivas. As aulas de Educação Física podem oferecer diversas oportunidades para o desenvolvimento dessa habilidade.

Atividades em equipe exigem que os participantes estabeleçam algum nível de comunicação e organização. Para alcançar um objetivo comum, as crianças precisam observar as ações dos colegas, compartilhar estratégias e compreender que cada participante possui uma função.

O trabalho em equipe também permite que os alunos percebam que diferentes habilidades podem ser complementares. Uma criança pode apresentar maior velocidade, outra maior precisão e outra maior capacidade de organização. Quando essas características são valorizadas, os alunos compreendem que a participação de cada

integrante pode contribuir para o resultado coletivo.

A cooperação também está relacionada à capacidade de ajudar e receber ajuda. Durante as atividades, uma criança pode auxiliar um colega que apresenta dificuldade para executar determinado movimento. Essa experiência pode contribuir para o desenvolvimento da solidariedade e da responsabilidade em relação ao grupo.

Para que essas experiências sejam realmente educativas, o professor precisa acompanhar a dinâmica dos grupos. Não basta simplesmente dividir a turma em equipes. É necessário estabelecer objetivos que estimulem a participação coletiva e evitar que alguns alunos assumam todas as funções enquanto outros permanecem passivos.

Jogos cooperativos, desafios em pequenos grupos e atividades de resolução coletiva de problemas podem ser utilizados com esse propósito. Essas estratégias permitem trabalhar simultaneamente aspectos motores, cognitivos e sociais.

Nesse sentido, a Educação Física apresenta condições favoráveis para o desenvolvimento do trabalho em equipe, pois utiliza situações práticas nas quais a cooperação pode ser experimentada concretamente pelas crianças.

EDUCAÇÃO FÍSICA E DESENVOLVIMENTO DE VALORES SOCIAIS

As experiências proporcionadas pela Educação Física podem contribuir para a construção de valores relacionados à convivência. Respeito, responsabilidade, solidariedade, cooperação e justiça são alguns dos princípios que podem ser trabalhados durante as atividades corporais.

O respeito às regras, por exemplo, constitui uma experiência frequente nas aulas. Os alunos aprendem que determinadas regras são necessárias para organizar a atividade e garantir a participação dos envolvidos. Ao compreenderem a função dessas regras, podem desenvolver maior responsabilidade em relação às ações individuais e coletivas.

O respeito ao adversário ou colega também representa uma dimensão importante. Em situações competitivas, as crianças podem aprender que o resultado não deve justificar comportamentos agressivos ou desrespeitosos. O professor pode utilizar essas situações para trabalhar a importância da postura ética e do respeito mútuo.

A responsabilidade pode ser desenvolvida por meio da atribuição de funções aos alunos. Organizar materiais, auxiliar na formação dos grupos ou colaborar na organização de uma atividade são pequenas ações que podem estimular o senso de responsabilidade coletiva.

A solidariedade, por sua vez, pode ser incentivada por meio de atividades nas quais os alunos precisam ajudar uns aos outros. Ao perceber que suas ações podem beneficiar ou prejudicar os colegas, a criança começa a compreender a importância

de considerar as consequências de seus comportamentos.

Dessa forma, as aulas de Educação Física podem contribuir para uma educação voltada não apenas ao desenvolvimento corporal, mas também à formação de atitudes e valores necessários à vida coletiva.

A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ESPAÇO DE INTERAÇÃO E CONVIVÊNCIA

A Educação Física apresenta uma característica que a diferencia de muitos outros componentes curriculares: grande parte de suas atividades ocorre por meio da interação corporal e da participação em espaços coletivos. Essa característica faz com que a disciplina possa desempenhar um papel relevante na construção de relações sociais.

Durante as aulas, as crianças precisam compartilhar o espaço físico, utilizar materiais coletivamente e interagir com diferentes colegas. Essas situações favorecem experiências de convivência que podem contribuir para a aprendizagem de comportamentos sociais.

A interação também pode ocorrer por meio de atividades de expressão corporal. Danças, dramatizações, atividades rítmicas e manifestações corporais permitem que as crianças expressem sentimentos e ideias de diferentes maneiras. Essas práticas podem contribuir para a valorização da criatividade e da individualidade.

Além disso, a convivência nas aulas pode favorecer a formação de amizades e o fortalecimento dos vínculos entre os estudantes. Quando participam regularmente de atividades coletivas, as crianças têm oportunidades de conhecer melhor seus colegas e desenvolver relações de confiança.

Entretanto, para que a Educação Física cumpra esse papel, é necessário que o ambiente seja organizado de maneira acolhedora. A valorização excessiva do desempenho pode gerar comparação negativa entre os alunos. Por outro lado, uma abordagem que reconheça diferentes formas de participação pode favorecer um clima mais inclusivo.

Assim, a Educação Física pode constituir um importante espaço de convivência escolar. As práticas corporais oferecem situações concretas nas quais as crianças podem aprender a comunicar-se, cooperar, respeitar diferenças e construir relações com seus pares.

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA

A formação integral da criança envolve diferentes dimensões do desenvolvimento humano. Nesse processo, a Educação Física pode contribuir por meio de experiências que articulam movimento, pensamento, emoções e relações sociais.

O desenvolvimento motor permite que a criança adquira maior domínio sobre

seus movimentos e participe de diferentes práticas corporais. O desenvolvimento cognitivo ocorre quando ela precisa compreender regras, tomar decisões e solucionar problemas durante as atividades. O desenvolvimento afetivo está relacionado à maneira como lida com emoções, desafios, conquistas e frustrações. Já o desenvolvimento social acontece por meio das relações estabelecidas com colegas e professores.

Essas dimensões não acontecem de maneira isolada. Em uma única atividade, a criança pode precisar realizar determinado movimento, compreender uma regra, controlar suas emoções e cooperar com os colegas. Por isso, as práticas corporais podem proporcionar experiências complexas de aprendizagem.

A Educação Física também pode contribuir para a construção da autonomia. Ao oferecer oportunidades para que as crianças tomem decisões, participem da organização das atividades e assumam responsabilidades, o professor favorece o desenvolvimento de atitudes mais autônomas.

Nesse contexto, a socialização representa uma das contribuições possíveis da disciplina. A criança aprende não apenas a movimentar seu corpo, mas também a utilizar esse corpo em diferentes contextos de interação e participação social.

Portanto, uma Educação Física comprometida com a formação integral deve considerar o aluno em sua totalidade. O desenvolvimento das habilidades motoras é importante, mas deve estar articulado às dimensões sociais, afetivas e cognitivas.

DESAFIOS PARA A PROMOÇÃO DA SOCIALIZAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Apesar das possibilidades apresentadas, existem desafios para que a Educação Física contribua efetivamente para a socialização infantil. Um dos principais está relacionado à necessidade de superar uma visão da disciplina centrada exclusivamente no esporte e no desempenho.

Quando as aulas são organizadas apenas em torno de modalidades esportivas tradicionais e valorizam principalmente os alunos com maior habilidade, parte da turma pode apresentar menor participação. Essa situação pode dificultar a integração e reforçar diferenças entre os estudantes.

Outro desafio está relacionado à formação e às condições de trabalho dos professores. O planejamento de atividades inclusivas e diversificadas exige conhecimento pedagógico, criatividade, disponibilidade de materiais e organização adequada do espaço escolar.

Também é necessário considerar as características específicas de cada turma. Uma estratégia que funciona bem com determinado grupo pode não produzir os mesmos resultados em outro. Por isso, o professor precisa observar continuamente os alunos e adaptar suas práticas.

A existência de conflitos também representa um desafio. As relações entre

crianças podem envolver disputas, divergências e comportamentos de exclusão. Essas situações não devem ser ignoradas, pois fazem parte da dinâmica social e podem ser transformadas em oportunidades de aprendizagem.

Dessa maneira, promover a socialização por meio da Educação Física exige planejamento e intencionalidade pedagógica. A simples realização de atividades coletivas não garante, por si só, o desenvolvimento de relações positivas. É necessário que o professor estabeleça objetivos relacionados à convivência e acompanhe as interações que acontecem durante as aulas.

A IMPORTÂNCIA DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA E PARTICIPATIVA

Uma prática pedagógica inclusiva deve considerar todos os alunos como participantes do processo de aprendizagem. Isso significa reconhecer que cada criança possui características e necessidades próprias e que essas diferenças devem ser consideradas no planejamento das atividades.

O professor pode proporcionar diferentes possibilidades de participação, permitindo que os alunos contribuam de acordo com suas habilidades. Dessa forma, a aula deixa de ser estruturada exclusivamente em torno do desempenho e passa a valorizar também o esforço, a cooperação, a criatividade e a participação.

A participação ativa das crianças também pode ser estimulada por meio da tomada de decisões. O professor pode permitir que os alunos contribuam para a criação de regras, escolha de atividades ou organização de determinados momentos da aula. Essa prática pode fortalecer a autonomia e o sentimento de pertencimento ao grupo.

A utilização de atividades diversificadas também é importante. Jogos, brincadeiras, danças, lutas, ginásticas, esportes e atividades de expressão corporal podem oferecer diferentes oportunidades de participação. Quanto mais diversificadas forem as experiências, maiores podem ser as possibilidades de identificação e envolvimento dos alunos.

Nesse sentido, a Educação Física pode assumir uma função educativa ampla, contribuindo para que as crianças desenvolvam não apenas capacidades relacionadas ao movimento, mas também competências necessárias para a convivência social.

SÍNTESE DAS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A SOCIALIZAÇÃO INFANTIL

A análise dos aspectos apresentados permite compreender que a Educação Física possui diversas possibilidades de contribuição para a socialização infantil. As atividades corporais proporcionam situações concretas de interação, nas quais as crianças podem aprender a cooperar, respeitar regras, comunicar-se, resolver

conflitos e conviver com diferenças.

Os jogos e as brincadeiras representam importantes instrumentos nesse processo porque possibilitam experiências lúdicas e coletivas. Ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades motoras, as crianças podem aprender comportamentos relacionados à convivência.

O papel do professor também se mostra essencial. A qualidade da interação social promovida durante as aulas depende, em grande medida, do planejamento e da mediação pedagógica. Atividades organizadas de forma inclusiva podem ampliar a participação dos estudantes e contribuir para relações mais respeitosas.

A inclusão e a valorização das diferenças constituem igualmente aspectos fundamentais. As aulas devem oferecer condições para que todos os alunos participem, independentemente de suas características ou níveis de habilidade. Dessa maneira, a Educação Física pode colaborar para a construção de um ambiente escolar no qual a diversidade seja respeitada.

Portanto, a socialização não deve ser considerada um resultado secundário das aulas de Educação Física, mas pode ser incorporada de maneira intencional aos objetivos pedagógicos. Quando o professor reconhece o potencial das práticas corporais para o desenvolvimento social, as aulas tornam-se espaços privilegiados para experiências de convivência, cooperação e aprendizagem coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada, foi possível compreender que a Educação Física escolar pode exercer influência significativa no processo de socialização das crianças. As atividades corporais, os jogos, as brincadeiras e os esportes proporcionam situações de interação que podem favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais importantes para a convivência em grupo.

As experiências vivenciadas nas aulas podem contribuir para o desenvolvimento da cooperação, do respeito às regras, da comunicação, da empatia e da capacidade de lidar com diferentes situações e opiniões. Além disso, quando as atividades são planejadas de maneira inclusiva, podem favorecer a participação de crianças com diferentes características e níveis de habilidade.

O professor de Educação Física possui papel fundamental nesse processo, pois é responsável por planejar e mediar as atividades, criando oportunidades para que todos os alunos participem e aprendam. A escolha das estratégias pedagógicas pode fazer com que as aulas sejam espaços de competição equilibrada, cooperação, diálogo, respeito e valorização das diferenças.

Portanto, a Educação Física não deve ser compreendida apenas como uma disciplina voltada ao desenvolvimento das capacidades físicas e motoras. Ela também pode contribuir para aspectos sociais e afetivos do desenvolvimento infantil,

utilizando o movimento e as práticas corporais como instrumentos de aprendizagem e convivência.

Conclui-se que experiências positivas de interação durante as aulas de Educação Física podem contribuir para a formação de crianças mais participativas e preparadas para conviver em diferentes contextos sociais. Nesse sentido, valorizar a dimensão social da Educação Física escolar é importante para fortalecer sua contribuição para o desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

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

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SABRINA NOGUEIRA DA COSTA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista - UNIP (2014). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I no CEMEI Parque do Lago.

RESUMO

A documentação pedagógica na Educação Infantil constitui uma importante ferramenta para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças e para a organização das práticas educativas no cotidiano escolar. O presente artigo tem como objetivo analisar a relevância dos registros pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, destacando sua contribuição para a reflexão docente, para o planejamento pedagógico e para a valorização das experiências infantis. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, fundamentada em estudos sobre práticas pedagógicas, observação, avaliação e acompanhamento do desenvolvimento infantil. Os resultados apontam que os registros pedagógicos permitem aos educadores compreender melhor os processos de aprendizagem das crianças, além de favorecer a construção de práticas mais significativas, participativas e contextualizadas. Observou-se ainda que a documentação pedagógica fortalece a relação entre escola e família, possibilitando maior visibilidade das experiências vivenciadas pelas crianças no ambiente escolar. Conclui-se que o registro e a documentação pedagógica representam instrumentos fundamentais para a reflexão sobre a prática educativa e para a promoção de uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Documentação Pedagógica; Educação Infantil; Registros Pedagógicos.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa uma etapa fundamental no desenvolvimento da criança, pois é nesse período que ocorrem importantes experiências relacionadas à aprendizagem, à socialização e à construção da identidade.

Nesse contexto, o registro e a documentação pedagógica passaram a ocupar papel relevante nas práticas educativas, contribuindo para o acompanhamento do desenvolvimento infantil e para a organização do trabalho pedagógico. Por meio da observação e dos registros realizados pelos educadores, torna-se possível compreender as experiências, descobertas e interações vivenciadas pelas crianças no cotidiano escolar.

A documentação pedagógica constitui um instrumento que possibilita valorizar as múltiplas linguagens infantis e tornar visíveis os processos de aprendizagem desenvolvidos na Educação Infantil.

Fotografias, relatórios, portfólios, desenhos e anotações pedagógicas permitem que os professores acompanhem o percurso das crianças e reflitam sobre suas práticas educativas. Além disso, os registros favorecem a construção de propostas pedagógicas mais significativas e contextualizadas, respeitando as necessidades e particularidades de cada criança.

Nos últimos anos, a discussão sobre documentação pedagógica ganhou destaque nas pesquisas educacionais voltadas à infância, especialmente por contribuir para uma prática pedagógica mais reflexiva e participativa. A valorização da escuta sensível, da observação e do protagonismo infantil demonstra a importância de práticas educativas que reconheçam a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Dessa maneira, a documentação pedagógica fortalece não apenas o acompanhamento do desenvolvimento infantil, mas também a relação entre escola, família e comunidade escolar.

Entre os principais desafios relacionados ao registro e à documentação pedagógica na Educação Infantil destacam-se a falta de tempo para a organização dos registros, as dificuldades na sistematização das observações e a necessidade de formação continuada dos professores. Muitos educadores ainda encontram dificuldades para desenvolver registros que realmente expressem os processos de aprendizagem das crianças, limitando-se, em alguns casos, a práticas burocráticas e descritivas. Soma-se a isso a necessidade de compreender a documentação pedagógica como instrumento de reflexão e não apenas de avaliação.

A escolha do tema justifica-se pela importância da documentação pedagógica no contexto da Educação Infantil, considerando sua contribuição para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças e para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes e significativas.

O estudo torna-se relevante por possibilitar reflexões sobre o papel dos registros pedagógicos no cotidiano escolar e sobre a necessidade de práticas educativas que valorizem as experiências infantis. Além disso, a pesquisa contribui para ampliar os conhecimentos acerca da observação, da escuta e da reflexão pedagógica na educação das crianças pequenas.

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de revisão bibliográfica, desenvolvida por meio da análise de livros, artigos científicos e documentos relacionados ao registro e à documentação pedagógica na Educação Infantil. O objetivo geral consiste em compreender a importância da documentação pedagógica no acompanhamento do desenvolvimento infantil e na organização das práticas educativas.

Como objetivos específicos, busca-se analisar o papel dos registros pedagógicos no cotidiano escolar, identificar os desafios enfrentados pelos educadores na elaboração da documentação pedagógica e refletir sobre a contribuição dos registros para a valorização das experiências e aprendizagens das crianças.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E A VALORIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A documentação pedagógica na Educação Infantil constitui um importante instrumento de acompanhamento das experiências, descobertas e aprendizagens das crianças no cotidiano escolar. Por meio dos registros pedagógicos, os educadores conseguem observar o desenvolvimento infantil, refletir sobre suas práticas e reorganizar propostas educativas de maneira mais significativa. Nesse contexto, a documentação pedagógica deixa de possuir apenas caráter burocrático e passa a assumir função reflexiva, investigativa e formativa dentro do ambiente educacional.

Segundo Barbosa (2021), a documentação pedagógica permite tornar visíveis os processos de aprendizagem das crianças, favorecendo a compreensão sobre como elas constroem conhecimentos nas interações e brincadeiras cotidianas. A autora destaca que os registros possibilitam ao professor analisar as experiências vivenciadas pelas crianças e planejar práticas pedagógicas mais adequadas às suas necessidades e interesses.

A observação constitui elemento fundamental para a construção da documentação pedagógica. Conforme afirma Ostetto (2020), observar as crianças exige sensibilidade, escuta atenta e capacidade de interpretar as diferentes formas de expressão infantil. A autora ressalta que o registro pedagógico deve valorizar as experiências das crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos no processo educativo.

No contexto da Educação Infantil, os registros pedagógicos podem ser realizados de diferentes formas, incluindo fotografias, vídeos, desenhos, relatórios,

portfólios e anotações descritivas. Para Horn (2021), a diversidade de instrumentos de registro amplia as possibilidades de acompanhamento do desenvolvimento infantil e favorece a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas e participativas.

A documentação pedagógica também contribui para fortalecer a relação entre escola e família. Segundo Rinaldi (2021), os registros permitem compartilhar com as famílias as experiências vivenciadas pelas crianças no ambiente escolar, tornando visíveis os processos de aprendizagem e desenvolvimento. A autora destaca que a participação das famílias fortalece o vínculo entre escola e comunidade.

Além de acompanhar o desenvolvimento infantil, a documentação pedagógica auxilia na organização do planejamento educativo. Conforme destaca Oliveira-Formosinho (2022), os registros pedagógicos permitem aos professores refletirem sobre as práticas desenvolvidas e reorganizarem as propostas educativas de acordo com as necessidades observadas no cotidiano escolar.

A escuta sensível das crianças representa outro aspecto importante relacionado à documentação pedagógica. Para Malaguzzi (2020), as crianças possuem múltiplas formas de expressão e aprendizagem, devendo ser reconhecidas como protagonistas do processo educativo. O autor ressalta que os registros pedagógicos precisam valorizar as diferentes linguagens infantis presentes nas experiências cotidianas.

A brincadeira ocupa papel central nos processos de documentação pedagógica na Educação Infantil. Segundo Kishimoto (2021), o brincar constitui importante forma de aprendizagem e desenvolvimento infantil, permitindo às crianças explorar o mundo, construir relações e expressar sentimentos. A autora afirma que os registros pedagógicos devem considerar as brincadeiras como experiências significativas para o desenvolvimento das crianças.

A avaliação na Educação Infantil também possui relação direta com a documentação pedagógica. Conforme Hoffmann (2021), a avaliação deve ocorrer de maneira contínua e formativa, acompanhando os processos de aprendizagem das crianças sem caráter classificatório. A autora destaca que os registros pedagógicos contribuem para compreender os avanços, interesses e necessidades das crianças ao longo do processo educativo.

Outro aspecto relevante refere-se à formação continuada dos professores para o desenvolvimento da documentação pedagógica. Segundo Nóvoa (2022), os educadores precisam de espaços de formação e reflexão que possibilitem compreender o significado pedagógico dos registros e sua contribuição para o planejamento das práticas educativas.

A organização dos registros pedagógicos exige intencionalidade e planejamento por parte dos educadores. Para Barbosa e Horn (2020), documentar não significa apenas acumular informações sobre as crianças, mas interpretar e refletir sobre os

processos educativos desenvolvidos no cotidiano escolar. As autoras afirmam que a documentação pedagógica deve contribuir para a construção de práticas mais conscientes e participativas.

A documentação pedagógica também favorece a valorização da identidade infantil. Conforme afirma Kramer (2021), os registros permitem reconhecer as singularidades das crianças, suas formas de expressão e suas maneiras de compreender o mundo. A autora destaca que a Educação Infantil deve respeitar os ritmos e particularidades de cada criança.

No ambiente escolar, a documentação pedagógica contribui para fortalecer o trabalho coletivo entre os profissionais da educação. Segundo Libâneo (2022), o compartilhamento dos registros possibilita a troca de experiências e reflexões entre os educadores, favorecendo a construção coletiva das práticas pedagógicas.

A utilização das tecnologias digitais ampliou as possibilidades de construção da documentação pedagógica. Para Moran (2021), os recursos tecnológicos permitem registrar experiências de maneira mais dinâmica e interativa, facilitando o acompanhamento das aprendizagens e a comunicação com as famílias.

Outro desafio presente na documentação pedagógica refere-se ao excesso de práticas burocráticas no cotidiano escolar. Conforme Ostetto (2020), muitos registros ainda são realizados apenas para cumprir exigências institucionais, sem promover reflexão sobre os processos de aprendizagem das crianças. A autora ressalta a necessidade de ressignificar os registros pedagógicos na Educação Infantil.

A Base Nacional Comum Curricular também reforça a importância da observação e dos registros na Educação Infantil. Segundo Brasil (2018), a documentação pedagógica contribui para acompanhar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, valorizando suas experiências e interações no ambiente escolar.

A participação das crianças na construção da documentação pedagógica representa outro aspecto importante. Para Edwards, Gandini e Forman (2021), permitir que as crianças observem, comentem e participem dos registros fortalece o protagonismo infantil e amplia as possibilidades de expressão e aprendizagem.

A documentação pedagógica também possui função investigativa dentro do processo educativo. Conforme Oliveira (2023), os registros permitem aos professores analisar o cotidiano escolar, identificar interesses das crianças e construir práticas pedagógicas mais adequadas às experiências vivenciadas no ambiente educativo.

Além disso, os registros pedagógicos favorecem a construção da memória escolar. Segundo Kramer (2021), documentar as experiências das crianças possibilita preservar histórias, vivências e aprendizagens que fazem parte da trajetória educativa na infância.

No contexto da Educação Infantil, a documentação pedagógica contribui para o desenvolvimento de práticas mais democráticas e participativas. Para Freire

(2020), o diálogo e a escuta constituem elementos essenciais para uma educação comprometida com o respeito às experiências e aos saberes das crianças.

A análise das contribuições de Barbosa (2021), Ostetto (2020) e Horn (2021) demonstra que a documentação pedagógica possui função muito mais ampla do que apenas registrar atividades escolares. As autoras defendem que os registros devem favorecer a reflexão docente, a valorização das experiências infantis e a construção de práticas pedagógicas mais conscientes e significativas.

As ideias apresentadas por Rinaldi (2021), Malaguzzi (2020) e Edwards, Gandini e Forman (2021) evidenciam a importância do protagonismo infantil e da participação das crianças nos processos educativos. Os autores destacam que a documentação pedagógica deve reconhecer as múltiplas linguagens infantis e fortalecer a escuta sensível no cotidiano escolar.

Ao comparar as reflexões de Hoffmann (2021), Nóvoa (2022) e Libâneo (2022), percebe-se preocupação comum com a formação dos educadores e com a utilização dos registros como instrumentos de acompanhamento e reflexão pedagógica. Os autores ressaltam que a documentação pedagógica precisa estar associada ao planejamento educativo e ao desenvolvimento profissional docente.

Diante das discussões apresentadas, compreende-se que a documentação pedagógica representa importante instrumento para o acompanhamento do desenvolvimento infantil e para a construção de práticas educativas mais reflexivas e participativas na Educação Infantil.

Os registros pedagógicos, quando realizados de maneira intencional e significativa, contribuem para valorizar as experiências das crianças, fortalecer o trabalho docente e promover uma educação comprometida com a escuta, o diálogo e o desenvolvimento integral da infância.

REGISTROS PEDAGÓGICOS E A CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os registros pedagógicos desempenham papel fundamental na organização das práticas educativas na Educação Infantil, pois possibilitam acompanhar o desenvolvimento das crianças e refletir sobre as experiências vivenciadas no cotidiano escolar. A observação e a documentação das ações infantis permitem aos educadores compreender melhor os processos de aprendizagem, reorganizar propostas pedagógicas e construir práticas mais significativas e contextualizadas. Nesse sentido, os registros deixam de representar apenas instrumentos administrativos e passam a constituir importantes ferramentas de reflexão pedagógica.

Segundo Ostetto (2020), o ato de registrar na Educação Infantil exige sensibilidade e atenção às diferentes formas de expressão das crianças. Para a autora, os registros pedagógicos precisam valorizar as experiências infantis e reconhecer as crianças como protagonistas do processo educativo. Dessa maneira, a

documentação pedagógica contribui para fortalecer práticas mais humanizadas e participativas no ambiente escolar.

A observação cotidiana representa um dos principais elementos relacionados à construção dos registros pedagógicos. Conforme afirma Barbosa (2021), observar as crianças em suas interações, brincadeiras e descobertas permite compreender os caminhos percorridos no desenvolvimento infantil. A autora destaca que os registros favorecem o acompanhamento das aprendizagens e auxiliam os professores no planejamento das ações educativas.

No contexto da Educação Infantil, o planejamento pedagógico deve considerar as experiências e os interesses das crianças. Para Horn (2021), os registros pedagógicos possibilitam identificar as necessidades infantis e organizar práticas educativas mais adequadas às diferentes realidades presentes no ambiente escolar. A autora ressalta que documentar significa interpretar e refletir sobre os processos de aprendizagem desenvolvidos pelas crianças.

A documentação pedagógica também fortalece a construção da identidade infantil. Segundo Kramer (2021), os registros permitem reconhecer as singularidades das crianças, suas formas de expressão e seus modos de compreender o mundo. A autora destaca que a valorização das experiências infantis contribui para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da participação das crianças no cotidiano escolar.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre registros pedagógicos e avaliação na Educação Infantil. Conforme Hoffmann (2021), a avaliação deve ocorrer de maneira contínua e formativa, respeitando os ritmos e particularidades das crianças. A autora afirma que os registros pedagógicos possibilitam acompanhar os avanços infantis sem recorrer a práticas classificatórias ou excludentes.

A brincadeira constitui importante elemento nos processos de observação e documentação pedagógica. Para Kishimoto (2021), brincar representa uma das principais formas de aprendizagem na infância, permitindo às crianças explorar o ambiente, desenvolver a imaginação e construir relações sociais. A autora ressalta que os registros pedagógicos devem contemplar as experiências lúdicas como parte essencial do desenvolvimento infantil.

A escuta sensível das crianças também possui grande relevância na construção da documentação pedagógica. Segundo Malaguzzi (2020), as crianças se expressam por meio de múltiplas linguagens, utilizando gestos, desenhos, brincadeiras e interações para comunicar pensamentos e sentimentos. O autor destaca que os registros pedagógicos precisam valorizar essas diferentes formas de expressão infantil.

Além do acompanhamento das aprendizagens, os registros pedagógicos auxiliam na organização do planejamento educativo. Conforme Oliveira-Formosinho (2022), os professores podem utilizar as observações realizadas no cotidiano escolar

para reorganizar atividades, selecionar materiais e construir propostas pedagógicas mais significativas para as crianças.

A participação das famílias no processo de documentação pedagógica também se apresenta como aspecto importante na Educação Infantil. Para Rinaldi (2021), compartilhar registros com as famílias fortalece a relação entre escola e comunidade, possibilitando maior compreensão sobre as experiências vivenciadas pelas crianças no ambiente escolar.

A formação continuada dos professores constitui elemento essencial para o desenvolvimento de práticas de documentação pedagógica mais reflexivas. Segundo Nóvoa (2022), os educadores necessitam de espaços de formação que favoreçam discussões sobre observação, escuta e acompanhamento das aprendizagens infantis. O autor afirma que a reflexão sobre a prática contribui para o aprimoramento do trabalho pedagógico.

Outro desafio relacionado aos registros pedagógicos refere-se ao excesso de burocratização presente em algumas instituições de ensino. Conforme Ostetto (2020), muitos registros acabam sendo realizados apenas para atender exigências administrativas, sem promover reflexões sobre o desenvolvimento infantil. A autora ressalta a necessidade de ressignificar os processos de documentação na Educação Infantil.

A Base Nacional Comum Curricular reforça a importância da observação e dos registros no trabalho pedagógico com crianças pequenas. Segundo Brasil (2018), a documentação pedagógica contribui para acompanhar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, valorizando suas experiências, interações e brincadeiras.

As tecnologias digitais também ampliaram as possibilidades de construção dos registros pedagógicos. Para Moran (2021), recursos como fotografias digitais, vídeos e plataformas virtuais favorecem a organização e o compartilhamento das experiências infantis, tornando a documentação mais dinâmica e acessível.

No cotidiano escolar, os registros pedagógicos favorecem a construção do trabalho coletivo entre os profissionais da educação. Conforme Libâneo (2022), a troca de observações e experiências entre professores fortalece a reflexão sobre as práticas educativas e contribui para o desenvolvimento de propostas pedagógicas mais articuladas.

A documentação pedagógica também possui função investigativa na Educação Infantil. Segundo Oliveira (2023), os registros permitem aos educadores analisar comportamentos, interesses e processos de aprendizagem das crianças, contribuindo para a construção de práticas mais adequadas às necessidades infantis.

Outro aspecto importante refere-se à valorização da infância no ambiente escolar. Para Freire (2020), a educação precisa reconhecer as crianças como sujeitos históricos, sociais e culturais, respeitando suas experiências e promovendo práticas

educativas baseadas no diálogo e na participação.

Os registros pedagógicos também auxiliam na construção da memória escolar. Conforme Kramer (2021), documentar experiências permite preservar vivências, aprendizagens e momentos significativos da trajetória das crianças na Educação Infantil. A autora destaca que a memória pedagógica fortalece a identidade da instituição escolar.

Além disso, a documentação pedagógica favorece a construção de práticas mais democráticas no cotidiano escolar. Segundo Barbosa e Horn (2020), os registros permitem aos professores refletirem coletivamente sobre suas ações pedagógicas, promovendo maior participação e integração entre os profissionais da educação.

A organização dos registros exige planejamento e intencionalidade pedagógica. Para Oliveira-Formosinho (2022), documentar experiências infantis significa interpretar processos de aprendizagem e construir possibilidades educativas que respeitem as especificidades da infância.

A análise das contribuições de Ostetto (2020), Barbosa (2021) e Horn (2021) demonstra que os registros pedagógicos representam instrumentos fundamentais para a observação, reflexão e organização das práticas educativas na Educação Infantil. As autoras defendem que a documentação pedagógica deve valorizar as experiências das crianças e favorecer práticas mais participativas e significativas.

As reflexões apresentadas por Malaguzzi (2020), Rinaldi (2021) e Edwards, Gandini e Forman (2021) evidenciam a importância da escuta sensível e do protagonismo infantil nos processos educativos. Os autores destacam que as crianças precisam ser reconhecidas como participantes ativos da construção do conhecimento e da documentação pedagógica.

Ao comparar as ideias de Hoffmann (2021), Nóvoa (2022) e Libâneo (2022), percebe-se preocupação comum com a formação docente e com o uso dos registros como instrumentos de acompanhamento e planejamento pedagógico. Os autores ressaltam que a documentação pedagógica deve contribuir para a reflexão sobre a prática educativa e para o desenvolvimento profissional dos educadores.

Diante das discussões apresentadas, compreende-se que os registros pedagógicos constituem elementos indispensáveis para a construção de práticas educativas mais reflexivas, democráticas e contextualizadas na Educação Infantil. A documentação pedagógica, quando desenvolvida de forma intencional e significativa, contribui para valorizar as experiências infantis, fortalecer o planejamento educativo e promover uma educação comprometida com o desenvolvimento integral das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas ao longo deste estudo permitiram compreender que o registro e a documentação pedagógica desempenham papel fundamental na Educação Infantil, contribuindo para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças e para a construção de práticas educativas mais reflexivas e significativas. Observou-se que os registros pedagógicos favorecem a observação das experiências infantis, permitindo aos educadores compreender melhor os processos de aprendizagem, as interações e as diferentes formas de expressão das crianças no cotidiano escolar. Além disso, verificou-se que a documentação pedagógica fortalece o planejamento das ações educativas e amplia as possibilidades de reflexão sobre a prática docente.

O estudo também evidenciou que a documentação pedagógica ultrapassa a função burocrática tradicional, assumindo caráter formativo, investigativo e participativo no contexto da Educação Infantil. A valorização da escuta sensível, da brincadeira, das interações e das múltiplas linguagens infantis demonstra a importância de práticas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito ativo no processo educativo. Nesse contexto, a participação das famílias, a formação continuada dos professores e o trabalho coletivo entre os profissionais da educação tornam-se elementos essenciais para o fortalecimento dos processos de registro e documentação pedagógica.

Por meio da revisão bibliográfica realizada, conclui-se que os registros pedagógicos representam importantes instrumentos para a promoção de uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral das crianças. As contribuições dos autores analisados demonstraram que a documentação pedagógica favorece a construção de práticas mais democráticas, acolhedoras e contextualizadas, além de contribuir para o acompanhamento das aprendizagens e para a valorização das experiências infantis. Dessa forma, destaca-se a necessidade de investimentos em formação docente e em práticas educativas que fortaleçam a observação, a reflexão e o protagonismo das crianças no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Projetos pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na Educação Infantil. Porto Alegre: Penso, 2020.

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

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 68.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2021.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Penso, 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 15.ed. São Paulo: Cortez, 2021.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. São Paulo: Cortez, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6.ed. Goiânia: Alternativa, 2022.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Penso, 2020.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2021.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2022.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2023.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2022.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2020.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24.ed. São Paulo: Cortez, 2017.



A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

TAISMARA LIMA SOUZA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera em 29 de Outubro de 2012 Especialista em Neuroeducação pela Faculdade Unifahe em 25 de Julho de 2025; Professora de Educação Infantil na Emei Orlando de Alvarenga Gaudio- São Paulo

RESUMO

A educação inclusiva na Educação Infantil constitui um importante compromisso social, pedagógico e político, uma vez que a escola deve assegurar a todas as crianças o direito de participar, conviver, brincar e aprender em condições de igualdade e respeito às diferenças. Este artigo tem como objetivo geral analisar os desafios e as possibilidades da inclusão na Educação Infantil, considerando a prática pedagógica como elemento fundamental para a construção de ambientes acolhedores, acessíveis e capazes de favorecer o desenvolvimento integral das crianças. A discussão aborda a importância da formação docente, da adaptação das práticas pedagógicas, da acessibilidade, da participação da família, do trabalho colaborativo entre os profissionais da educação e da utilização de recursos que atendam às diferentes necessidades das crianças. A Base Nacional Comum Curricular estabelece, para a Educação Infantil, os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, elementos que podem orientar práticas inclusivas no cotidiano escolar. A análise evidencia que a inclusão não se limita à matrícula da criança na instituição, mas exige condições efetivas de participação, permanência, aprendizagem e desenvolvimento. Conclui-se que a construção de uma Educação Infantil inclusiva depende do compromisso coletivo da escola, da formação dos profissionais e da organização de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como parte constitutiva do processo educativo.

Palavras-chave: Educação Infantil; educação inclusiva; prática pedagógica; diversidade; inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e representa um período fundamental para o desenvolvimento integral da criança. É nesse espaço que muitas crianças ampliam suas experiências sociais, estabelecem vínculos, desenvolvem diferentes formas de comunicação, constroem sua identidade e entram em contato sistemático com diferentes conhecimentos e culturas. Nesse contexto, garantir uma educação inclusiva desde os primeiros anos de vida significa reconhecer que todas as crianças possuem direito à educação, à participação e às experiências de aprendizagem, independentemente de suas características individuais.

A educação inclusiva não deve ser compreendida apenas como a presença física da criança na escola. A inclusão pressupõe a criação de condições para que ela participe efetivamente das atividades, estabeleça relações com seus pares, desenvolva suas potencialidades e tenha suas necessidades educacionais consideradas no planejamento pedagógico. A legislação brasileira estabelece a educação como direito e determina a adoção de medidas que favoreçam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes público da educação especial. A Lei Brasileira de Inclusão, por exemplo, assegura sistema educacional inclusivo em todos os níveis e reconhece o dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade na garantia de uma educação de qualidade.

Na Educação Infantil, esse compromisso possui importância ainda maior, pois as experiências vivenciadas nessa etapa podem contribuir significativamente para a formação da identidade, da autonomia e das relações sociais das crianças. A Base Nacional Comum Curricular estabelece como direitos de aprendizagem e desenvolvimento o conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Esses direitos devem ser garantidos a todas as crianças e podem orientar a organização de práticas pedagógicas que respeitem diferentes ritmos, formas de comunicação, interesses e possibilidades de participação.

A inclusão, portanto, exige mudanças na organização do espaço, no planejamento, nas metodologias, nos materiais e nas formas de avaliação. Também exige que o professor compreenda que ensinar crianças diferentes implica reconhecer suas singularidades sem reduzir suas possibilidades de aprendizagem. A escola precisa superar práticas que afastam ou limitam a participação da criança e construir estratégias que possibilitem sua efetiva inserção no cotidiano escolar.

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025 e posteriormente alterada pelo Decreto nº 12.773/2025, reafirma a garantia de um sistema educacional inclusivo e estabelece a transversalidade da educação especial desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. A política também prevê recursos, serviços, acessibilidade, tecnologias assistivas, medidas de

apoio individualizadas e oferta de Atendimento Educacional Especializado.

Analisar os desafios e as possibilidades da inclusão na Educação Infantil, destacando a importância da prática pedagógica na construção de um ambiente escolar acessível, acolhedor e favorável à participação, à aprendizagem e ao desenvolvimento integral de todas as crianças.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar os principais desafios enfrentados pelos professores no desenvolvimento de práticas inclusivas na Educação Infantil.

Discutir a importância da formação docente para a efetivação da inclusão escolar.

Analisar possibilidades de práticas pedagógicas que favoreçam a participação e a aprendizagem de crianças com diferentes necessidades e características.

Refletir sobre a importância da parceria entre escola, família e profissionais especializados no processo de inclusão.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões sobre a inclusão na Educação Infantil, considerando que o acesso à escola, por si só, não garante a efetivação do direito à educação. É necessário assegurar que todas as crianças tenham oportunidades reais de participação e aprendizagem, em ambientes que respeitem suas características, potencialidades e necessidades.

A inclusão desde a primeira infância pode contribuir para a construção de relações baseadas no respeito às diferenças e para o desenvolvimento de uma cultura escolar que valorize a diversidade. Além disso, práticas inclusivas beneficiam não apenas as crianças público da educação especial, mas todo o grupo, pois favorecem a cooperação, a empatia, o respeito e a convivência democrática.

PROBLEMA

Quais são os principais desafios encontrados pelos professores da Educação Infantil para efetivar a inclusão e quais possibilidades pedagógicas podem contribuir para garantir a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças?

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DIREITO À EDUCAÇÃO

A educação inclusiva está relacionada ao reconhecimento da educação como

direito de todas as pessoas. No contexto brasileiro, esse princípio encontra respaldo na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e nas políticas nacionais voltadas à educação especial inclusiva.

A Lei nº 9.394/1996 estabelece princípios como a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o respeito à liberdade, o pluralismo de ideias, a valorização dos profissionais da educação e a garantia de padrão de qualidade.

A inclusão escolar representa, portanto, uma mudança na maneira de compreender a educação. Em vez de esperar que a criança se adapte completamente às estruturas existentes, a escola precisa organizar suas práticas e seus espaços de maneira a responder à diversidade presente em sua comunidade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação em 2008, já estabelecia como princípio a garantia do acesso, da participação e da aprendizagem dos estudantes público da educação especial nas escolas regulares. O documento também destaca a necessidade de transformação das práticas e das estruturas escolares para que as especificidades dos estudantes sejam atendidas.

Atualmente, o Decreto nº 12.686/2025 institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e determina que a educação especial seja oferecida de maneira transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. A norma estabelece ainda a necessidade de apoio para garantir a participação, a permanência e a aprendizagem dos estudantes público da educação especial nas classes e escolas comuns.

Dessa forma, a inclusão deve ser entendida como responsabilidade de toda a comunidade escolar. Não cabe exclusivamente ao professor resolver as dificuldades encontradas no cotidiano. A gestão, os demais profissionais da escola, as famílias, os serviços especializados e as redes de ensino possuem responsabilidades complementares na construção de condições adequadas para o desenvolvimento das crianças.

A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil apresenta características próprias, pois seu trabalho pedagógico tem como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras. A BNCC organiza essa etapa considerando os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, além dos campos de experiências que orientam o planejamento pedagógico.

Esses elementos são especialmente importantes para a inclusão. Uma criança que apresenta deficiência física, deficiência visual, deficiência auditiva, transtorno do espectro autista ou outras necessidades específicas deve encontrar na

instituição condições que permitam sua participação nas experiências propostas.

A inclusão não significa oferecer atividades completamente isoladas para uma determinada criança. Sempre que possível, as propostas devem permitir a participação do grupo, com adaptações e recursos que garantam diferentes formas de acesso e expressão.

Em uma atividade de contação de histórias, por exemplo, o professor pode utilizar imagens, objetos concretos, recursos sonoros, gestos e diferentes formas de comunicação. Em atividades de movimento, pode organizar o espaço para facilitar a circulação e disponibilizar materiais acessíveis. Em brincadeiras coletivas, pode adaptar regras, tempos e materiais de acordo com as necessidades das crianças.

O documento do Ministério da Educação sobre saberes e práticas da inclusão na Educação Infantil destaca a importância dos cuidados e da educação para o desenvolvimento global das crianças e apresenta orientações relacionadas ao atendimento de necessidades educacionais especiais desde o nascimento até os seis anos de idade.

Assim, o professor precisa observar cada criança, identificar suas possibilidades de participação e planejar experiências diversificadas. A observação cotidiana é fundamental para compreender como a criança se comunica, brinca, interage, demonstra interesses e responde às diferentes propostas.

DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES

Um dos principais desafios para a efetivação da inclusão é a formação profissional. O professor precisa possuir conhecimentos que o ajudem a compreender a diversidade presente na sala de aula e a elaborar estratégias adequadas às diferentes necessidades das crianças.

A formação inicial é importante, mas a formação continuada também possui papel fundamental. As políticas nacionais de educação especial inclusiva reconhecem a formação dos profissionais da educação como um dos elementos necessários à consolidação de sistemas educacionais inclusivos.

Outro desafio está relacionado às condições estruturais das instituições. A ausência de acessibilidade física, materiais adaptados, recursos tecnológicos e profissionais de apoio pode dificultar a participação das crianças. A inclusão exige investimento e planejamento por parte das redes de ensino.

Também existem desafios relacionados ao número de crianças por turma, ao tempo disponível para planejamento, à comunicação entre os profissionais e ao acompanhamento individualizado. Quando o professor precisa lidar sozinho com todas essas questões, o trabalho inclusivo pode se tornar ainda mais difícil.

É necessário, portanto, compreender que a inclusão não depende apenas da disposição individual do professor. É uma responsabilidade institucional e política. A

escola precisa oferecer condições para que o profissional possa planejar, observar, registrar, avaliar e reorganizar sua prática.

A parceria com as famílias também pode representar um desafio. Algumas famílias possuem informações importantes sobre as formas de comunicação, os interesses e as necessidades da criança. O diálogo entre família e escola pode contribuir para a construção de estratégias mais adequadas.

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

O professor ocupa posição fundamental na construção de ambientes inclusivos. Sua prática precisa estar baseada na observação, no planejamento e na flexibilidade. Isso significa compreender que uma mesma atividade pode precisar de diferentes formas de realização.

A prática pedagógica inclusiva não consiste em diminuir as expectativas em relação à criança. Ao contrário, significa oferecer diferentes caminhos para que ela desenvolva suas potencialidades. O professor deve identificar barreiras e buscar estratégias que possibilitem sua superação.

A formação continuada pode contribuir para que os profissionais conheçam recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas, diferentes formas de comunicação e estratégias de ensino. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva prevê a ampliação e a consolidação da formação continuada em serviço dos profissionais das redes públicas de ensino.

É importante também que o professor desenvolva uma postura investigativa. Ao perceber que uma criança não participa de determinada atividade, a questão não deve ser simplesmente atribuir a dificuldade à criança. É necessário perguntar quais barreiras podem estar presentes na atividade, no ambiente, nos materiais ou na forma como a proposta foi apresentada.

Essa mudança de perspectiva permite compreender a inclusão como processo contínuo de reorganização das práticas pedagógicas.

POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Existem diversas possibilidades de práticas que podem favorecer a inclusão na Educação Infantil. Uma delas consiste na utilização de atividades lúdicas e diversificadas. As brincadeiras permitem trabalhar aspectos cognitivos, motores, afetivos e sociais e podem ser adaptadas para diferentes possibilidades de participação.

Os espaços da escola também devem ser organizados de maneira acessível. A disposição dos móveis, a circulação, a iluminação, os materiais e os estímulos presentes no ambiente precisam ser observados. Um ambiente acolhedor e organizado pode favorecer a autonomia e a segurança das crianças.

Outra possibilidade é a utilização de materiais concretos e recursos visuais. Objetos, imagens, cartões, histórias ilustradas, músicas, jogos, brinquedos adaptados e recursos tecnológicos podem ampliar as formas de participação.

A comunicação também merece atenção. Algumas crianças podem utilizar diferentes formas para expressar desejos, sentimentos e necessidades. Por isso, a escola deve estar aberta a diferentes linguagens e formas de expressão.

A organização das atividades em pequenos grupos também pode contribuir para a inclusão. Nesses momentos, as crianças têm maiores oportunidades de interação e o professor consegue acompanhar mais de perto as necessidades e potencialidades de cada participante.

A BNCC ressalta que a Educação Infantil deve assegurar experiências que envolvam interações e brincadeiras e reconhece os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Esses direitos podem orientar propostas pedagógicas que valorizem a participação de todas as crianças.

Outra estratégia importante é a adaptação dos materiais e das regras das brincadeiras. Adaptar não significa retirar o desafio da atividade, mas criar condições para que a criança possa participar e desenvolver novas aprendizagens.

O professor também pode utilizar a aprendizagem entre pares. A interação entre as crianças pode favorecer a cooperação e o desenvolvimento de atitudes de respeito às diferenças. A inclusão, nesse sentido, beneficia todo o grupo, pois possibilita experiências de convivência com diferentes formas de ser, aprender e se comunicar.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA E DO TRABALHO COLABORATIVO

A inclusão escolar exige diálogo permanente entre escola e família. A família possui conhecimentos sobre a trajetória da criança, seus interesses, suas formas de comunicação e suas necessidades. A escola, por sua vez, acompanha a criança em situações de aprendizagem e convivência com outras crianças.

O diálogo entre esses dois espaços pode favorecer a construção de estratégias coerentes. Reuniões, registros, conversas individuais e momentos de acompanhamento podem ser utilizados para compartilhar informações e avaliar avanços e dificuldades.

Além da família, o trabalho colaborativo entre os profissionais da escola é fundamental. Professor, gestão, profissionais da educação especial, profissionais de apoio e demais integrantes da equipe devem atuar de maneira articulada.

O Atendimento Educacional Especializado possui função importante nesse processo. A política brasileira estabelece que a educação especial é uma modalidade transversal e que o AEE deve apoiar, complementar ou suplementar o processo de escolarização, conforme as necessidades dos estudantes.

A atuação colaborativa evita que a responsabilidade pela inclusão seja atribuída exclusivamente ao professor da turma. A construção de estratégias coletivas amplia as possibilidades de atendimento e favorece uma cultura escolar inclusiva.

A INCLUSÃO COMO TRANSFORMAÇÃO DA CULTURA ESCOLAR

Para que a inclusão aconteça efetivamente, é necessário modificar não apenas atividades específicas, mas também a cultura da instituição. Isso envolve combater atitudes discriminatórias, preconceitos e expectativas reduzidas em relação às crianças.

A escola precisa compreender a diversidade como característica própria da sociedade. Crianças possuem diferentes ritmos, interesses, formas de comunicação, experiências familiares e maneiras de aprender. A existência dessas diferenças não deve ser vista como problema, mas como parte da realidade educacional.

O Decreto nº 12.686/2025 estabelece, entre os princípios da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, a promoção da equidade, o reconhecimento da diversidade humana, o combate ao capacitismo e à discriminação e a garantia de acessibilidade.

Isso significa que uma escola inclusiva deve estar atenta às barreiras que impedem ou dificultam a participação das crianças. Essas barreiras podem ser físicas, comunicacionais, pedagógicas ou atitudinais.

Quando uma instituição reorganiza seus espaços, adapta materiais, promove formação dos profissionais e cria oportunidades para a participação de todos, está contribuindo para uma educação mais democrática.

A inclusão também precisa estar presente no projeto político-pedagógico da escola. Não deve ser tratada como uma ação isolada ou como responsabilidade de um único profissional. Ela deve fazer parte do planejamento institucional e das decisões relacionadas ao currículo, à avaliação, à formação dos professores e à organização dos espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão na Educação Infantil constitui um compromisso com o direito de todas as crianças à educação, à convivência, à participação e à aprendizagem. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a inclusão não se resume à matrícula da criança na instituição de ensino. É necessário garantir condições concretas para que ela participe das experiências, estabeleça relações, desenvolva sua autonomia e tenha suas potencialidades reconhecidas.

Os desafios encontrados pelos professores estão relacionados a diferentes fatores, entre eles a necessidade de formação continuada, a disponibilidade de

recursos, a acessibilidade dos espaços, o planejamento pedagógico, a organização institucional e a articulação entre escola, família e profissionais especializados.

Apesar desses desafios, existem diversas possibilidades para fortalecer práticas pedagógicas inclusivas. A utilização de brincadeiras, materiais diversificados, recursos de acessibilidade, diferentes linguagens, atividades em pequenos grupos e estratégias de adaptação pode ampliar a participação das crianças.

A BNCC, ao estabelecer os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, oferece importantes referências para o planejamento das experiências na Educação Infantil. Esses direitos devem ser assegurados a todas as crianças, respeitando suas singularidades e possibilidades.

Também se evidencia a importância da formação dos professores. O profissional precisa ter condições de refletir sobre sua prática, identificar barreiras e buscar diferentes caminhos para favorecer a aprendizagem. A formação continuada e o trabalho colaborativo são fundamentais para que o professor não enfrente sozinho os desafios da inclusão.

A legislação brasileira oferece bases importantes para a construção de sistemas educacionais inclusivos. A Lei Brasileira de Inclusão assegura o direito à educação inclusiva, enquanto a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva estabelece diretrizes relacionadas à participação, à permanência, à aprendizagem, à acessibilidade, ao apoio individualizado e à formação dos profissionais.

Conclui-se, portanto, que a inclusão na Educação Infantil depende de uma mudança coletiva na forma de compreender a criança, a escola e o processo educativo. Uma prática verdadeiramente inclusiva é aquela que reconhece as diferenças, identifica barreiras, oferece apoios e cria oportunidades para que todas as crianças possam aprender e participar.

Nesse sentido, a inclusão não deve ser entendida como uma tarefa adicional ao trabalho pedagógico, mas como princípio que orienta a própria educação. Construir uma Educação Infantil inclusiva significa construir uma escola mais democrática, acolhedora e comprometida com os direitos das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 19 ago. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Saberes e práticas da inclusão: Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

UNIFAHE
Faculdade a Distância

Acompanhe as nossas redes sociais!

@unifaheoficial

Faculdade Unifahe

Revista Unifahe Educacional - Grupo Unifahe Educacional
Rua Tupinambá, 606 - Bairro Tapajós - Mundo Novo - MS
Volume 1, Número 50 (SETEMBRO, 2026)
Revista sem fins lucrativos