

REVISTA CIENTÍFICA FACONNECT ISSN 2675-2891

Gestão & Educação

Vol 9, N° 3 Mar/2026

FACONNECT

Gestão & Educação {acesso eletrônico} / Editora Instituto Educar Rede – vol. 9
n.3 {mar. 2026} - São Paulo: Faculdades Conectadas {Facon}, 2026

40p: il, color.

Mensal

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

ISSN 2675-2891 (digital)

CDD 370

1. Educação. 2. Relações humanas. 3. Práticas pedagógicas 4. Crianças
5. Natureza. 6. Educação física- ensino e estudo

Catálogo: Maria Inês Meinberg Percin CRB -8/5598

EDITORIAL

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: LIDERANÇA, INOVAÇÃO E COMPROMISSO COM O FUTURO

Março é um mês que inspira reflexão, renovação e propósito. No campo educacional, é tempo de visitar metas, fortalecer práticas e reafirmar o compromisso com uma gestão que realmente faça a diferença. Nesta edição da Revista Gestão & Educação, convidamos você a refletir sobre o papel estratégico da liderança educacional na construção de instituições mais humanas, eficientes e transformadoras.

A educação contemporânea exige gestores preparados para lidar com desafios complexos: avanços tecnológicos, mudanças nas formas de aprender, demandas por inclusão e resultados cada vez mais significativos. Nesse cenário, a gestão vai além dos processos administrativos – ela se consolida como um instrumento de articulação pedagógica, desenvolvimento de equipes e promoção de uma cultura institucional colaborativa.

Março também nos lembra da relevância da presença feminina na educação e na gestão, reconhecendo trajetórias que contribuem diariamente para o fortalecimento das instituições de ensino. Valorizar essas histórias é reafirmar nosso compromisso com uma educação mais equitativa e representativa.

Que esta edição amplie horizontes, provoque reflexões e inspire ações concretas. Seguimos juntos, acreditando que quando gestão e educação caminham lado a lado, os resultados ultrapassam números – transformam vidas.

Boa Leitura!

Profª Dra. Adriana Alves Farias

Editora Chefe - Revista GESTÃO & EDUCAÇÃO

Conselho Editorial

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

Editora-Chefe

Profª. Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos

Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Programação Visual e Diagramação

Eliana Duarte de Souza

Projeto Gráfico

Tayna Sousa

COPYRIGHT

Revista Gestão & Educação, Educar Rede
Volume 09, Número 03 (Março 2026- SP)
ISSN 2675-2891 (Digital)
Site: <https://www.faconnect.com.br/revista>

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

Sumário

- 05 RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA SUPERAR DEFASAGENS**

CAMILA ROSSI DA SILVA RODRIGUES

- 12 EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL, O DESEMPENHO ACADÊMICO E A CONVIVÊNCIA ESCOLAR**

ELENICE OLIVEIRA DA SILVA

- 21 PROJETO RAÍZES DA INFÂNCIA: DESCOBRINDO A NATUREZA ALÉM DO PLANEJADO**

GABRIELLA DE ALBUQUERQUE RODRIGUES PALMA

- 29 A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ESPAÇO DE AMPLIAÇÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS: PRÁTICAS E VALORES NA QUADRA DA ESCOLA**

INGRID ALVES DA SILVA

RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA SUPERAR DEFASAGENS



CAMILA ROSSI DA SILVA RODRIGUES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista – UNIP (2008); Especialização em Contação de Histórias pela Faculdade Unida de São Paulo (2023); Especialização em Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH (2025)..

RESUMO

A recomposição das aprendizagens tem se tornado um dos principais desafios enfrentados pelas escolas brasileiras, especialmente nos anos finais do ciclo de alfabetização. Muitos estudantes chegam ao 5º ano do Ensino Fundamental apresentando dificuldades significativas na leitura, escrita e interpretação de textos, o que compromete o desenvolvimento das demais áreas do conhecimento. Diante desse cenário, torna-se necessário que o professor desenvolva estratégias pedagógicas que favoreçam a retomada e o fortalecimento das habilidades básicas de aprendizagem. O presente artigo tem como objetivo analisar estratégias pedagógicas voltadas à recomposição das aprendizagens em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa baseia-se em reflexões teóricas sobre a prática docente e em experiências vivenciadas no cotidiano escolar. A partir da análise das práticas pedagógicas adotadas, observa-se que intervenções planejadas, atividades diferenciadas e acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem contribuem significativamente para a superação das dificuldades escolares. Conclui-se que a recomposição das aprendizagens exige planejamento pedagógico, sensibilidade docente e estratégias metodológicas que considerem as necessidades individuais dos estudantes.

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

INTRODUÇÃO

A função da educação básica no ciclo de vida do aluno: A educação básica é fundamental

para o desenvolvimento dos alunos, por meio do aprimoramento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais necessárias para prepará-los para as diversas experiências que encontrarão na sociedade. No ensino fundamental, espera-se que o aluno tenha desenvolvido as habilidades básicas de leitura, escrita e raciocínio lógico, que servirão de base para suas futuras experiências de aprendizagem.

Assim, inúmeros alunos em muitas escolas brasileiras têm dificuldades para atingir essa habilidade adequada ao seu desenvolvimento. Diversas causas podem contribuir para esse quadro, como desigualdade socioeconômica, diferentes contextos familiares, diferenças no processo de alfabetização ou problemas emocionais que afetam negativamente o ambiente escolar.

A reconstrução da aprendizagem é uma forma essencial de pedagogia. Ela proporciona aos alunos a oportunidade de desenvolver estratégias que podem ajudá-los a resolver problemas associados ao progresso no processo educacional formal. É importante ressaltar que a reconstrução da aprendizagem não se refere apenas à revisão do conteúdo, mas também inclui o uso de métodos de ensino que promovam o crescimento e o desenvolvimento integral dos alunos.

OBJETIVO GERAL

Analisar estratégias pedagógicas voltadas à recomposição das aprendizagens no 5º ano do Ensino Fundamental.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar dificuldades de aprendizagem presentes em turmas do 5º ano.
- Refletir sobre a importância do planejamento pedagógico na recomposição das aprendizagens.
- Apresentar estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

DESENVOLVIMENTO

O trabalho pedagógico nos anos iniciais exige do professor constante reflexão sobre as práticas utilizadas em sala de aula. Cada turma apresenta características próprias, e os estudantes possuem ritmos de aprendizagem diferentes. Dessa forma, torna-se fundamental que o docente observe atentamente o desenvolvimento dos alunos para identificar possíveis dificuldades e planejar intervenções adequadas.

Segundo Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção. Essa perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas

que valorizem a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

Uma das estratégias utilizadas para promover a recomposição das aprendizagens é a realização de atividades de leitura compartilhada. Nesse tipo de atividade, o professor realiza a leitura de textos juntamente com os alunos, incentivando a participação, a interpretação e a discussão das ideias apresentadas. Essa prática contribui para o desenvolvimento da compreensão leitora e para o fortalecimento do interesse pela leitura.

Outra estratégia importante é a produção de textos orientada. Ao propor atividades de escrita, o professor pode orientar os estudantes na organização das ideias, na construção de frases e na utilização adequada da linguagem. Esse acompanhamento contribui para o desenvolvimento das habilidades de escrita e para o fortalecimento da autonomia dos alunos.

Além disso, o uso de jogos pedagógicos e atividades lúdicas pode tornar o processo de aprendizagem mais significativo e motivador. Jogos de palavras, desafios matemáticos e atividades interativas estimulam o raciocínio e favorecem a participação dos estudantes.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS

A recomposição das aprendizagens exige do professor um olhar atento para as necessidades individuais dos estudantes. Em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é comum encontrar alunos que apresentam diferentes níveis de desenvolvimento das habilidades básicas, especialmente relacionadas à leitura, escrita e interpretação de textos. Diante dessa realidade, torna-se necessário que o docente desenvolva práticas pedagógicas diversificadas que possibilitem a participação de todos os estudantes no processo de aprendizagem.

Uma das estratégias que podem contribuir significativamente para esse processo é o trabalho com sequências didáticas. As sequências didáticas permitem organizar o ensino de forma gradual e estruturada, possibilitando que os alunos avancem progressivamente na compreensão dos conteúdos trabalhados. Ao planejar uma sequência didática, o professor pode selecionar atividades que estimulem diferentes habilidades, como leitura, interpretação, produção escrita e reflexão sobre a linguagem.

Outra prática pedagógica importante é o uso de atividades de leitura diária em sala de aula. O contato frequente com textos contribui para o desenvolvimento da fluência leitora e amplia o repertório linguístico dos estudantes. Além disso, a leitura compartilhada permite que o professor acompanhe o processo de compreensão dos alunos, identificando dificuldades e orientando a interpretação dos textos.

Nesse contexto, a contação de histórias também pode ser utilizada como uma estratégia pedagógica significativa. Ao ouvir histórias, os alunos entram em contato com diferentes narrativas, ampliam sua imaginação e desenvolvem habilidades de compreensão textual. Essa prática também contribui para o desenvolvimento da oralidade e para o fortalecimento do vínculo entre professor e alunos.

De acordo com Abramovich (1997), ouvir histórias é uma das formas mais importantes de iniciar o contato das crianças com o universo da leitura. Quando o professor utiliza a contação de histórias como recurso pedagógico, ele cria oportunidades para que os alunos desenvolvam o interesse pela leitura e pela literatura.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Os professores desempenham um papel fundamental na promoção de um ambiente de aprendizagem positivo para os alunos, através do planejamento, organização e implementação de atividades pedagógicas que aprimoram as habilidades dos estudantes. Para criar um ambiente de aprendizagem eficaz, o professor também deve atuar como um mediador, auxiliando os alunos em seu processo de aprendizagem e proporcionando oportunidades que os incentivem a aprender fazendo.

Segundo Vygotsky (1998), a interação social é fundamental para a aprendizagem por meio da mediação do professor. O professor contribui para a aprendizagem de habilidades cognitivas e sociais ao proporcionar aos alunos atividades que promovem o diálogo, a troca de ideias e o trabalho em equipe. Além de ser um facilitador da aprendizagem, o professor também atua como mediador ao observar continuamente o progresso de cada aluno em sala de aula. Ao avaliar o desempenho de cada aluno em relação aos demais, o professor consegue identificar quais alunos apresentam dificuldades de aprendizagem e, com base nessa avaliação, determinar a melhor forma de oferecer apoio adicional a alunos específicos por meio de estratégias de intervenção pedagógica.

Além disso, é importante que o professor valorize os avanços dos estudantes, reconhecendo os progressos alcançados ao longo do processo de aprendizagem. Essa valorização contribui para o fortalecimento da autoestima dos alunos e para o desenvolvimento de uma postura mais confiante em relação aos estudos.

A IMPORTÂNCIA DA MOTIVAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A motivação é um aspecto importante no desenvolvimento da experiência de aprendizagem do aluno. Alunos motivados geralmente participam mais ativamente das atividades em sala de aula e demonstram um nível significativo de interesse no que está sendo ensinado.

Nesse sentido, o professor pode adotar diferentes estratégias para tornar o processo de aprendizagem mais atrativo e significativo. O uso de jogos pedagógicos, atividades em grupo, projetos interdisciplinares e recursos visuais são algumas das possibilidades que podem contribuir para despertar o interesse dos alunos.

Além disso, é importante que o professor estabeleça um ambiente de sala de aula acolhedor e respeitoso, no qual os estudantes se sintam seguros para expressar suas ideias e compartilhar suas dúvidas. Quando os alunos percebem que suas opiniões são valorizadas, eles tendem a se

envolver mais no processo de aprendizagem.

Outro aspecto relevante é a valorização das experiências e conhecimentos prévios dos estudantes. Ao relacionar os conteúdos escolares com situações do cotidiano, o professor torna o aprendizado mais significativo e facilita a compreensão dos temas abordados.

ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem é essencial para garantir a eficácia das estratégias pedagógicas utilizadas na recomposição das aprendizagens. A avaliação, nesse contexto, deve ser compreendida como um instrumento de apoio ao processo educativo, permitindo identificar avanços e dificuldades ao longo do percurso escolar.

Segundo Luckesi (2011), a avaliação deve ser utilizada como um instrumento de diagnóstico e orientação do trabalho pedagógico. Dessa forma, ela não deve ter apenas caráter classificatório, mas contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Ao analisar os resultados das avaliações, o professor pode identificar quais conteúdos precisam ser retomados e quais estratégias pedagógicas podem ser utilizadas para favorecer a aprendizagem dos alunos. Esse processo de reflexão sobre a prática docente é fundamental para o aprimoramento do trabalho pedagógico.

A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC destaca a importância do desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura, escrita, oralidade e interpretação de textos, consideradas fundamentais para o avanço nos demais componentes curriculares.

No contexto da recomposição das aprendizagens, a BNCC torna-se uma importante referência para o planejamento pedagógico, pois orienta o professor sobre quais habilidades devem ser priorizadas no processo de ensino. Ao analisar as habilidades previstas para cada ano escolar, o docente pode identificar quais competências precisam ser retomadas e fortalecidas.

Entre as habilidades previstas pela BNCC para os anos iniciais, destacam-se aquelas relacionadas à compreensão de textos, produção escrita e ampliação do vocabulário. Essas habilidades são essenciais para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e para a participação ativa nas práticas sociais de leitura e escrita.

Quando os alunos chegam ao 5º ano com dificuldades nessas habilidades, torna-se necessário que o professor organize estratégias pedagógicas voltadas à retomada de conteúdos

essenciais. Nesse sentido, a recomposição das aprendizagens deve ser compreendida como um processo de reorganização do ensino, no qual o docente prioriza habilidades fundamentais para garantir a continuidade do processo educativo.

Além disso, a BNCC destaca a importância de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade de experiências e ritmos de aprendizagem presentes em sala de aula. Dessa forma, o professor deve desenvolver atividades que considerem as necessidades individuais dos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e significativo.

PRÁTICAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS

A intervenção pedagógica é um elemento fundamental no processo de recomposição das aprendizagens, pois permite ao professor atuar diretamente nas dificuldades apresentadas pelos estudantes. Essas intervenções devem ser planejadas com base na observação do desempenho dos alunos e nos resultados obtidos em atividades avaliativas.

Entre as estratégias que podem ser utilizadas no processo de intervenção pedagógica, destacam-se as atividades de reforço e retomada de conteúdos, que possibilitam aos estudantes revisar conceitos e habilidades que ainda não foram plenamente consolidados. Essas atividades podem ser realizadas por meio de exercícios diferenciados, atividades em pequenos grupos ou acompanhamento individual.

Outra estratégia importante é o desenvolvimento de projetos pedagógicos que integrem diferentes áreas do conhecimento. Os projetos permitem que os alunos explorem temas de forma mais ampla e contextualizada, favorecendo a construção de conhecimentos significativos.

Além disso, o trabalho colaborativo entre os estudantes também pode contribuir para o processo de aprendizagem. Ao realizar atividades em grupo, os alunos têm a oportunidade de compartilhar conhecimentos, trocar experiências e aprender uns com os outros.

O professor, nesse contexto, atua como mediador do processo de aprendizagem, orientando os estudantes, esclarecendo dúvidas e incentivando a participação ativa nas atividades propostas. Essa mediação é fundamental para garantir que todos os alunos tenham oportunidades de avançar em seu processo de aprendizagem.

Dessa forma, a recomposição das aprendizagens deve ser compreendida como um processo contínuo, que envolve planejamento pedagógico, acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e utilização de estratégias metodológicas diversificadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A recomposição das aprendizagens representa um desafio significativo para os professores

que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, quando o trabalho pedagógico é planejado de forma intencional e fundamentado em práticas reflexivas, é possível promover avanços importantes no desenvolvimento dos estudantes.

A adoção de estratégias pedagógicas diversificadas, aliada à observação constante do processo de aprendizagem, contribui para a identificação das dificuldades e para a implementação de intervenções mais eficazes.

Dessa forma, conclui-se que a reconstrução das aprendizagens depende tanto da retomada de conteúdos, mas também da construção de práticas pedagógicas que valorizem o protagonismo dos alunos e lhe proporcionem experiências de aprendizagens significativas.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

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

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

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

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

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL, O DESEMPENHO ACADÊMICO E A CONVIVÊNCIA ESCOLAR



ELENICE OLIVEIRA DA SILVA

Graduação com Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro -2012. Pós-graduada em Ludicidade e Psicomotricidade na Ed. Infantil pela UniFecaf - 2023 e Pós-graduada em Currículo e Prática Docente no Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Piauí - 2023. Professora de Ensino Fundamental e Ed. Infantil na rede municipal de São Paulo.

RESUMO

A educação socioemocional vem ganhando destaque como componente essencial no processo de formação integral dos estudantes da educação básica. O desenvolvimento de competências como empatia, autorregulação, resiliência e cooperação contribui não apenas para o desempenho acadêmico, mas também para a qualidade das relações interpessoais e o ambiente escolar como um todo. Este estudo tem como objetivo analisar a influência da educação socioemocional em estudantes do ensino fundamental I e II, investigando como práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento emocional impactam o aprendizado e a convivência escolar. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e em estudos de caso que abordam experiências de implementação de programas socioemocionais. Os resultados indicam que ações estruturadas de educação socioemocional favorecem a diminuição de conflitos, promovem o bem-estar psicológico dos estudantes e contribuem para a criação de uma cultura escolar mais colaborativa e inclusiva. Conclui-se que a integração de práticas socioemocionais ao currículo escolar é fundamental para a formação de estudantes mais conscientes, resilientes e capazes de lidar com desafios sociais e acadêmicos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Socioemocional; Desempenho Acadêmico; Convivência Escolar.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento socioemocional tem se destacado como componente essencial na educação básica, sendo considerado um fator determinante para o desempenho acadêmico e para a

convivência saudável entre estudantes. Competências como empatia, autorregulação, resiliência e colaboração contribuem para a formação integral do aluno, indo além do aprendizado puramente cognitivo.

Na realidade das escolas, observa-se que muitos estudantes enfrentam dificuldades relacionadas a conflitos interpessoais, ansiedade, baixa autoestima e desmotivação, fatores que podem comprometer tanto o rendimento escolar quanto a qualidade das interações sociais.

Diante desse cenário, torna-se relevante investigar como a educação socioemocional pode ser implementada de forma eficaz no ensino fundamental I e II, destacando sua importância para a promoção do bem-estar e do aprendizado significativo.

O objetivo geral deste trabalho é analisar a influência da educação socioemocional no desempenho acadêmico e na convivência escolar de estudantes do ensino fundamental I e II. Como objetivos específicos, busca-se compreender de que maneira práticas pedagógicas voltadas para competências socioemocionais impactam o ambiente escolar, identificar os benefícios da promoção de habilidades socioemocionais no desempenho acadêmico e investigar como essas práticas contribuem para a redução de conflitos e para o fortalecimento das relações interpessoais entre os alunos.

Este estudo está estruturado em seções que abordam, inicialmente, o conceito e a importância da educação socioemocional na formação integral do estudante. Em seguida, são discutidas práticas pedagógicas e programas que visam desenvolver competências socioemocionais, analisando seus impactos no desempenho escolar e na convivência entre os alunos. Por fim, o trabalho apresenta reflexões sobre as contribuições e os desafios da implementação dessas práticas na educação básica, ressaltando a necessidade de políticas e estratégias pedagógicas que integrem a dimensão socioemocional ao currículo escolar.

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPACTO NO DESEMPENHO ACADÊMICO E NA CONVIVÊNCIA ESCOLAR

A educação socioemocional tem se consolidado como um componente essencial na formação integral dos estudantes da educação básica. Segundo Goleman (1995), a inteligência emocional é determinante para que indivíduos desenvolvam habilidades de autogestão, empatia e relacionamento interpessoal, influenciando diretamente seu desempenho acadêmico e social. A escola, nesse contexto, não atua apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como ambiente fundamental para o desenvolvimento de competências que favoreçam a vida emocional e relacional dos alunos.

O desenvolvimento socioemocional está relacionado à capacidade de compreender e gerenciar emoções, estabelecer metas realistas, manter relações positivas e tomar decisões responsáveis (CASEL, 2020). Essas habilidades impactam diretamente a aprendizagem, uma vez que estudantes emocionalmente equilibrados apresentam maior atenção, engajamento e persistência diante de desafios escolares.

No ensino fundamental I e II, a promoção de competências socioemocionais pode reduzir conflitos em sala de aula e aumentar a colaboração entre os alunos. Segundo Elias et al. (2016), programas estruturados de aprendizagem socioemocional em escolas brasileiras e internacionais têm demonstrado resultados significativos na diminuição de comportamentos agressivos, na melhoria das relações interpessoais e no aumento da motivação escolar.

A implementação da educação socioemocional exige planejamento pedagógico e formação docente específica. Confrontos emocionais e dificuldades de regulação podem prejudicar não apenas o aprendizado, mas também a convivência saudável entre os estudantes. Nesse sentido, Salovey e Mayer (1990) argumentam que o desenvolvimento de habilidades emocionais é tão relevante quanto o ensino de conteúdos cognitivos, sendo necessário que professores compreendam e apoiem esse processo.

O ensino de competências socioemocionais envolve estratégias que estimulem a reflexão, o diálogo, a colaboração e a resolução de problemas. Segundo Zins et al. (2007), práticas que combinam ensino explícito, modelagem de comportamentos e atividades colaborativas contribuem significativamente para o fortalecimento da inteligência emocional dos estudantes.

Estudos apontam que a educação socioemocional impacta diretamente o desempenho acadêmico. De acordo com Durlak et al. (2011), alunos que participam de programas estruturados de aprendizagem socioemocional apresentam aumento médio de 11% em notas escolares e melhoria significativa em habilidades sociais, mostrando a estreita relação entre emoções bem trabalhadas e rendimento acadêmico.

Além disso, a educação socioemocional contribui para a construção de ambientes escolares mais inclusivos e respeitosos. Segundo Payton et al. (2000), a promoção de empatia, cooperação e autorregulação reduz a incidência de bullying, fortalece vínculos sociais e cria condições favoráveis para que todos os estudantes se sintam seguros e valorizados na escola.

O desenvolvimento de competências socioemocionais também favorece a formação de cidadãos críticos e conscientes. Conforme Mayer, Roberts e Barsade (2008), indivíduos com habilidades emocionais bem desenvolvidas são mais capazes de lidar com desafios, tomar decisões éticas e interagir de maneira construtiva em diferentes contextos sociais.

A promoção da inteligência emocional no ensino fundamental deve estar integrada às práticas pedagógicas cotidianas. Segundo Elias et al. (2016), atividades como debates, trabalhos em grupo, projetos colaborativos e dinâmicas de reflexão sobre sentimentos e comportamentos são eficazes para estimular o aprendizado socioemocional.

A inclusão de programas de educação socioemocional no currículo escolar não substitui o ensino tradicional, mas complementa a formação integral do estudante. De acordo com CASEL (2020), a integração de práticas socioemocionais fortalece tanto o desempenho acadêmico quanto o desenvolvimento pessoal, preparando os alunos para enfrentar situações complexas na escola e na sociedade.

Outro ponto relevante refere-se à importância da formação contínua de professores. Segun-

do Jennings e Greenberg (2009), docentes capacitados em educação socioemocional desenvolvem maior sensibilidade emocional e são mais eficazes na mediação de conflitos, na promoção de um ambiente acolhedor e no incentivo à aprendizagem ativa.

A educação socioemocional também se relaciona ao bem-estar psicológico dos estudantes. Pesquisas indicam que habilidades de autorregulação e resiliência diminuem níveis de ansiedade e estresse, permitindo maior concentração e participação nas atividades escolares (Durlak et al., 2011). Assim, a dimensão emocional influencia diretamente a motivação e a perseverança no aprendizado.

A empatia, uma das competências socioemocionais centrais, contribui para a construção de relações interpessoais saudáveis e para a resolução de conflitos. Segundo Goleman (1995), alunos que desenvolvem empatia apresentam maior capacidade de compreender o ponto de vista do outro, colaborar e agir de maneira ética em situações de convivência.

A aplicação de práticas socioemocionais no ensino fundamental deve ser gradual e contextualizada. Segundo Payton et al. (2000), a adaptação de programas à realidade escolar, às faixas etárias e às necessidades específicas dos estudantes é essencial para que os benefícios se concretizem de maneira efetiva.

Além disso, a integração da educação socioemocional contribui para o fortalecimento de valores como responsabilidade, respeito e cooperação. Esses valores não apenas melhoram a convivência escolar, mas também favorecem o desenvolvimento de competências sociais essenciais para a vida adulta (Zins et al., 2007).

Observa-se, portanto, que a educação socioemocional exerce impacto direto e positivo na formação integral dos estudantes. Além de favorecer o desempenho acadêmico, promove um ambiente escolar mais colaborativo, inclusivo e harmonioso, capaz de preparar os alunos para os desafios sociais e emocionais da vida em sociedade.

Por fim, a pesquisa evidencia que a educação socioemocional deve ser encarada como parte estratégica do currículo escolar, exigindo planejamento pedagógico, capacitação docente e envolvimento da comunidade escolar. O desenvolvimento dessas competências no ensino fundamental contribui para a construção de cidadãos mais conscientes, resilientes e capazes de lidar com as demandas emocionais e sociais do século XXI.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

A promoção da educação socioemocional no ensino fundamental exige a adoção de práticas pedagógicas intencionais, capazes de integrar habilidades emocionais e cognitivas no processo de aprendizagem. Segundo Elias et al. (2016), programas estruturados de desenvolvimento socioemocional oferecem aos professores estratégias para ensinar competências como autocontrole, empatia e resolução de problemas de forma sistemática, contribuindo para o aprendizado acadêmico

e para a convivência escolar.

Uma das abordagens mais eficazes é a implementação de atividades colaborativas, que incentivam os estudantes a trabalhar em grupo, compartilhar ideias e resolver conflitos de maneira construtiva. Zins et al. (2007) afirmam que ambientes que promovem a cooperação e o diálogo entre pares fortalecem habilidades socioemocionais e aumentam o engajamento escolar.

O ensino explícito de competências socioemocionais é outra estratégia recomendada. Segundo CASEL (2020), professores podem integrar aulas que abordem sentimentos, empatia e regulação emocional, permitindo que os alunos compreendam suas próprias emoções e aprendam a lidar com elas de maneira saudável.

Além disso, atividades de reflexão individual e em grupo ajudam os estudantes a identificar desafios emocionais e sociais, promovendo a autorregulação e a tomada de decisão responsável. Goleman (1995) destaca que o desenvolvimento da consciência emocional é fundamental para que alunos aprendam a reconhecer suas emoções e a influenciar positivamente o comportamento de outros.

A mediação de conflitos em sala de aula constitui um ponto central no desenvolvimento socioemocional. Jennings e Greenberg (2009) argumentam que professores que utilizam estratégias de resolução pacífica de conflitos ajudam os alunos a construir relacionamentos mais saudáveis, prevenindo comportamentos agressivos e fortalecendo a convivência escolar.

Programas de educação socioemocional também podem ser integrados ao currículo tradicional, sem substituir o ensino de conteúdos acadêmicos. Elias et al. (2016) afirmam que a inclusão de práticas socioemocionais complementa o aprendizado cognitivo, promovendo um desenvolvimento mais equilibrado e preparando os estudantes para desafios acadêmicos e sociais.

A aprendizagem baseada em projetos oferece oportunidades para o desenvolvimento de competências socioemocionais, permitindo que os estudantes trabalhem de forma colaborativa na resolução de problemas reais. De acordo com Durlak et al. (2011), projetos desse tipo fortalecem habilidades de comunicação, empatia e responsabilidade, enquanto promovem maior engajamento acadêmico.

A formação de hábitos de autocontrole e autorregulação é fundamental para o sucesso acadêmico. Segundo Salovey e Mayer (1990), alunos que desenvolvem essas habilidades conseguem lidar melhor com frustrações, manter a atenção nas tarefas e enfrentar desafios com persistência, impactando positivamente seu desempenho escolar.

Atividades de simulação e dramatização podem ser utilizadas para ensinar competências socioemocionais de forma lúdica. Goleman (1995) sugere que encenar situações do cotidiano ajuda os estudantes a compreender diferentes perspectivas, fortalecer a empatia e desenvolver estratégias de resolução de problemas.

O envolvimento da família e da comunidade escolar é outro fator determinante para o sucesso da educação socioemocional. CASEL (2020) enfatiza que práticas integradas entre escola e família potencializam o aprendizado socioemocional, criando ambientes de apoio consistentes e

promovendo valores de cooperação e respeito.

A avaliação do desenvolvimento socioemocional deve ser contínua e qualitativa, considerando mudanças comportamentais e relacionais. Elias et al. (2016) destacam que instrumentos como observação sistemática, autoavaliação e feedback dos pares são eficazes para monitorar o progresso dos estudantes nessas competências.

A integração da tecnologia de maneira ética e pedagógica também pode apoiar o ensino socioemocional, por meio de jogos, dinâmicas virtuais e plataformas que promovam a reflexão sobre emoções e relações sociais, desde que acompanhada de mediação docente (Zins et al., 2007).

Programas de mentoria e tutoria entre pares favorecem o desenvolvimento socioemocional, permitindo que estudantes mais experientes auxiliem colegas em desafios acadêmicos e sociais. Jennings e Greenberg (2009) ressaltam que esse tipo de prática fortalece a empatia, a responsabilidade e o senso de comunidade.

A prática de mindfulness e técnicas de atenção plena tem se mostrado eficaz na promoção da autorregulação emocional e redução do estresse escolar. Segundo Durlak et al. (2011), essas atividades contribuem para a concentração, o controle de impulsos e o bem-estar psicológico dos alunos.

A inclusão de discussões sobre ética, cidadania e valores morais nas atividades escolares reforça a dimensão socioemocional. Payton et al. (2000) apontam que abordar temas de responsabilidade, justiça e colaboração ajuda os estudantes a compreender as consequências de suas ações e a desenvolver habilidades de tomada de decisão responsável.

A educação socioemocional deve ser contínua, adaptada às diferentes faixas etárias e integrada ao cotidiano escolar. CASEL (2020) recomenda que práticas repetidas e consistentes aumentam a internalização de habilidades socioemocionais, tornando-as comportamentos habituais.

O desenvolvimento socioemocional contribui para a construção de um ambiente escolar seguro e inclusivo, no qual todos os estudantes se sentem valorizados e respeitados. Zins et al. (2007) afirmam que essa abordagem fortalece a cultura escolar e reduz incidência de bullying e exclusão social.

Por fim, a implementação de práticas pedagógicas voltadas à educação socioemocional requer comprometimento institucional, capacitação docente e monitoramento contínuo. Elias et al. (2016) destacam que a sustentabilidade dessas práticas depende da integração entre currículo, professores, famílias e comunidade, garantindo que os benefícios socioemocionais se reflitam no aprendizado e na convivência escolar.

A educação socioemocional deve ser compreendida como um processo contínuo e adaptativo, que considera as diferentes faixas etárias e é incorporado ao cotidiano escolar. Conforme destaca CASEL, práticas repetidas e consistentes são essenciais para que as habilidades socioemocionais sejam internalizadas pelos estudantes, transformando-se em comportamentos habituais.

Dessa forma, a aprendizagem socioemocional não se restringe a atividades isoladas, mas

deve permear todas as interações e experiências educacionais, promovendo um desenvolvimento mais profundo e duradouro.

Além disso, o desenvolvimento socioemocional contribui diretamente para a construção de um ambiente escolar seguro, inclusivo e acolhedor, no qual todos os estudantes se sintam valorizados e respeitados. Zins et al. (2007) reforçam que essa abordagem fortalece a cultura escolar, reduzindo a incidência de bullying e exclusão social, ao mesmo tempo em que promove relações interpessoais mais saudáveis. Nesse contexto, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conhecimento, tornando-se também um ambiente de aprendizado social e emocional.

A efetividade da educação socioemocional depende do comprometimento institucional e do envolvimento de todos os atores educacionais. Conforme apontam Elias et al. (2016), a sustentabilidade dessas práticas requer capacitação docente, monitoramento contínuo e integração entre currículo, professores, famílias e comunidade. Somente com essa articulação é possível garantir que os benefícios das habilidades socioemocionais se reflitam de maneira concreta no desempenho acadêmico e na convivência escolar, consolidando uma educação integral e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada, conclui-se que a educação socioemocional desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos estudantes do ensino fundamental I e II. Competências como empatia, autorregulação, resiliência e colaboração não apenas fortalecem o desempenho acadêmico, mas também promovem um ambiente escolar mais harmonioso e colaborativo.

Os resultados evidenciam que práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento socioemocional contribuem significativamente para a redução de conflitos, aumento da autoestima e melhoria das relações interpessoais entre os alunos. Além disso, observou-se que a integração de habilidades socioemocionais ao currículo escolar favorece a motivação e o engajamento dos estudantes, criando condições para aprendizagens mais significativas e duradouras.

Entretanto, a implementação efetiva dessas práticas ainda enfrenta desafios, como a necessidade de formação continuada dos professores, a adaptação do currículo e a criação de políticas educacionais que reconheçam a importância da dimensão socioemocional. Dessa forma, torna-se imprescindível que escolas, gestores e educadores adotem estratégias planejadas e sistemáticas, assegurando que o desenvolvimento socioemocional seja tratado como parte essencial da educação, e não apenas como complemento.

Investir na educação socioemocional significa investir no bem-estar, na saúde emocional e no sucesso acadêmico dos estudantes, promovendo uma escola mais inclusiva, respeitosa e preparada para formar cidadãos capazes de enfrentar os desafios da vida pessoal e social.

A educação socioemocional deve ser entendida como um processo contínuo e adaptativo, que considera as diferentes fases do desenvolvimento dos estudantes e se integra ao cotidiano

escolar. Práticas consistentes e repetidas contribuem para que as habilidades socioemocionais se tornem comportamentos naturais, presentes nas relações e atitudes dos alunos. Assim, o desenvolvimento socioemocional não ocorre apenas em atividades isoladas, mas permeia todas as experiências educacionais, favorecendo um crescimento integral e duradouro.

Além disso, a promoção de competências socioemocionais é essencial para a construção de um ambiente escolar seguro, inclusivo e acolhedor, no qual todos os estudantes se sintam respeitados e valorizados. O fortalecimento das habilidades socioemocionais contribui para a redução de conflitos, melhora a convivência entre os alunos e cria um clima escolar mais harmonioso. Dessa forma, a escola se torna não apenas um espaço de aprendizado acadêmico, mas também um ambiente que favorece o desenvolvimento social e emocional.

Por fim, a implementação eficaz da educação socioemocional depende do comprometimento da instituição escolar e do engajamento de todos os envolvidos no processo educativo. A formação continuada dos professores, o planejamento integrado ao currículo e a participação ativa da comunidade escolar são fundamentais para garantir que os benefícios das habilidades socioemocionais se reflitam no desempenho acadêmico e na convivência diária. Investir no desenvolvimento socioemocional significa, portanto, contribuir para a formação de cidadãos mais preparados para enfrentar os desafios da vida pessoal e social.

REFERÊNCIAS

CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. **What is SEL?** Chicago: CASEL, 2020. Disponível em: <https://casel.org/what-is-sel/>. Acesso em: 11 mar. 2026.

DURLAK, Joseph A.; DOMITROVICH, Celene E.; DIMITROVICH, Celene E.; WEISSBERG, Roger P. **The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions**. Child Development, v. 82, n. 1, p. 405–432, 2011.

ELIAS, Maurice J.; ZINS, Joseph E.; WEISSBERG, Roger P.; FREY, Karen S.; GREENBERG, Mark T.; HAYNES, Norris M.; KUPERSMITH, Jonathan; SHUERMAN, Julianna. **Promoting social and emotional learning: guidelines for educators**. 2. ed. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2016.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

JENNINGS, Patricia A.; GREENBERG, Mark T. **The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes.** Review of Educational Research, v. 79, n. 1, p. 491–525, 2009.

MAYER, John D.; ROBERTS, Richard D.; BARSADÉ, Sigal G. **Human abilities: emotional intelligence.** Annual Review of Psychology, v. 59, p. 507–536, 2008.

PAYTON, John W.; WARDLAW, David M.; GRACZYK, Patricia A.; BLOOMER, Kelly J.; BOSSE, Rebecca; SIMON, Paige; KAUFMAN, Robert; DYER, Michael A. **Social and emotional learning: a framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth.** Journal of School Health, v. 70, n. 5, p. 179–185, 2000.

SALOVEY, Peter; MAYER, John D. **Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality,** v. 9, n. 3, p. 185–211, 1990.

ZINS, Joseph E.; WEISSBERG, Roger P.; WANG, Margaret C.; WALBERG, Herbert J. **Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?** New York: Teachers College Press, 2007.

PROJETO RAÍZES DA INFÂNCIA: DESCOBRINDO A NATUREZA ALÉM DO PLANEJADO



GABRIELLA DE ALBUQUERQUE RODRIGUES PALMA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Anhembi Morumbi – UAM (2014), Professora de Educação Infantil na EMEI Tide Setúbal..

RESUMO

O presente artigo relata as experiências vivenciadas no Projeto Raízes da Infância, que teve como objetivo aproximar as crianças da natureza, incentivando a observação, o cuidado e a curiosidade sobre os elementos naturais. As crianças participaram ativamente de investigações sobre o crescimento das plantas, o papel das raízes e a relação dos povos indígenas com os alimentos originados da terra. Durante o percurso do projeto, um acontecimento inesperado desafiou nossa trajetória: algumas sementes que as crianças haviam plantado apodreceram devido à ação dos fungos. O que parecia uma perda acabou se tornando uma nova oportunidade de pesquisa e exploração. A curiosidade das crianças sobre os fungos impulsionou novas descobertas e enriqueceu ainda mais a experiência. As atividades envolveram experimentações sensoriais, registros artísticos e brincadeiras que fortaleceram o vínculo entre infância e natureza. O projeto possibilitou aprendizagens significativas e reforçou a importância do respeito ao meio ambiente.

PALAVRAS-CHAVE: Infância; Natureza; Raízes; Experimentação; Aprendizado.

INTRODUÇÃO

A relação entre a infância e a natureza é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, proporcionando experiências que estimulam a curiosidade, o respeito pelo meio ambiente e a compreensão dos ciclos naturais. No contexto da Educação Infantil, projetos que envolvem a experimentação com elementos naturais possibilitam aprendizagens ricas e significativas. O Projeto Raízes da Infância: Eu e a Natureza surgiu da necessidade de aproximar as crianças do ambiente

natural, incentivando a observação, o cuidado e a valorização dos processos biológicos. A proposta foi além do simples cultivo de plantas, tornando-se um campo de investigação ativa, onde as crianças puderam explorar conceitos científicos, históricos e culturais relacionados à terra e seus ciclos.

Neste artigo, compartilho as experiências vivenciadas ao longo do percurso, destacando como que um imprevisto, o apodrecimento das sementes, transformou-se em uma oportunidade de aprendizado. A curiosidade infantil direcionou o projeto para um novo caminho, demonstrando que a educação deve ser flexível e sensível aos interesses das crianças.

O INÍCIO DE TUDO...

Meu foco principal é estar atenta aos interesses das crianças, escutando e observando as falas, ações e necessidades para traçar um planejamento. Com esse objetivo, decorei a sala com três vasos de lírios para observar se essas plantas despertariam algum interesse nas crianças. Na volta do primeiro final de semana, dois vasos de lírios estavam com as folhas caídas (murchas) e as crianças começaram a conversar que a planta estava morrendo. Realizamos uma roda de conversa para falar sobre o assunto. O que será que aconteceu? Muitas hipóteses surgiram e chegamos à conclusão de que elas ficaram com calor e precisavam de água. O cuidado com as plantas da sala começou a fazer parte da nossa rotina.

O contato com as plantas ajuda as crianças a entenderem a importância da natureza, estabelecendo relações entre o meio ambiente e suas formas de vida. As crianças devem fazer parte do ambiente, como um organismo vivo, sabendo como tudo ocorre e a importância de cada ser vivo. Foi assim que iniciamos o nosso Projeto Raízes da Infância, Eu e a Natureza.

VAMOS PLANTAR UMA SEMENTE?

Em uma brincadeira no parque, algumas crianças acharam uma sementinha. Observamos elas plantando na areia do parque e logo em seguida vieram pedir para fazer uma plantação. Uma criança mencionou que queria plantar com a semente do passarinho. Na roda de conversa, em outra ocasião, as crianças falaram que gostariam de ter um boneco da sala. Daí surgiu a ideia do nosso boneco ser um Cabeça de Alpiste. Realizamos uma votação para escolher o nome e Alicinha foi o escolhido!!! Teve a participação de todo o grupo no processo de construção da Alicinha. Ela também começou fazer parte da nossa rotina, tanto no cuidado que temos que ter com ela, quanto na observação, pois cada dia ela estava diferente. As crianças ficaram encantadas quando notaram alguns fios brancos que estavam nascendo dentro da nossa mascote, eram as raízes do alpiste que começavam seu desenvolvimento. Nossa mascote participou de algumas atividades e brincadeiras, como no cantinho do cabeleireiro, onde as crianças realizaram cortes e penteados na Alicinha, trouxeram de casa até enfeites e presilhas para enfeitá-la.

O interesse por plantar foi muito forte no grupo. Aproveitei para contar a história “João e o pé de feijão”. Pintamos os potinhos e plantamos feijões. Alguns deram certos e muitos não. Mui-

tas questões surgiram: “Será que coloquei muita água? Será que não pegou sol suficiente?”. As crianças deram a sugestão de levar nossa plantação de feijão para o canteiro da horta da escola. Preparamos uma placa com o nome da sala e fomos colocá-la na horta para identificação. Nos deparamos com o canteiro cheio de mato e resolvemos limpá-lo. Preparar o canteiro foi uma grande oportunidade de investigação e interesse pelas raízes dos matinhos. Observamos e analisamos a diferença entre elas. Não teve como não embarcar nessa pesquisa!

EXPLORANDO AS RAÍZES

Descobrimos que a raiz é a base das plantas, e que o seu trabalho é sugar a água e os nutrientes para as plantinhas, como se fosse um canudinho num copinho de água. A maior parte das raízes ficam embaixo da terra e podem ter vários formatos e tamanhos.

Levamos as raízes para analisar com lupas e quantas coisas observamos:

- “Tem pedaços grandes e pequenos”
- “Parecem pernas”
- “Parecem pernas de polvo”
- “Pode ser uma perna maluca ou um cabelo bem bagunçado “
- “Tem terra na raiz”
- “Tem uma raiz que está com fungo”
- “Eu acho que os fungos estão comendo elas”
- “A raiz é meio branca, meio cinza e amarelinha e tem terra também.”

Desta forma meu planejamento caminhou para o tema Raízes, que tive como intenção tornar nosso objeto de pesquisa favorecendo um processo investigativo que envolve validação de hipóteses, descobertas e aprendizagens significativas ao grupo.

Surgiu outra curiosidade vinda das crianças quando resolvemos colocar os brotos dos feijões que estavam crescendo na horta. Ao mexer nos potinhos que plantamos os feijões, sentimos um cheiro ruim e ficamos tentando investigar de onde vinha aquele cheiro, até que descobrimos que estava vindo dos feijões que estavam apodrecendo, já com muitos fungos. As crianças ficaram curiosas para saber o que era aquela nuvem branca esverdeada envolta de algumas sementes. Combinamos com o grupo que o tema dos fungos seria pesquisado mais para frente.

As crianças ficaram tão encantadas com os diferentes tipos de raízes que essa riqueza visual nos inspirou para uma pintura de observação com giz branco, tinta guache e cola colorida em papel preto.

RAÍZES QUE COMEMOS

Exploramos as raízes com todos os sentidos. Trouxemos rabanete, beterraba, nabo, cenoura e gengibre para uma análise sensorial. Descobrimos aromas, texturas e cores. A maioria conhecia a cenoura e a beterraba, mas poucos haviam experimentado nabo e gengibre. Fizemos uma salada temperada com limão, azeite e sal. Alguns torceram o nariz, mas depois aprovaram o sabor. Observações sobre o gengibre: "Pica um pouco a língua! E ardido, parece pimenta!". Usamos também os cabinhos das raízes como riscadores em uma pintura coletiva.

SERÁ QUE TEM RAIZ NA ÁGUA?

As crianças sugeriram uma experiência com batata-doce na água. Em poucos dias, apareceram pequenas e finas raízes! Com a lupa, observaram seu crescimento e os pequenos brotos que surgiram, despertando novas perguntas e investigações.

TRANSFORMANDO GALHOS EM ARTE

No parque, as crianças encontraram galhos e os usaram para criar uma "floresta" na areia. Inspirados, levaram os galhos para o ateliê e criaram árvores pintadas, esculturas e enfeites com lã colorida. Trouxe um artista que conversava bastante com o tema da nossa pesquisa, Frans Krøjberg, um artista plástico que transformava troncos e raízes em obras de arte para alertar sobre a preservação da natureza. As crianças também exploraram as esculturas de Chris Kenny, outro artista plástico que trabalha identificando formas dançantes em galhos.

Resolvemos expor nossa documentação pedagógica para que todos saibam sobre o tema da nossa pesquisa. Usamos uma árvore próxima à sala, permitindo que as crianças compartilhassem suas descobertas com familiares e amigos.

RAÍZES E OS POVOS INDÍGENAS

A relação dos povos indígenas com as raízes foi explorada a partir da batata-doce no lanche. Para aproximar as crianças desse alimento, levei a versão cozida e in natura para a roda de conversa. Alguns provaram pela primeira vez e aprovaram. Aprendemos que a mandioca e a batata-doce são bases da alimentação indígena e conhecemos a lenda da mandioca e da vitória-régia. No parque, brincamos de "Arranca Mandioca", conectando cultura e ludicidade.

RETOMANDO O ASSUNTO DOS FUNGOS

Retomamos esse assunto depois que uma criança encontrou no parque um graveto com uma folhinha grudada: “Olha parece um mini alface! Vamos levar para a sala, mostrar para os amigos e pesquisar o que é?”. Para a nossa surpresa, descobrimos que aquela folhinha grudada no graveto era uma junção de alga com fungo, chamada líquen. As crianças ficaram muito instigadas a procurar pelo parque outros líquens e perceberam que existiam diferentes tipos e cores desse fungo. Durante nossa pesquisa percebemos que há uma vasta diversidade de fungos e que eles não são responsáveis apenas por estragar alimentos e causar doenças, mas que alguns podem ser comestíveis e outros ajudam a fazer medicamentos beneficiando nossa saúde.

EXPERIÊNCIA COM OS FUNGOS

Quando voltamos com o assunto do feijão que ficou com fungo, as crianças questionaram por que isso havia ocorrido e refletimos que durante o cuidado, tínhamos colocado muita água no potinho e que isso poderia ter causado o aparecimento do mofo. Resolvemos então fazer uma experiência, criamos um ambiente favorável para o fungo crescer, colocamos dois pães úmidos dentro de um saquinho fechado, um ficou sem luz dentro de uma caixa e o outro ficou recebendo a luz. Por sugestão das crianças, observamos também uma maçã que ficou em cima da bancada da sala para observar seu processo de decomposição a cada dia.

Depois de alguns dias, observamos que o fungo estava crescendo mais no pão que estava dentro da caixa e o pão entrou em decomposição. Enquanto isso, o outro pão que estava fora da caixa, demorou mais para começar seu processo de decomposição. A maçã foi ficando murcha e começaram a aparecer pontos com fungos. Isso provou que o processo de decomposição é inerente a todos os seres vivos e que a relação do espaço armazenado influencia no tempo de transformação em relação ao apodrecimento.

Trouxe também para a sala uma caixinha com compostos orgânicos para o cultivo de cogumelos comestíveis, o shimeji. Essa proposta envolveu as crianças desde o início, pois elas ficaram responsáveis por borrifar água no composto três vezes ao dia para promover o crescimento do cogumelo. Após oito dias, começaram a surgir os primeiros shimejis, e as crianças ficaram maravilhadas ao ver o resultado de seus cuidados.

RECEITA E DEGUSTE DO COGUMELO

Por ser um alimento comestível, o shimeji despertou o interesse das crianças em experimentá-lo, então fizemos uma receita. Nesse dia, a turma teve a oportunidade de pegar, observar e cheirar o shimeji branco antes do preparo. Em seguida, participaram de todo o processo: ajudaram a lavar, separar cada pedacinho, temperar e mexer na panela. Nossa sala se transformou em uma verdadeira cozinha experimental! Utilizamos panela, colher de pau, fogão portátil e todos os

utensílios necessários para o preparo do shimeji, onde cada etapa foi realizada com cuidado e entusiasmo. A proposta de cultivar e cozinhar o próprio alimento ultrapassou o conhecimento científico sobre o crescimento dos cogumelos, incentivando valores essenciais, como a responsabilidade, ao cuidarem do cultivo; a paciência, ao aguardarem o tempo necessário para o crescimento; e o respeito pelo alimento, ao compreenderem o processo de cultivo até a degustação. Essa experiência permitiu que as crianças desenvolvessem, em cada pequeno gesto, o senso de autonomia e consciência alimentar, despertando uma curiosidade natural sobre a origem e o preparo dos alimentos. A degustação foi o momento mais aguardado: a grande maioria aprovou o sabor e a textura do shimeji e muitos quiseram repetir! Essa vivência proporcionou um vínculo entre a curiosidade infantil e o cuidado com o alimento, além de despertar uma curiosidade natural pela origem dos alimentos e pelo preparo.

TEXTURAS DOS TRONCOS

Outro interesse que dei continuidade foi sobre as texturas dos troncos das árvores que as crianças observaram em dois momentos: quando realizamos um piquenique no jardim da Biblioteca e no passeio ao Parque do Povo. Durante o passeio as crianças fizeram questionamentos como: “Por que algumas árvores estão sem folhas? Ela deve estar morrendo! Deve ser porque estamos no outono, ou será que é inverno?” A partir daí muitas perguntas apareceram e fomos investigar o que acontece com as árvores nas diferentes estações do ano. Trabalhamos com experiências sensoriais com as texturas das árvores e dos elementos da natureza, observando os diferentes tipos de cascas que temos em nosso entorno. O contato com as texturas desenvolve uma melhor percepção tátil, trabalha a coordenação motora fina e auxilia as crianças a diferenciar os tipos de superfícies. Essa exploração sensorial garante estímulos importantes para o desenvolvimento cognitivo, pois é por meio destas experiências que as crianças fazem suas conexões neuronais.

LUDICIDADE DOS TRONCOS

Durante o desenvolvimento do projeto, aproveitei a pesquisa para incorporar elementos naturais às brincadeiras na nossa sala de referência. Intencionalmente, trouxe cortes de troncos de árvores para enriquecer o ambiente, integrando-os a brincadeiras com dinossauros, construções e outras atividades. Ao dispor os troncos no chão para livre manipulação, uma criança tomou a iniciativa de enfileirá-los, criando uma trilha pelo espaço. Com isso, as crianças passaram a brincar de equilibrar-se nos pedaços de madeira, em uma proposta espontânea e cheia de movimento. Essa proposta valoriza a liberdade de criação e exploração do ambiente, estimulando movimento e imaginação. Ao integrar elementos naturais ao cotidiano das crianças, promovemos a autonomia, a coordenação motora e a cooperação, além de fortalecer a relação delas com o ambiente ao redor.

No decorrer das brincadeiras, surgiu o interesse pelo formato em círculos crescentes nos troncos, o que abriu um novo caminho de investigação. Esse engajamento natural levou as crianças a levantar hipóteses e fazer perguntas, iniciando um processo investigativo enriquecedor. Des-

cobermos que os desenhos nos troncos eram, na verdade, anéis de crescimento das árvores, o que fascinou as crianças e trouxe uma nova dimensão ao projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente projeto teve como objetivo aproximar as crianças da natureza, incentivando a observação, o cuidado e a curiosidade sobre os elementos naturais. No decorrer das investigações sobre o crescimento das plantas e o papel das raízes, uma surpresa inesperada trouxe um novo olhar para a experiência: algumas sementes de feijão que havíamos plantado não germinaram, mas apodreceram devido à ação dos fungos.

Inicialmente, essa situação parecia um obstáculo, pois as crianças aguardavam ansiosas pelo crescimento das plantinhas. No entanto, o que poderia ser um problema se transformou em uma grande oportunidade de aprendizado. As crianças começaram a se questionar sobre o que havia acontecido, e a curiosidade as levou a uma nova pesquisa sobre os fungos, sua função na decomposição da matéria orgânica e sua importância para a renovação do solo. Esse desdobramento inesperado tornou o projeto ainda mais rico e significativo, reforçando o valor da investigação espontânea e da ciência na infância.

Essa experiência reforça a visão de Malaguzzi (1999), que defende que "as cem linguagens da criança" não se limitam à fala e à escrita, mas incluem a experimentação, a arte e a observação direta. Ao investigarem os fungos, as crianças utilizaram múltiplas formas de expressão para construir seus conhecimentos, demonstrando como o aprendizado se dá de maneira dinâmica e integrada.

Além disso, segundo Kramer (2007), "a educação infantil deve permitir que as crianças explorem o mundo ao seu redor, transformando cada descoberta em uma oportunidade de aprendizado significativo". No projeto, esse princípio se manifestou quando transformamos uma dificuldade inicial em um campo fértil para novas descobertas. O aprendizado não seguiu um caminho linear, mas emergiu da experiência vivida pelas crianças, revelando a potência da curiosidade infantil.

A relação entre a infância e a natureza vai além da simples contemplação, envolvendo um compromisso ativo com a investigação e o cuidado com o meio ambiente, como aponta Carvalho (2017). Dessa forma, ao longo do projeto, as crianças não apenas observaram a natureza, mas interagiram com ela, manipulando a terra, sentindo diferentes texturas e compreendendo a importância do equilíbrio ecológico. Rocha (2018) reforça essa ideia ao destacar que "a criança precisa tocar, sentir e interagir com os elementos naturais para compreendê-los plenamente". A experimentação sensorial e artística proporcionada no projeto foi essencial para tornar essa aprendizagem mais significativa.

Concluo que o Projeto Raízes da Infância não apenas aproximou as crianças da natureza, mas também proporcionou vivências significativas que estimularam a investigação, a criatividade e a construção coletiva do conhecimento. O aprendizado não está apenas nas respostas prontas, mas nas perguntas que surgem ao longo do caminho. O contato direto com a terra, as plantas e

os processos naturais fortaleceram a consciência ambiental e reforçou a importância da escuta atenta ao que a infância tem a nos ensinar. Como educadores, cabe a nós criar espaços para que a curiosidade floresça e para que cada surpresa se transforme em uma nova possibilidade de aprendizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso 08 out. 2025.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2017.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2007.

MALAGUZZI, L. **As cem linguagens da criança**. Reggio Emilia: Reggio Children, 1999.

ROCHA, E. M. **Educação infantil e natureza: diálogos sobre experiências e saberes**. São Paulo: Cortez, 2018.

A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ESPAÇO DE AMPLIAÇÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS: PRÁTICAS E VALORES NA QUADRA DA ESCOLA



INGRID ALVES DA SILVA

Graduação em Educação Física Licenciatura, pela Faculdade Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) (2020); Professora de Ensino Fundamental II e médio - Educação Física - na EMEF Pedro Teixeira.

RESUMO

O propósito deste texto é oferecer uma análise sobre como a Educação Física pode expandir os horizontes do aprendizado, focando nas ações dos professores e nos princípios cultivados no ambiente da escola. A investigação adota a forma de um relato prático com uma perspectiva qualitativa, conduzido em uma instituição de ensino pública, envolvendo classes do Ensino Fundamental. A motivação surgiu da importância de transformar a maneira como vemos a aula de Educação Física, transcendendo a mera técnica e o esporte, e reconhecendo-a como uma parte vital do currículo para o desenvolvimento completo dos alunos. O método empregado incluiu atividades colaborativas, jogos modificados, discussões em grupo e resolução de problemas, enfatizando a importância de valores como consideração, compreensão, compromisso e aceitação. As descobertas mostram que o espaço da escola é fundamental para o aprimoramento das habilidades sociais e emocionais, o fortalecimento dos laços entre os estudantes e o enriquecimento do aprendizado. Em resumo, a Educação Física, ao combinar a cultura do corpo com um objetivo educacional claro, desempenha um papel importante na formação de cidadãos e na promoção de uma educação dedicada ao crescimento global dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Formação Integral; Cultura Corporal; Prática Pedagógica; Competências Socioemocionais.

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar, ao longo de sua trajetória histórica, foi frequentemente associada

à prática esportiva e ao desenvolvimento das capacidades físicas dos estudantes. Essa compreensão reducionista, ainda presente em alguns contextos, tende a limitar o potencial pedagógico desse componente curricular, desconsiderando sua contribuição para a formação integral dos sujeitos. No entanto, as discussões contemporâneas no campo educacional ampliam essa perspectiva ao reconhecer a Educação Física como espaço privilegiado de construção de conhecimentos, valores e experiências que ultrapassam a dimensão técnica do movimento.

No contexto da escola pública, a quadra e os demais espaços destinados às aulas de Educação Física configuram-se como ambientes ricos em interações sociais, vivências culturais e situações desafiadoras que mobilizam aspectos cognitivos, emocionais e éticos. Nessas experiências, os estudantes não apenas aprendem regras e fundamentos esportivos, mas também desenvolvem habilidades relacionadas à cooperação, ao respeito às diferenças, à resolução de conflitos e à convivência democrática. Assim, a cultura corporal de movimento assume papel central na articulação entre aprendizagem e formação cidadã.

Além disso, é importante considerar que a permanência de concepções tradicionais sobre a Educação Física não ocorre de maneira isolada, mas está relacionada a processos históricos que marcaram a constituição da disciplina no currículo escolar brasileiro. Durante décadas, predominou uma perspectiva higienista e militarista, seguida por um período de forte influência esportista, no qual o rendimento, a competição e a seleção de talentos eram valorizados em detrimento da formação crítica. Essas heranças ainda repercutem nas práticas pedagógicas contemporâneas, exigindo constante reflexão por parte dos profissionais da área.

Nesse sentido, discutir a ampliação dos processos educativos na Educação Física implica também questionar quais concepções de corpo, movimento e aprendizagem orientam o fazer docente. O corpo pode ser compreendido como instrumento de desempenho ou como dimensão constitutiva da subjetividade. O movimento pode ser reduzido à técnica ou entendido como linguagem, cultura e forma de expressão. A escolha por uma ou outra perspectiva interfere diretamente na qualidade das experiências vivenciadas pelos estudantes.

Ao reconhecer a complexidade dessas dimensões, torna-se necessário fortalecer a compreensão da Educação Física como campo de conhecimento que dialoga com as Ciências Humanas, com a Pedagogia e com as discussões sobre educação integral, ampliando sua legitimidade no currículo escolar.

Partindo dessa compreensão, o presente artigo propõe-se a analisar como a Educação Física pode ampliar os processos educativos no ambiente escolar, destacando as práticas pedagógicas desenvolvidas e os valores construídos no cotidiano das aulas. A problemática que orienta esta reflexão fundamenta-se na seguinte questão: de que maneira a Educação Física, quando planejada com intencionalidade pedagógica, contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes?

A relevância desta discussão reside na necessidade de reafirmar a Educação Física como componente curricular essencial, capaz de dialogar com as demandas contemporâneas da educação e de contribuir significativamente para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente responsáveis. Ao compreender a quadra escolar como espaço educativo em sua totalidade,

reconhece-se que o corpo, o movimento e as interações constituem dimensões indissociáveis do processo de ensino e aprendizagem.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO INTEGRAL

A formação integral constitui um dos princípios centrais das políticas e debates educacionais contemporâneos, ao defender que a escola deve promover o desenvolvimento pleno do estudante em suas dimensões cognitiva, física, social, emocional, ética e cultural. Essa perspectiva rompe com modelos tradicionais centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos conceituais e propõe uma educação que considere o sujeito em sua totalidade. Nesse contexto, a Educação Física assume papel estratégico, pois trabalha diretamente com o corpo em movimento, compreendido não apenas como dimensão biológica, mas como construção histórica, social e cultural.

A cultura corporal de movimento, conceito amplamente discutido na área, refere-se ao conjunto de práticas corporais produzidas e sistematizadas ao longo da história, como jogos, danças, lutas, esportes e ginásticas. Ao tematizar essas manifestações, a Educação Física amplia o repertório cultural dos estudantes, permitindo que compreendam o significado social dessas práticas e desenvolvam uma postura crítica diante delas. Conforme afirmam o Coletivo de Autores (1992), a disciplina deve possibilitar a apropriação crítica da cultura corporal, entendendo-a como produção histórica e expressão das relações sociais.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) destaca que a Educação Física deve garantir aos estudantes o direito de experimentar, compreender e ressignificar práticas corporais de maneira contextualizada, promovendo autonomia, respeito e responsabilidade. Tal orientação reforça que o componente curricular não se limita à aprendizagem técnica, mas envolve processos de reflexão, análise e posicionamento diante das práticas vivenciadas.

Ao participar de atividades que exigem cooperação, organização coletiva e resolução de problemas, o estudante desenvolve habilidades que extrapolam o espaço da quadra. A tomada de decisão durante um jogo, por exemplo, envolve raciocínio estratégico, controle emocional e consideração pelo outro. Situações de conflito demandam diálogo, empatia e negociação, configurando-se como oportunidades concretas de aprendizagem ética. Dessa forma, o corpo torna-se mediador de experiências formativas que articulam pensamento, emoção e ação.

Kunz (1994) contribui para essa discussão ao defender uma abordagem crítico-emancipatória da Educação Física, na qual o movimento é compreendido como linguagem e possibilidade de expressão consciente do sujeito. Para o autor, é por meio da problematização das práticas corporais que o estudante pode desenvolver autonomia e consciência crítica, superando a mera reprodução de gestos técnicos. Essa perspectiva fortalece a compreensão da Educação Física como espaço de formação humana e não apenas de desempenho motor.

Nesse sentido, compreender a Educação Física como promotora da formação integral implica reconhecer que o corpo é dimensão constitutiva do sujeito e que as experiências corporais são também experiências de aprendizagem. Quando planejadas com intencionalidade pedagógica,

as práticas corporais favorecem o desenvolvimento da identidade, da autoestima e do senso de pertencimento, contribuindo para a consolidação de uma educação comprometida com a formação cidadã.

Assim, a Educação Física deve ser entendida como campo de conhecimento que dialoga com os princípios da educação integral, promovendo aprendizagens significativas que articulam cultura, valores e criticidade. Ao integrar movimento e reflexão, teoria e prática, a disciplina reafirma sua relevância no currículo escolar e fortalece seu papel na construção de sujeitos autônomos, participativos e socialmente responsáveis.

Freire (1996) contribui para essa reflexão ao defender que a educação deve ser prática de liberdade, baseada no diálogo e na construção coletiva do conhecimento. Embora não trate especificamente da Educação Física, seus princípios dialogam profundamente com a proposta aqui apresentada, especialmente quando se compreende a aula como espaço de escuta, participação e transformação. A mediação docente, nesse sentido, assume caráter ético e político.

EDUCAÇÃO FÍSICA, CULTURA CORPORAL E CIDADANIA

A relação entre cultura corporal e cidadania constitui elemento central para compreender a potência formativa da Educação Física escolar. As práticas corporais não são neutras; carregam valores, disputas simbólicas, marcadores sociais e expressões culturais que refletem a organização da sociedade.

Ao tematizar jogos, esportes e demais manifestações corporais, o professor pode problematizar questões como inclusão, gênero, cooperação, competição e justiça. Assim, a aula deixa de ser espaço de mera reprodução de regras e passa a constituir-se como espaço de análise crítica da realidade social.

Barbosa (2004) destaca que a Educação Física escolar deve contribuir para a emancipação dos sujeitos, superando práticas alienantes que reforçam desigualdades. Tal perspectiva exige que o docente atue como mediador consciente, promovendo experiências que favoreçam a participação de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades motoras.

Nesse contexto, a cidadania é construída nas pequenas experiências do cotidiano: no respeito às regras coletivamente estabelecidas, na escuta do outro, na aceitação das diferenças e na capacidade de lidar com conflitos de forma ética. A quadra escolar torna-se, assim, um microcosmo social, no qual valores democráticos podem ser experimentados concretamente.

A compreensão da Educação Física como prática pedagógica crítica também é reforçada por Bracht (1999), ao afirmar que a área precisa superar perspectivas biologistas e tecnicistas, assumindo-se como prática social historicamente situada. Para o autor, a Educação Física escolar deve contribuir para a leitura crítica das manifestações corporais presentes na sociedade, problematizando valores e relações de poder que atravessam o esporte e outras práticas corporais.

A QUADRA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE VALORES

A quadra escolar, frequentemente percebida apenas como espaço destinado à prática esportiva, configura-se, na realidade, como um ambiente educativo de grande potência formativa. Diferentemente da sala de aula tradicional, a quadra mobiliza o corpo em movimento, as emoções e as interações sociais de forma intensa e imediata. Nesse cenário dinâmico, emergem situações que exigem tomada de decisão, negociação de regras, enfrentamento de frustrações, cooperação e respeito ao coletivo, transformando cada aula em oportunidade concreta de aprendizagem ética e social.

Ao compreender a Educação Física como prática pedagógica fundamentada na cultura corporal, reconhece-se que o espaço da quadra não é neutro, mas carregado de significados e relações sociais. Conforme destacam o Coletivo de Autores (1992, p. 26), “a Educação Física deve proporcionar ao aluno a compreensão da cultura corporal como produção histórica da humanidade, possibilitando a apropriação crítica de seus conteúdos”. Essa afirmação reforça que as práticas desenvolvidas nesse espaço precisam ser mediadas por intencionalidade pedagógica, para que transcendam a mera execução técnica.

Na quadra, as situações de jogo revelam aspectos importantes da convivência humana. A competição, quando não problematizada, pode reforçar exclusões e desigualdades; entretanto, quando mediada pelo professor, pode se tornar instrumento de aprendizagem sobre limites, respeito e superação. Da mesma forma, os conflitos que surgem durante as atividades — discussões sobre regras, discordâncias quanto a decisões ou dificuldades de aceitação da derrota — constituem momentos privilegiados para o exercício do diálogo e da construção coletiva de soluções.

A atuação docente assume, nesse contexto, papel central. É o professor quem organiza as atividades, adapta regras para garantir participação equitativa, intervém em situações de exclusão e promove momentos de reflexão ao final das aulas. Ao propor rodas de conversa, por exemplo, possibilita que os estudantes expressem sentimentos, reconheçam atitudes inadequadas e compreendam o impacto de suas ações no grupo. Assim, a quadra deixa de ser apenas espaço físico e torna-se espaço simbólico de formação.

Além disso, a diversidade presente no ambiente escolar encontra na quadra um cenário propício para ser valorizada. Diferentes habilidades corporais, ritmos de aprendizagem e experiências culturais convivem no mesmo espaço, exigindo sensibilidade pedagógica para que todos se sintam pertencentes. Ao adaptar jogos, propor atividades cooperativas e valorizar múltiplas formas de participação, o professor contribui para a construção de um ambiente inclusivo, no qual o sucesso não se restringe ao desempenho técnico, mas à capacidade de colaborar e respeitar o outro.

Kunz (1994) ressalta que o movimento deve ser compreendido como forma de comunicação e expressão, permitindo que o sujeito se posicione criticamente diante das práticas corporais. Nessa perspectiva, a quadra torna-se espaço de expressão da identidade, de construção da autonomia e de desenvolvimento da consciência social. Cada gesto, cada interação e cada decisão tomada durante as atividades corporais carrega significados que podem ser problematizados pedagogica-

mente.

É importante destacar que a quadra também pode reproduzir desigualdades sociais e culturais quando as práticas não são problematizadas. A valorização exclusiva do desempenho técnico tende a privilegiar estudantes que já possuem experiências esportivas extracurriculares, muitas vezes associadas a melhores condições socioeconômicas. Por outro lado, alunos com menor vivência prévia podem ser expostos a situações de constrangimento ou exclusão.

Segundo Soares et al. (1992), a cultura corporal deve ser compreendida como patrimônio histórico da humanidade, cabendo à escola garantir sua apropriação crítica. Assim, a quadra não é apenas local de prática, mas espaço de produção de sentidos, no qual os estudantes podem compreender as relações sociais expressas nas práticas corporais.

Dessa forma, a intervenção pedagógica precisa considerar as diferenças como parte constitutiva do processo educativo. A adaptação de regras, a organização de equipes heterogêneas e a valorização do esforço coletivo são estratégias que contribuem para a construção de um ambiente mais equitativo.

Além disso, a quadra é espaço de intensa manifestação emocional. Frustrações, euforia, ansiedade e competitividade emergem com frequência, oferecendo ao professor oportunidades concretas para trabalhar educação emocional. Ao mediar essas situações, o docente contribui para o desenvolvimento do autocontrole, da empatia e da capacidade de resolução pacífica de conflitos.

Portanto, ao assumir a quadra como espaço de construção de valores, reafirma-se a necessidade de práticas intencionalmente planejadas, que integrem movimento e reflexão. É nesse ambiente que o estudante aprende a lidar com limites, a reconhecer o outro como sujeito de direitos e a compreender que as regras são instrumentos de organização coletiva. Dessa maneira, a quadra escolar revela-se como território educativo essencial, no qual corpo, ética e aprendizagem se entrelaçam de forma indissociável.

RELATO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática pedagógica foi desenvolvida ao longo de um semestre letivo, em uma escola pública da rede municipal, envolvendo três turmas do Ensino Fundamental I, totalizando aproximadamente 90 estudantes. O trabalho assumiu abordagem qualitativa, fundamentando-se na observação sistemática das aulas, registros em diário de campo e relatos orais dos estudantes durante rodas de conversa reflexivas.

O processo de intervenção foi organizado em três momentos pedagógicos interdependentes: (1) diagnóstico inicial; (2) intervenção planejada; e (3) avaliação formativa. A organização das intervenções dialoga com a perspectiva da pedagogia crítico-superadora, que propõe a tematização dos conteúdos da cultura corporal a partir de sua contextualização histórica e social (SOARES et al., 1992). Dessa forma, as adaptações realizadas nas atividades não se limitaram à mudança de regras, mas buscaram provocar reflexão sobre inclusão, justiça e participação coletiva.

Diagnóstico inicial

Durante as primeiras semanas de aula, foram observadas dinâmicas recorrentes de exclusão e centralização das ações nos estudantes com maior habilidade técnica. Esses alunos frequentemente assumiam posições de liderança nas equipes, enquanto outros eram colocados em papéis secundários ou permaneciam pouco envolvidos nas atividades. Também foram identificados conflitos relacionados à aceitação de resultados adversos e resistência ao trabalho cooperativo.

Essas situações indicaram a necessidade de reorganização do planejamento pedagógico, com foco não apenas no conteúdo técnico das modalidades, mas na construção intencional de valores e na ampliação da participação de todos.

Intervenção pedagógica

A intervenção foi estruturada a partir de jogos cooperativos, adaptações de modalidades esportivas tradicionais e construção coletiva de regras. O objetivo foi deslocar o foco do rendimento individual para a experiência coletiva.

Entre as estratégias implementadas, destacam-se:

- Adaptação do futsal, validando o gol apenas após todos os integrantes da equipe tocarem na bola;
- Circuitos colaborativos em que o êxito dependia da organização coletiva;
- Formação de equipes heterogêneas, considerando diferentes níveis de habilidade;
- Rodas de conversa sistemáticas ao final das aulas.

A adaptação do futsal revelou-se especialmente significativa. Inicialmente, houve resistência de estudantes que valorizavam o desempenho individual e a competição tradicional. Entretanto, ao longo das aulas, observou-se maior envolvimento coletivo e redução da exclusão de colegas anteriormente pouco participativos.

Avaliação formativa

A avaliação passou a considerar não apenas aspectos técnicos, mas também atitudes relacionadas à cooperação, respeito e responsabilidade. Durante as rodas de conversa, os estudantes foram convidados a refletir sobre questões como:

- Todos participaram da atividade?
- Houve respeito às decisões coletivas?
- Como lidamos com os conflitos que surgiram?

Essa mudança ampliou a compreensão dos estudantes sobre o sentido das aulas de Educação Física, contribuindo para a ressignificação das práticas corporais.

Análise dos resultados

Ao longo do semestre, foram observadas mudanças graduais na dinâmica das turmas:

- Redução de conflitos explícitos;
- Maior disposição ao diálogo;
- Aumento da participação de estudantes anteriormente marginalizados;
- Fortalecimento do senso de pertencimento ao grupo.

Importante destacar que o processo não ocorreu de forma linear. Houve momentos de retrocesso e resistência, especialmente por parte de alunos mais competitivos. Contudo, tais situações foram compreendidas como parte constitutiva do processo educativo.

A experiência demonstrou que a intencionalidade pedagógica é elemento decisivo para a ampliação dos processos educativos na Educação Física. Quando o planejamento considera a dimensão ética e social das práticas corporais, a quadra torna-se espaço de formação integral.

DESAFIOS E LIMITES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Embora os resultados observados tenham sido significativos, é fundamental reconhecer os limites estruturais enfrentados no cotidiano escolar. A quantidade de estudantes por turma, o tempo reduzido das aulas e a limitação de materiais esportivos impõem desafios à implementação de propostas pedagógicas mais complexas.

Além disso, a cultura competitiva enraizada socialmente influencia as expectativas dos próprios estudantes e, em alguns casos, das famílias, que associam a Educação Física exclusivamente ao desempenho esportivo. Essa visão pode gerar resistência às propostas que priorizam cooperação e reflexão.

Outro desafio refere-se à continuidade do trabalho. A consolidação de valores e atitudes exige tempo, constância e alinhamento com o projeto político-pedagógico da escola. Intervenções isoladas, ainda que bem-sucedidas, precisam ser incorporadas de forma permanente à cultura institucional.

Reconhecer esses limites não enfraquece a proposta; ao contrário, fortalece a análise ao situá-la na realidade concreta da escola pública.

IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

A experiência relatada evidencia que a atuação docente na Educação Física exige planejamento fundamentado teoricamente e sensibilidade pedagógica. O professor não atua apenas como organizador de atividades motoras, mas como mediador de conflitos, orientador ético e promotor de experiências formativas.

A ampliação dos processos educativos depende da clareza dos objetivos pedagógicos e da coerência entre discurso e prática. Estratégias como jogos cooperativos, avaliação formativa e construção coletiva de regras revelam-se eficazes quando integradas a uma concepção crítica de Educação Física.

Além disso, destaca-se a importância da formação continuada dos professores, a fim de fortalecer abordagens que superem perspectivas tecnicistas e ampliem a compreensão do movimento como linguagem cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas ao longo deste artigo reafirmam a Educação Física como componente curricular essencial no processo de formação integral dos estudantes. Ao superar concepções reducionistas que a limitam à prática esportiva ou ao desenvolvimento exclusivamente físico, evidencia-se que as aulas constituem espaço privilegiado de produção de conhecimento, construção de valores e desenvolvimento de competências socioemocionais.

A análise da prática pedagógica desenvolvida demonstra que a quadra escolar, quando compreendida como ambiente educativo em sua totalidade, torna-se espaço de diálogo, mediação e aprendizagem ética. As experiências corporais vivenciadas pelos estudantes revelam-se potentes instrumentos de formação, pois mobilizam dimensões cognitivas, afetivas e sociais de maneira integrada. O movimento, nesse contexto, não é apenas execução técnica, mas linguagem, expressão e possibilidade de interação crítica com o outro e com o mundo.

Observa-se que a intencionalidade pedagógica do professor é elemento central para que a Educação Física cumpra sua função formativa. Ao planejar atividades que valorizem a cooperação, a inclusão e o respeito às diferenças, o docente transforma situações cotidianas — como jogos, disputas e conflitos — em oportunidades significativas de aprendizagem. A mediação consciente permite que os estudantes desenvolvam autonomia, responsabilidade e capacidade de convivência democrática, aspectos fundamentais para a construção da cidadania.

Além disso, a experiência relatada evidencia que o trabalho sistemático com valores não ocorre de maneira espontânea, mas exige planejamento, reflexão e escuta ativa. A promoção de rodas de conversa, a construção coletiva de regras e a problematização das atitudes vivenciadas durante as aulas contribuem para que os estudantes compreendam o sentido das práticas corporais para além do desempenho. Assim, consolida-se uma Educação Física comprometida com o desenvolvimento humano em sua totalidade.

Nesse sentido, a quadra escolar configura-se como espaço educativo potente, capaz de articular cultura corporal, formação ética e desenvolvimento social. Ao reconhecer o corpo como dimensão constitutiva do sujeito, reafirma-se a necessidade de práticas pedagógicas que integrem movimento e reflexão, experiência e criticidade.

Embora os resultados observados sejam significativos, é necessário reconhecer que a con-

solidação de uma Educação Física comprometida com a formação integral demanda continuidade e apoio institucional. A valorização do componente curricular, a formação continuada dos professores e a garantia de condições adequadas de trabalho são fatores fundamentais para o fortalecimento dessa perspectiva.

Além disso, a ampliação dos processos educativos na quadra não ocorre de forma isolada; precisa dialogar com o projeto político-pedagógico da escola e com os demais componentes curriculares. A construção de valores democráticos e o desenvolvimento de competências socioemocionais devem constituir compromisso coletivo da instituição.

Por fim, compreende-se que a ampliação dos processos educativos na Educação Física depende de uma atuação docente fundamentada teoricamente e comprometida com a transformação da realidade escolar. Ao assumir seu papel formativo, a disciplina contribui de maneira significativa para a consolidação de uma escola que educa para a vida, promovendo sujeitos críticos, participativos e socialmente responsáveis.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Cláudio L. de Alvarenga. **Educação Física Escolar: da alienação à libertação**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69–88, 1999.


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

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

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

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.



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



FACONNECT