

Alexandre Bitencourt

Como a mídia-educação e a inovação curricular
podem transformar a escola pública

LANÇAMENTOS



**A FESTA SURPRESA DA
CHAPEUZINHO VERMELHO**
de Cleia Teixeira

INTERVALO POÉTICO
de J. Wilton



Coordenaram esta edição: Manuel Francisco Neto / Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco / Vilma Maria da Silva

<https://primeiraevolucao.com.br>



<https://doi.org/10.52078/g2yjn63>

Editor Responsável: Antônio Raimundo Pereira Medrado
Editor correspondente (ANGOLA): Manuel Francisco Neto

Bibliotecária:
Patrícia Martins da Silva Rede

Coordenação editorial:
Ana Paula de Lima
Andreia Fernandes de Souza
Isac dos Santos Pereira
José Wilton dos Santos
Patrícia Martins da Silva Rede
Vilma Maria da Silva

Jornalista:
Luciana Cardoso de Souza

Coordenação editorial (Angola):
Manuel Francisco Neto
Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

Colunistas:
Prof. Dr. Adefilson Batista Lins
Profa. Bianca de Assis Pirahy
Prof. Dr. Isac Chateaneuf
Jornalista João Domingos Terin (William Terin)
Profa. Ma. Cleia Teixeira da Silva
Prof. Me. José Wilton dos Santos
Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza

Com. de Avaliação e Leitura:
Prof. Dr. Adefilson Batista Lins
Prof. Dr. Alexandre Passos Bitencourt
Profa. Esp. Ana Paula de Lima
Profa. Dra. Andreia Fernandes de Souza
Profa. Bianca de Assis Pirahy
Profa. Dra. Denise Mak
Prof. Me. Edson da Conceição Graça (Angola)
Prof. Me. Isac dos Santos Pereira
Prof. Dr. Manuel Francisco Neto (Angola)
Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco (Angola)
Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza
Prof. Me. Tavares dos Santos Muhongo (Angola)
Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo
Prof. Me. Wilder Dala Quinjango (Angola)

Web-edição:
T.I. Lee Anthony Medrado

Assessoria Jurídica
Júlio César dos Santos
OAB/SP 344263

Contatos
Tel. 55(11) 99543-5703
Whatsapp: 55(11) 99543-5703
primeiraevolucao@gmail.com (S. Paulo)
netomanuelfrancisco@gmail.com (Luanda)
<https://primeiraevolucao.com.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – ano 7, n. 66 (ago. 2026). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2026. 360 p. : il. color

Bibliografia
Publicação contínua desde 2020.
Bimestral
e-ISSN 2675-2573
Disponível apenas online.
Modo de acesso: <https://primeiraevolucao.com.br>
DOI: <https://doi.org/10.52078/g2yjn63>

1. Educação – Periódicos. 2. Pedagogia – Periódicos. I. Medrado, Antonio Raimundo Pereira, editor. II. Título.

CDD 22. ed. 370.5

Patrícia Martins da Silva Rede – Bibliotecária – CRB-8/5877

Em parceria com:



São Paulo | 2026

Publicada no Brasil por:

Livro Alternativo
www.livroalternativo.com.br

CNPJ: 28.657. 494/0001-09

05 EDITORIAL

Antonio R P Medrado

08 O pertencimento também se constrói à mesa: quando a alimentação escolar encontra os Direitos Humanos

Mirella Clerici

10 Ciência, Tecnologia & Sociedade

Adeilson Batista Lins

12 POIESIS

J. Wilton

14 Alexandre Bitencourt: como a mídia-educação e a inovação curricular podem transformar a escola pública

Luciana Cardoso de Souza



ARTIGOS

1. ESTÍMULO DA PRÓ-SOCIABILIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS, CONVIVÊNCIA E DESAFIOS NO COLÉGIO COMANDANTE BULA-PROVÍNCIA DO HUAMBO-ANGOLA	23
Alberto Praia Tchinhama	
2. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO INSTRUMENTO DE PROMOÇÃO DA QUALIDADE DE ENSINO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA	29
António dos Reis Fançony /Calunda dos Santos Jorge /Sabalo João Luanda	
3. O ESTUDO DA DISTÂNCIA ENTRE DOIS PONTOS NO PLANO CARTESIANO: UM ESTUDO APLICADO AO ENSINO DA GEOMETRIA ANALÍTICA NA 10.ª CLASSE	35
Armando Kangolo Basílio /Denilson Genito Moisés dos Anjos /Ngombo Rodrigues Lucau	
4. CIBERSEGURANÇA, GUERRA CIBERNÉTICA E DINÂMICAS MIGRATÓRIAS: A NOVA DIMENSÃO DOS CONFLITOS E OS DESAFIOS PARA OS ÓRGÃOS DE SEGURANÇA E DEFESA	44
Augusto Hudson Simeão	
5. DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A AVALIAÇÃO FORMATIVA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A INFÂNCIA	53
Carina Fardim Soares	
6. O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO NO ORDENAMENTO JURÍDICO ANGOLANO E A REALIDADE EDUCATIVA: HÁ, NA PRÁTICA, CONDIÇÕES SUFICIENTES DE ASSEGURAMENTO DESTES DIREITOS?	61
Chiquito Afonso Fernando Domingos /Gouveia de Oliveira Ngunza da Silva	
7. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O AVANÇO DA ESCRITA DO ALUNO PRÉ-SILÁBICO: CONTRIBUIÇÕES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E DO LETRAMENTO	72
Cirlene Alves de Oliveira	
8. RECONHECIMENTO DE ANGOLA AO GOVERNO DE TRANSIÇÃO DE BURKINA FASO: ANÁLISE SOBRE AS MENSAGENS DO PRESIDENTE JOÃO LOURENÇO AO IBRAHIM TRAORÉ	80
Daniel Cordeiro	
9. PREPARAÇÃO PSICOLÓGICA COMO REFORÇO POSITIVO NA RECUPERAÇÃO DE PACIENTE	85
Edgar Francisco da Silva Gonçalves	
10. ESPAÇOS EXTERNOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MARCOS NORMATIVOS, QUALIDADE E CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS SOBRE AS PRÁTICAS INSTITUCIONAIS	90
Elaine Santos do Nascimento	
11. O PSICÓLOGO COMO SOLUCIONADOR DE PROBLEMAS E MITIGADOR DE DANOS:DUAS FUNÇÕES ESSENCIAIS NA PRÁTICA CLÍNICA CONTEMPORÂNEA	97
Esmael Joaquim Machado	
12. POLÍTICA EDUCATIVA EM ANGOLA E A GARANTIA DO DIREITO NA EDUCAÇÃO	100
Faustino Moma Tchipesse	
13. A APRENDIZAGEM DO FUTSAL ESCOLAR COM JOGOS ESPORTIVOS COLETIVOS NA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	106
Fernando Leite Miranda	
14. A ALTERIDADE NO PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO DO SER	113
Gersiane Alves Pavão	
15. A INDISCIPLINA NA ESCOLA: NOTAS DE UM ESTUDO REALIZADO NA ESCOLA NGUENDELAMBA VIN-105	119
Guilherme Mateus Moma	
16. EFICÁCIA REGULATÓRIA DO KWENDA: UMA PERSPECTIVA DA ANÁLISE ECONÓMICA DO DIREITO	126
Gustavo Bruno Wandaqueia António	
17. A TEORIA DOS DOIS FACTORES DE HERZBERG NO COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL: UMA ANÁLISE SOBRE MOTIVAÇÃO E SATISFAÇÃO DOS COLABORADORES	135
Irma Cristina de Moraes Chinhema	
18. ENSINO COLABORATIVO NAS SALAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO À LUZ DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)	142
Jeam Rodrigo de Oliveira	
19. DO ANALFABETISMO À AUTONOMIA FEMININA: IMPACTO DO PROJECTO OKUTANGA NA VIDA DAS MULHERES ZUNGUEIRAS	151
João Eduardo Quinseque /Mário Jamba Artur /Daniel Marculino Muenho /Eugénio Chicapa /Lília Stevens de la Cruz	
20. RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO FUNDAMENTAL: O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ARTICULAÇÃO ENTRE AVALIAÇÃO, FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	161
Joice Pereira Marques	
21. A GESTÃO ESCOLAR E O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE PARTICIPAÇÃO, LIDERANÇA E TRABALHO PEDAGÓGICO	170
Katia Aparecida de Sousa Lima	
22. PRECONCEITO LINGÜÍSTICO E REGIONALISMO: A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA BRASILEIRA	178
Luciana Cardoso de Souza	
23. ENVELHECIMENTO COMO PROBLEMA E COMO OPORTUNIDADE	181
Luís Venâncio /Elizabeth Hama Francisco	

24. A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS E MEDIAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS	188
Lusilene da Rocha Alves	
25. ENTRE O PRESCRITIVO E O NARRATIVO: A NATUREZA HÍBRIDA DO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO E OS ESTUDOS DE GÊNERO E DA SEXUALIDADE]	198
Marcelo Cunha	
26. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO: PRINCÍPIOS, DIREITOS DE APRENDIZAGEM E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	215
Maria Angela Ferreira Oliveira	
27. PROGRAMA DE GARANTIA DA QUALIDADE ACADÊMICA NO INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO DO BITA	218
Maria Canga Álvaro	
28. EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: DA CIDADE EDUCADORA AO PROGRAMA SÃO PAULO INTEGRAL	224
Maria Elena dos Santos Silva	
29. A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E AS NECESSIDADES DA CRIANÇA	227
Maria Madalena Sampaio Silva	
30. DIAGNÓSTICO PRÉ-HOSPITALAR DO ACIDENTE VASCULAR CEREBRAL: PERCEPÇÃO DE ENFERMAGEM SOBRE O USO DA ESCALA DE CINCINNATI	237
Mário Adelino Miranda Guedes	
31. A PERTENÇA ALÉM DA MATRÍCULA: EXPERIÊNCIAS DE ACOLOHIMENTO LINGÜÍSTICO, CULTURAL E ALIMENTAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	242
Mirella Clerici	
32. A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NA INFÂNCIA: PEDAGOGIA DA ANCESTRALIDADE E LITERATURA COMO FERRAMENTA DE RESISTÊNCIA	255
Nayane Brito Veras Godinho Hermisdorf	
33. A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA NA ANTIGUIDADE: CONTRIBUTOS PARA A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DO 1 ANO DO CURSO DE ENSINO DA MATEMÁTICA	267
Ngombo Rodrigo Lucau /Denilson Genito Moisés dos Anjos	
34. ESTUDO DE CASO DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL DO DANDE, BENGO NO PERÍODO DE 2023 - 2025	275
Panzo Manuel Bunga	
35. O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA ADEQUAÇÃO A NOVA TENDÊNCIA PEDAGÓGICA, CASO DO INSTITUTO SUPERIOR LUSÍADA DO HUAMBO-ANGOLA	281
Pedro Isaac /Walter Albino António Sassoma	
36. PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PERÍODO PANDÊMICO	286
Rafaela Gois Zirpolo	
37. O BRINCAR E AS INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS PARA A ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS, TEMPOS E EXPERIÊNCIAS	291
Roseli Brito Tenório Ramos	
38. A FORMAÇÃO DOCENTE NA ERA DA EDUCAÇÃO DIGITAL: SABERES, CIDADANIA E DESAFIOS EMERGENTES	300
Suellen Vidal Araújo da Silva	
39. O BRINCAR COMO FERRAMENTA DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E MOTOR NA INFÂNCIA	307
Talita Torraca Vieira da Silva	
40. FACTORES DE RISCOS ASSOCIADOS À INSUFICIÊNCIA RENAL CRÓNICA EM PACIENTES ATENDIDOS NO CENTRO DE HEMODIÁLISE DO HOSPITAL DO PRENDA NO PERÍODO DE JUNHO A JULHO DE 2025	310
Tamara Garcia Calixto /Belkis Tomilson Garcia /Tomas Miriam Tabares	
41. SAÚDE E EDUCAÇÃO: INTERSETORIALIDADE ENTRE SUS E ESCOLA NA PROMOÇÃO DO CUIDADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	317
Tatiana Miranda Lima	
42. FATORES ASSOCIADOS AO ABANDONO ESCOLAR DOS ALUNOS DO I CICLO NA COMUNA DE CAITOU, MUNICÍPIO DA BIBALA PROVÍNCIA DO NAMIBE	325
Teresa Francisca Nkhulwavo /Domingos Tchinhama Mangundu /Betsabé Pompa Abreu	
43. EDUCAÇÃO INFANTIL COMO TERRITÓRIO DE DIREITOS: EXPERIÊNCIAS, QUALIDADE E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA	331
Valquiria Souza Cardoso	
44. DIÁLOGOS E SABERES BIOCULTURAIS E O SEU PAPEL ESTRUTURANTE NA EDUCAÇÃO PARA A BIODIVERSIDADE ENTRE COMUNIDADES KHOISAN DE ANGOLA E POVOS INDÍGENAS DO BRASIL	338
Valter Joaquim Vidal	
45. CONSUMO EXCESSIVO DE BEBIDAS ALCOÓLICAS NA ADOLESCÊNCIA: PERSPECTIVAS SOCIOLÓGICAS PARA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA EM ANGOLA	344
Vidal António Machado	
46. A SITUAÇÃO SOCIOECONÓMICA DAS FAMÍLIAS MONOPARENTAIS: CASO DO MUNICÍPIO DO CHINJENJE-PROVÍNCIA DO HUAMBO	350
Walter Albino António Sassoma	

**ESTA REVISTA É MANTIDA E FINANCIADA POR PROFESSORAS E PROFESSORES.
SUA DISTRIBUIÇÃO É, E SEMPRE SERÁ, LIVRE E GRATUITA.**

A **REVISTA PRIMEIRA EVOLUÇÃO** é um projeto editorial idealizado pela **Edições Livro Alternativo** com o objetivo de **empoderar e inspirar educadores** na jornada de compartilhar suas pesquisas, estudos, experiências e relatos de vivências.

UM CORPO EDITORIAL DE EXCELÊNCIA:

Nossa equipe conta com especialistas, mestres e doutores(as), todos com vasta experiência na rede pública de ensino, além de profissionais experientes nas áreas do livro e da tecnologia da informação. Essa expertise garante a qualidade e o rigor científico das publicações da revista.

INDEPENDÊNCIA E AUTONOMIA:

Um dos nossos diferenciais é a total independência, viabilizada pelo **financiamento colaborativo de professores e professoras**. Essa autonomia nos permite defender a liberdade de expressão e a diversidade de ideias, priorizando a qualidade dos conteúdos e o impacto positivo na educação.

PROPÓSITOS QUE IMPULSIONAM A TRANSFORMAÇÃO:

- **Promover o debate** crítico e reflexivo sobre os diversos aspectos da educação, com base nas vivências, pesquisas, estudos e experiências dos profissionais da área;
- **Proporcionar a publicação** de livros, artigos e ensaios que contribuam para o aprimoramento da educação e o desenvolvimento profissional dos educadores;
- **Apoiar a publicação** de obras de autores independentes, democratizando o acesso à informação e promovendo a diversidade de vozes;
- **Incentivar o uso de softwares livres** na produção de materiais didáticos e na difusão do conhecimento, promovendo a inclusão digital e a redução de custos;
- **Fomentar a produção de livros** por professores e autores independentes, reconhecendo e valorizando a experiência e o saber dos profissionais da educação;

PRINCÍPIOS QUE GUIAM A NOSSA ATUAÇÃO:

- **Priorizar trabalhos voltados para a educação**, cultura e produções independentes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática;
- **Utilizar exclusivamente softwares livres** na produção de livros, revistas e materiais de divulgação, promovendo a transparência, a colaboração e a acessibilidade;
- **Incentivar a produção de obras coletivas** por profissionais da educação, fomentando a colaboração e o compartilhamento de conhecimentos;
- **Publicar e divulgar livros de professores** e autores independentes, valorizando a diversidade de vozes e perspectivas na educação;
- **Respeitar a liberdade e autonomia** dos autores, garantindo a originalidade e a autenticidade das obras publicadas;
- **Combater o despotismo, o preconceito e a superstição**, defendendo os valores da democracia, da tolerância e do respeito à diversidade;
- **Promover a diversidade e a inclusão**, valorizando as diferentes culturas, identidades e experiências presentes na comunidade educacional.

A **REVISTA PRIMEIRA EVOLUÇÃO** é um movimento pela transformação da educação, um espaço para a colaboração, o aprendizado e a inovação.

Junte-se a nós e faça parte da construção de um futuro mais promissor para a educação!

INSTITUIÇÕES PARCEIRAS



Indexadores:



Filiada à:



Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres



Platform & workflow by
OJS / PKP



A PERTENÇA ALÉM DA MATRÍCULA: EXPERIÊNCIAS DE ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO, CULTURAL E ALIMENTAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Mirella Clerici¹

Resumo: A efetivação do direito à educação ultrapassa a garantia de acesso e permanência das crianças na escola, exigindo a construção de condições que favoreçam seu sentimento de pertencimento. Este artigo analisa experiências desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino de São Paulo envolvendo o acolhimento de crianças migrantes, refugiadas e de uma criança cuja cultura alimentar demandava adaptações específicas. Por meio de relatos de prática, discute-se como estratégias de acolhimento linguístico, valorização cultural e respeito às particularidades alimentares podem contribuir para a promoção da Educação em Direitos Humanos na Educação Infantil. As experiências demonstram que ações cotidianas, como a utilização de recursos de tradução, a incorporação de saberes familiares ao currículo e a adaptação de vivências coletivas para garantir a participação de todas as crianças, fortalecem vínculos, ampliam a participação e favorecem a aprendizagem. Fundamentado nos princípios da educação intercultural, da educação inclusiva, do Português como Língua de Acolhimento (PLA) e da Educação em Direitos Humanos, o estudo sustenta que o reconhecimento da identidade das crianças constitui elemento central para a construção do pertencimento e para a garantia de uma educação verdadeiramente inclusiva, democrática e comprometida com a valorização da diversidade.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos; pertencimento escolar; interculturalidade; educação inclusiva; migração infantil; Educação Infantil.

Abstract: The realization of the right to education goes beyond guaranteeing children's access to and permanence in school; it requires the creation of conditions that foster their sense of belonging. This article analyzes experiences carried out in the Municipal Education Network of São Paulo involving the reception of migrant and refugee children, as well as a child whose dietary culture required specific adaptations. Through practice reports, the study discusses how linguistic reception strategies, cultural appreciation, and respect for dietary particularities can contribute to the promotion of Human Rights Education in Early Childhood Education. The experiences show that everyday actions — such as the use of translation tools, the incorporation of family knowledge into the curriculum, and the adaptation of collective experiences to ensure the participation of all children — strengthen bonds, broaden participation, and support learning. Grounded in the principles of intercultural education, inclusive education, Portuguese as a Language of Reception (PLA), and Human Rights Education, this study argues that recognizing children's identities is a central element for building a sense of belonging and for ensuring education that is truly inclusive, democratic, and committed to valuing diversity.

Keywords: Human Rights Education; school belonging; interculturality; inclusive education; child migration; Early Childhood Education.

¹ Licenciatura Plena em Pedagogia, Letras Português e Inglês e as suas Literaturas. Pós Graduação em Neurociência Voltada à Educação e Programa de Especialização Docente para o Ensino da Matemática (PED-BRASIL). Pesquisadora da infância, da docência e dos brincantes. Professora de Português para Expatriados. Professora de Educação Infantil e Fundamental I na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, SME, PMSP.

INTRODUÇÃO

O verbo incluir tornou-se uma das palavras mais recorrentes no vocabulário educacional brasileiro. Está presente nas legislações, nos documentos curriculares, nos projetos pedagógicos e nos discursos institucionais. Entretanto, no cotidiano das escolas, a inclusão ainda é frequentemente compreendida como a garantia de uma vaga ou da permanência física da criança na sala de aula. Ela está presente, mas nem sempre participa. Está matriculada, mas nem sempre é reconhecida. Divide o mesmo espaço que os demais colegas, mas continua vivendo à margem das relações, da comunicação e do currículo.

Na Educação Infantil, essa diferença entre estar presente e sentir-se pertencente torna-se ainda mais evidente. Antes de aprender palavras, números ou conceitos científicos, a criança precisa descobrir que aquele espaço também lhe pertence; que sua história, sua língua, sua cultura, sua família, suas formas de comunicação e seus modos de viver são reconhecidos como legítimos. A identidade infantil manifesta-se em diferentes dimensões da vida cotidiana e acompanha a criança quando ela atravessa os portões da escola. Quando alguma dessas dimensões é invisibilizada, o pertencimento fragiliza-se e, com ele, também se limitam as possibilidades de aprendizagem. Nenhuma criança aprende plenamente em um ambiente onde precisa esconder quem é para conseguir participar.

Essa reflexão nasceu da minha prática cotidiana como professora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Ao longo de mais de uma década de atuação na Educação Infantil, convivendo tanto com crianças Público-Alvo da Educação Especial quanto com crianças migrantes e refugiadas, tornou-se evidente que as estratégias construídas para eliminar barreiras enfrentadas por um grupo frequentemente ampliam as possibilidades de participação de muitos outros. Recursos visuais inicialmente utilizados para favorecer a comunicação de crianças não verbais ainda que oralizadas, passaram a facilitar o acolhimento de crianças migrantes que são verbais em sua língua materna; tecnologias digitais empregadas para superar barreiras linguísticas fortaleceram o diálogo com diferentes famílias; adaptações pedagógicas planejadas para responder a necessidades específicas revelaram que a inclusão não consiste em criar práticas paralelas

para determinados estudantes, mas em transformar a própria escola para que ela seja capaz de reconhecer a diversidade humana em todas as suas manifestações.

Nos últimos anos, o crescimento do número de crianças migrantes matriculadas nas escolas municipais paulistanas trouxe novos desafios para o cotidiano docente. A barreira inicial parecia ser a língua. Contudo, a experiência demonstrou que o maior desafio nunca foi apenas traduzir palavras, mas construir vínculos. A comunicação constitui apenas uma das dimensões do pertencimento. Tão importantes quanto compreender o idioma são o reconhecimento da cultura, das memórias, das formas de alimentação, das histórias familiares e das identidades que cada criança carrega consigo ao atravessar os portões da escola.

É justamente nesse ponto que a Educação em Direitos Humanos deixa de ser um conjunto de princípios abstratos para tornar-se prática cotidiana. Traduzir um relatório para a língua da família, adaptar uma comemoração para que nenhuma criança fique excluída, preparar coletivamente uma receita enviada pela mãe de uma criança refugiada, respeitar a cultura alimentar de uma família ou utilizar recursos visuais para ampliar a comunicação com responsáveis que ainda não dominam a língua portuguesa são decisões pedagógicas aparentemente pequenas, mas profundamente políticas. Cada uma delas afirma que toda criança tem direito não apenas de frequentar a escola, mas de ser reconhecida em sua dignidade, em sua identidade e em sua humanidade.

Este artigo apresenta três relatos de experiência desenvolvidos nos anos 2023, 2025 e 2026 na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Embora distintos entre si, os episódios compartilham um mesmo princípio: demonstram que o reconhecimento da identidade da criança antecede a construção do pertencimento e que o pertencimento constitui condição para a aprendizagem. As experiências de acolhimento de uma criança chinesa, de uma criança refugiada libanesa e de uma criança cuja cultura alimentar foi respeitada pela escola evidenciam que práticas de reconhecimento linguístico, cultural e alimentar podem transformar o cotidiano escolar em um espaço efetivo de promoção dos Direitos Humanos.

Mais do que relatar experiências exitosas, pretende-se defender uma ideia central: uma escola

verdadeiramente inclusiva não é aquela que apenas recebe todas as crianças. É aquela que reconhece suas diferentes identidades e se transforma para que nenhuma delas precise abrir mão de quem é para poder aprender.

Ao longo das reflexões que seguem, argumenta-se que o pertencimento não constitui uma consequência natural da matrícula nem um resultado espontâneo da convivência escolar. Ele é construído quando a instituição reconhece cada criança em sua singularidade e reorganiza suas práticas para que todas elas possam participar plenamente da vida coletiva. Sob essa perspectiva, a Educação em Direitos Humanos deixa de ser um projeto ou um conjunto de ações pontuais para tornar-se uma cultura institucional que atravessa, diariamente, todas as relações estabelecidas na escola.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, IDENTIDADE E PERTENCIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pensar a inclusão na Educação Infantil exige ultrapassar a compreensão restrita de acesso e permanência escolar. Embora esses direitos representem importantes conquistas das políticas educacionais brasileiras, eles não esgotam o significado do direito à educação. A criança pode estar matriculada, frequentar regularmente a escola e, ainda assim, não sentir que aquele espaço lhe pertence. O desafio contemporâneo consiste, portanto, em compreender que o direito à educação também envolve o direito de ser reconhecida em sua identidade e de participar plenamente da vida coletiva.

Essa perspectiva aproxima-se dos princípios da Educação em Direitos Humanos, compreendida como um processo permanente de formação que busca promover a dignidade humana, o respeito às diferenças, a valorização da diversidade e a construção de relações democráticas no cotidiano das instituições educativas. Mais do que transmitir conhecimentos sobre direitos, a Educação em Direitos Humanos propõe a organização de práticas pedagógicas capazes de transformar a convivência escolar em uma experiência concreta de reconhecimento, participação e justiça social.

Nessa direção, Vera Maria Candau (2008;

2012) destaca que a educação intercultural pressupõe o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo da sociedade e da própria escola. As diferenças deixam de ser percebidas como obstáculos à aprendizagem para tornarem-se oportunidades de construção coletiva do conhecimento. Educar em Direitos Humanos significa, portanto, reconhecer que cada criança chega à escola trazendo consigo histórias, memórias, culturas, saberes, formas de comunicação e modos próprios de compreender o mundo.

Essa compreensão dialoga diretamente com Paulo Freire (1996), para quem educar implica estabelecer relações fundamentadas no respeito ao outro e no reconhecimento da humanidade compartilhada. Não existe educação democrática quando determinados sujeitos precisam ocultar aspectos de sua identidade para serem aceitos pelo grupo. A prática educativa exige abertura ao diálogo, à escuta e à valorização das experiências que cada educando traz consigo.

Na Educação Infantil, essas reflexões assumem significado ainda mais profundo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que os direitos de aprendizagem das crianças envolvem conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2018). Todos esses direitos pressupõem relações de pertencimento. Participar das experiências coletivas, expressar sentimentos, construir vínculos e desenvolver a própria identidade tornam-se processos inseparáveis.

Entretanto, o pertencimento não constitui consequência automática da matrícula escolar. Ele é construído quando a criança percebe que sua língua, sua cultura, sua família, suas formas de brincar, de comunicar-se e de viver encontram espaço legítimo no cotidiano da instituição. Sob essa perspectiva, o reconhecimento da identidade antecede o pertencimento, e o pertencimento cria condições para que a aprendizagem aconteça de maneira significativa.

Essa concepção aproxima-se das discussões contemporâneas sobre educação inclusiva. Progressivamente, os estudos da área deslocaram o foco das limitações individuais para a identificação das barreiras presentes nos ambientes educativos. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com

Deficiência (ONU, 2006), incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional, fortalece essa compreensão ao afirmar que a participação plena depende da eliminação das barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas, atitudinais e culturais existentes na sociedade.

No contexto escolar, essa mudança de paradigma significa compreender que a dificuldade não reside exclusivamente na criança, mas na forma como a instituição organiza suas práticas. Recursos visuais, diferentes linguagens, adaptações curriculares, tecnologias digitais, flexibilizações metodológicas e estratégias de comunicação deixam de constituir respostas excepcionais destinadas a determinados estudantes para tornarem-se instrumentos capazes de ampliar a participação de todos.

Essa perspectiva encontra importante respaldo no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe o planejamento de experiências educativas suficientemente flexíveis para contemplar a diversidade desde sua concepção. Em vez de adaptar posteriormente atividades planejadas para um estudante considerado "padrão", o DUA convida a escola a organizar o ensino reconhecendo, desde o início, que toda turma é diversa. Assim, práticas inicialmente desenvolvidas para responder às necessidades de uma criança frequentemente beneficiam toda a comunidade escolar.

No contexto das migrações internacionais, essas reflexões tornam-se ainda mais necessárias. O crescimento do número de crianças migrantes e refugiadas nas escolas brasileiras evidencia que as barreiras à aprendizagem ultrapassam o domínio da língua portuguesa. Aspectos relacionados à comunicação, às referências culturais, às memórias familiares, às práticas alimentares e aos diferentes modos de viver influenciam profundamente a construção dos vínculos escolares. Acolher essas crianças significa reconhecer que sua identidade não começa na escola; ela chega com elas.

Essa compreensão permite ampliar o próprio conceito de inclusão. A diversidade presente nas instituições educativas manifesta-se de inúmeras formas: nas diferenças linguísticas, culturais, religiosas, alimentares, étnico-raciais, corporais,

cognitivas e sociais. Em todas elas, permanece a mesma pergunta: o que a escola precisa transformar para que cada criança participe plenamente da vida coletiva sem abrir mão de ser quem é?

É essa questão que orienta os relatos apresentados neste artigo. Mais do que descrever experiências bem-sucedidas, pretende-se demonstrar que o pertencimento constitui uma condição pedagógica para a aprendizagem e que ele se constrói quando a escola reconhece as diferentes expressões da identidade infantil como parte legítima do currículo e da vida cotidiana.

RELATO DE EXPERIÊNCIA I: QUANDO A ESCOLA APRENDE A LÍNGUA DA CRIANÇA

O ingresso de Li² na turma marcou o início de um processo que transformou não apenas sua experiência escolar, mas também a forma como a própria escola compreendia o acolhimento de crianças migrantes. Recém-chegada da China, a criança não se comunicava em língua portuguesa e possuía repertório muito limitado para compreender as interações estabelecidas no cotidiano da Educação Infantil. Nos primeiros dias, o silêncio parecia ocupar todos os espaços. Entretanto, rapidamente tornou-se evidente que a principal barreira não era a ausência de palavras, mas a ausência de caminhos para que ela pudesse sentir que aquele também era o seu lugar.

Na Educação Infantil, grande parte da comunicação acontece para além da linguagem verbal. Gestos, expressões faciais, brincadeiras, imagens, movimentos corporais e interações entre as crianças constituem formas permanentes de produção de sentido. Ainda assim, quando a escola não encontra estratégias para dialogar com quem fala outra língua, o risco de isolamento torna-se significativo. A criança permanece fisicamente presente, mas participa de forma limitada das experiências coletivas.

Desde os primeiros dias, buscou-se substituir a expectativa de que Li aprendesse rapidamente o português por outra pergunta, muito mais coerente com os princípios da Educação em Direitos Humanos: o que a escola poderia aprender para comunicar-se com ela? No caso da professora regente, ela aprendeu que nem todo chinês fala mandarim!

2 Nome fictício para preservar a identidade da criança, assim como todos os nomes de crianças citadas nesse artigo.

Essa mudança de perspectiva orientou todas as decisões pedagógicas que se seguiram. Recursos visuais passaram a integrar a rotina da turma; aplicativos de tradução auxiliaram a comunicação com a família; imagens, fotografias e pictogramas favoreceram a compreensão das atividades; gestos foram incorporados às explicações; e diferentes tecnologias digitais tornaram-se mediadoras da construção de vínculos. Mais do que traduzir palavras, essas estratégias buscavam comunicar algo essencial: Li era bem-vinda e sua língua tinha lugar naquele espaço.

O processo revelou que o acolhimento linguístico não depende exclusivamente do domínio de outro idioma pelo professor. Ele exige, sobretudo, disponibilidade para reorganizar a prática pedagógica e reconhecer que diferentes formas de comunicação podem coexistir na escola. Em diversos momentos, foram as próprias crianças da turma que passaram a criar maneiras de interagir com Li, utilizando gestos, apontando objetos, compartilhando brincadeiras e descobrindo que a amizade também pode ser construída antes das palavras.

À medida que os vínculos se fortaleciam, novas possibilidades de aprendizagem surgiam naturalmente. Li passou a participar das rodas de conversa, das brincadeiras simbólicas, das propostas investigativas e das experiências coletivas com crescente autonomia. O desenvolvimento da língua portuguesa ocorreu de forma gradual, impulsionado não por cobranças ou correções constantes, mas pela segurança construída nas relações estabelecidas com adultos e colegas.

O diálogo com a família (que contava com o auxílio de uma tradutora nas primeiras semanas), também ocupou papel central nesse processo. Documentos escolares foram traduzidos sempre que necessário, mensagens passaram a ser produzidas com apoio de recursos digitais e diferentes estratégias de comunicação foram utilizadas para garantir que a participação da família não fosse limitada pela barreira linguística. Essa aproximação fortaleceu a confiança entre escola e responsáveis, permitindo que informações importantes sobre a trajetória da criança, seus hábitos, suas preferências e suas formas de comunicação orientassem o planejamento pedagógico.

Mais do que favorecer a aprendizagem da língua portuguesa, essas ações produziram uma transformação no cotidiano da turma. As demais crianças passaram a perceber que diferentes idiomas podem coexistir no mesmo espaço e que comunicar-se envolve muito mais do que compartilhar um vocabulário comum. Aprenderam que ouvir o outro também significa respeitar tempos, gestos, expressões e formas diversas de participação.

A experiência evidenciou, ainda, que recursos inicialmente organizados para responder às necessidades de Li ampliaram as possibilidades de aprendizagem de todas as crianças. Os apoios visuais favoreceram a compreensão das propostas coletivas; a comunicação multimodal tornou-se parte permanente das atividades; e o ambiente pedagógico passou a contemplar diferentes maneiras de acessar informações e expressar conhecimentos. Uma estratégia concebida para eliminar barreiras enfrentadas por uma criança revelou-se potente para toda a turma.

Sob a perspectiva da Educação em Direitos Humanos, o aspecto mais significativo dessa experiência não foi o fato de Li aprender português ao longo do tempo. O maior aprendizado ocorreu quando a escola compreendeu que acolher uma criança migrante não significa apenas ensinar-lhe uma nova língua, mas reconhecer que sua língua de origem também faz parte de sua identidade e merece ser respeitada.

Ao final desse percurso, tornou-se evidente que a comunicação representava apenas o ponto de partida. O verdadeiro desafio consistia em construir pertencimento. Quando Li percebeu que sua forma de comunicar-se era acolhida, os vínculos se fortaleceram, a participação ampliou-se e a aprendizagem aconteceu de maneira significativa. Confirmou-se, assim, a ideia que orienta este artigo: antes de aprender uma nova língua, toda criança precisa descobrir que pode continuar sendo quem é dentro da escola.

RELATO DE EXPERIÊNCIA II: QUANDO UMA RECEITA SE TRANSFORMA EM CURRÍCULO

A chegada de Amira à turma trouxe novos desafios para o cotidiano da Educação Infantil. Refugiada libanesa, era uma criança que iniciava sua trajetória em uma escola brasileira carregando consigo

experiências, memórias e referências culturais construídas em um contexto profundamente distinto daquele encontrado na nova comunidade escolar. Assim como ocorre com muitas crianças em situação de refúgio, a adaptação envolvia muito mais do que aprender uma nova língua. Era necessário reconstruir vínculos, sentir-se segura e perceber que sua história também poderia ocupar um lugar legítimo naquele espaço.

Desde os primeiros contatos, tornou-se evidente que acolher Amira significava reconhecer não apenas sua presença, mas também sua identidade. Sua língua, sua cultura, suas lembranças familiares e suas formas de viver não poderiam permanecer invisíveis dentro da escola. A Educação em Direitos Humanos exigia um movimento diferente: criar oportunidades para que essas experiências atravessassem o currículo e fossem compartilhadas com toda a turma.

Esse movimento começou por um gesto aparentemente simples, mas carregado de significado. Durante uma atividade sobre os nomes das crianças, Amira foi convidada a escrever seu nome em árabe no quadro da sala, pois a professora já havia percebido que ela marcava suas produções com essa grafia, e Amira contou orgulhosa que era seu nome, mas em árabe. Com delicadeza e entusiasmo, apresentou aos colegas uma escrita completamente diferente daquela que conheciam. As crianças observaram atentamente os traços, fizeram perguntas sobre o sentido da escrita, tentaram reproduzir alguns caracteres e descobriram que uma mesma pessoa pode ter seu nome representado de formas distintas, sem que isso altere sua identidade.

Naquele momento, não foi Amira quem precisou adaptar-se à cultura escolar. Foi a escola que interrompeu, ainda que por alguns instantes, sua rotina para aprender com ela. Seu nome deixou de ser apenas um registro na lista de chamada para transformar-se em conhecimento compartilhado. Ao ensinar seus colegas a grafar seu nome em árabe, Amira deixou de ocupar exclusivamente o lugar de quem precisava aprender e passou a ocupar também o lugar de quem podia ensinar.

Essa inversão de papéis produziu efeitos que ultrapassaram a atividade proposta. As crianças passaram a demonstrar curiosidade por outras formas de escrita, diferentes idiomas e costumes familiares,

compreendendo que a diversidade linguística e cultural constitui uma riqueza para o grupo. O reconhecimento da identidade de Amira deixou de ser responsabilidade apenas dos adultos e passou a ser construído coletivamente entre as próprias crianças.

Posteriormente, esse processo ampliou-se com a participação ativa da família. A mãe de Amira compartilhou com a escola uma receita tradicional libanesa, acompanhada de sua história e de seu significado afetivo. A proposta foi incorporada ao planejamento pedagógico, transformando-se em uma experiência coletiva de culinária.

Mais do que preparar um alimento, a turma teve a oportunidade de conhecer aspectos da cultura libanesa por meio dos sabores, dos ingredientes, das narrativas familiares e das conversas que surgiram durante a atividade. Enquanto misturavam os ingredientes, as crianças faziam perguntas sobre o país de origem de Amira, sobre sua família e sobre outras comidas típicas. A cozinha transformou-se em espaço de investigação, diálogo intercultural e produção de conhecimento.

Nesse momento, a receita deixou de ser apenas uma atividade culinária para tornar-se currículo. Ela passou a mediar aprendizagens relacionadas à cultura e seus símbolos, à geografia, à linguagem, à convivência e, sobretudo, aos Direitos Humanos. A experiência permitiu que as diferenças deixassem de ser percebidas como curiosidades exóticas para serem reconhecidas como parte legítima da vida escolar.

O protagonismo da família representou outro aspecto relevante da experiência. Em vez de ocupar apenas o lugar de destinatária das informações produzidas pela escola, a mãe de Amira tornou-se autora de um conhecimento que passou a integrar o cotidiano da turma. Essa participação fortaleceu os vínculos entre escola e família e reafirmou que a construção do currículo também pode acontecer a partir dos saberes trazidos pelas comunidades das próprias crianças.

Ao longo das semanas, tornou-se evidente que a maior transformação não dizia respeito apenas à aprendizagem sobre o Líbano. A mudança mais significativa ocorreu na forma como a turma passou a compreender a diversidade. As crianças aprenderam

que existem diferentes maneiras de escrever um nome, diferentes idiomas, diferentes receitas, diferentes histórias e diferentes modos de viver. Descobriram, sobretudo, que essas diferenças não afastam as pessoas; ao contrário, ampliam as possibilidades de convivência e aprendizagem.

Sob a perspectiva da Educação em Direitos Humanos, essa experiência reafirma que reconhecer a identidade de uma criança significa criar oportunidades para que ela seja vista também como produtora de cultura, de conhecimento e de experiências. O currículo deixa de ser um espaço onde apenas se ensina e passa a constituir um território de encontros, no qual todas as crianças podem aprender e ensinar.

Ao final desse percurso, compreendeu-se que a inclusão de Amira não aconteceu porque ela aprendeu rapidamente os costumes da escola brasileira. Ela aconteceu quando a escola reconheceu que seus costumes, sua língua, sua escrita e sua cultura também tinham lugar naquele espaço. Assim como no relato anterior, confirmou-se que o pertencimento nasce quando a identidade encontra reconhecimento. Nesse caso, ele começou a ser construído quando uma criança escreveu seu próprio nome na lousa e convidou toda a turma a aprender uma nova forma de olhar para o mundo.

RELATO DE EXPERIÊNCIA III: QUANDO A INCLUSÃO GARANTE O SEU LUGAR À MESA

À primeira vista, a experiência vivenciada com Mauro parecia bastante diferente dos relatos anteriormente apresentados. Não havia uma barreira linguística decorrente de um processo migratório nem a necessidade de adaptação a uma nova cultura após o deslocamento para outro país. O desafio encontrava-se em outra dimensão da diversidade humana: o reconhecimento da cultura alimentar da família como parte constitutiva da identidade da criança.

Mauro possuía uma condição de saúde acompanhada por equipe médica. Entretanto, as orientações relacionadas à sua alimentação não eram determinadas exclusivamente por aspectos clínicos. Elas dialogavam com o modo de vida adotado por sua família, que optava por uma alimentação vegana como expressão de seus valores éticos e de sua compreensão

sobre a relação entre seres humanos, animais e meio ambiente. A conduta médica buscava assegurar o desenvolvimento saudável da criança respeitando, simultaneamente, essa realidade familiar.

Esse aspecto revelou uma reflexão importante para a prática pedagógica. Frequentemente, a alimentação é compreendida apenas sob a perspectiva nutricional ou biológica. No entanto, comer também é um ato cultural. As escolhas alimentares expressam histórias familiares, tradições, crenças, valores éticos e diferentes formas de compreender o mundo. Assim como a língua, a cultura e as memórias familiares, a alimentação também constitui uma importante expressão da identidade humana.

O primeiro desafio relacionado à cultura alimentar de Mauro surgiu antes mesmo das tradicionais comemorações de aniversário da turma. No final do mês de março, a classe preparava uma pequena celebração pelo aniversário da professora regente. Como acontece em tantas salas de Educação Infantil, o bolo representava mais do que um alimento: simbolizava um momento de encontro, afeto e convivência. Foi então que surgiu uma pergunta simples, mas profundamente significativa: como garantir que Mauro pudesse participar daquela comemoração sem abrir mão da cultura alimentar construída por sua família?

A resposta nasceu do diálogo. Ao ser convidada a compartilhar suas orientações, a mãe de Mauro acolheu prontamente a proposta da escola. Enviou a receita de um bolo de cenoura com cobertura de chocolate totalmente vegano, preparado habitualmente em sua casa, para que pudesse ser reproduzido na cozinha experimental da unidade. Além da receita, compartilhou com as professoras e com a equipe gestora materiais de orientação sobre alimentação vegana na infância, esclarecendo dúvidas e contribuindo para ampliar o conhecimento da equipe sobre esse modo de vida.

Naquele momento, a relação entre escola e família ultrapassou a resolução de uma necessidade pontual. A mãe de Mauro deixou de ocupar apenas o lugar de responsável pela criança e tornou-se parceira da escola na construção de uma prática pedagógica inclusiva. Seus conhecimentos passaram a integrar o

planejamento, fortalecendo vínculos de confiança e reafirmando que as famílias também são produtoras de saberes essenciais para a Educação Infantil.

A cozinha experimental transformou esse diálogo em experiência coletiva. Na lousa onde normalmente eram registrados o nome da receita e os ingredientes do dia, escreveu-se simplesmente: "Bolo da Mãe do Mauro".

A escolha dessas palavras não foi casual. Em nenhum momento o destaque esteve na ausência de ingredientes de origem animal ou na existência de uma adaptação alimentar. O protagonismo foi atribuído à família que compartilhou sua receita, sua cultura alimentar e sua confiança com a escola.

Enquanto preparavam o bolo, as crianças conversavam sobre os ingredientes, observavam as substituições realizadas e descobriam que diferentes famílias possuem diferentes formas de cozinhar, celebrar e alimentar-se. O foco da atividade nunca foi explicar o veganismo como uma regra alimentar, mas compreender que existem diversos modos legítimos de viver e que todos merecem respeito.

Naquele dia, ninguém preparou um "bolo vegano". As crianças prepararam o bolo da mãe de um colega. Esse pequeno deslocamento de perspectiva alterou profundamente o significado da experiência. O objetivo nunca foi oferecer um alimento diferente para Mauro. O objetivo era garantir que não existisse um alimento que o impedisse de participar daquele momento de celebração.

A experiência produziu efeitos que ultrapassaram a situação específica da criança. As demais crianças passaram a compreender que diferentes famílias fazem escolhas alimentares distintas e que essas diferenças não impedem a convivência nem diminuem a alegria das comemorações. Pelo contrário, ampliam as possibilidades de aprender sobre o outro e fortalecem valores como respeito, empatia e cooperação.

Sob a perspectiva da Educação em Direitos Humanos, essa experiência reafirma que o direito à alimentação adequada não se limita ao acesso a alimentos seguros e nutricionalmente suficientes. Ele também envolve o respeito às diferentes formas pelas quais indivíduos e comunidades constroem sua relação

com a alimentação. Garantir que uma criança participe plenamente da vida escolar sem precisar renunciar às práticas alimentares legitimamente adotadas por sua família representa uma forma concreta de reconhecer sua dignidade, sua identidade e seu pertencimento.

Assim como aprender algumas palavras na língua de Li significou reconhecer sua identidade linguística e preparar a receita enviada pela mãe de Amira representou acolher sua cultura, compartilhar o bolo da mãe de Mauro tornou-se outra forma de afirmar que a escola também aprende com as famílias que a constituem. Em todos esses momentos, o currículo ampliou-se porque permitiu que diferentes histórias de vida atravessassem a rotina escolar.

Ao final dessa experiência, tornou-se evidente que a principal transformação não dizia respeito aos ingredientes do bolo, mas ao olhar da própria instituição. A escola deixou de compreender a alimentação apenas como necessidade biológica e passou a reconhecê-la também como expressão de cultura, identidade, afeto e pertencimento.

Mais uma vez confirmou-se a ideia que atravessa todo este artigo: antes de qualquer aprendizagem, toda criança precisa ter a certeza de que pode participar da vida escolar sem abrir mão daquilo que a constitui como sujeito. Afinal, o pertencimento também se constrói à mesa.

DO ACESSO AO PERTENCIMENTO: RECONHECER A IDENTIDADE PARA CONSTRUIR A PARTICIPAÇÃO

Os três relatos apresentados neste artigo narram experiências vividas em contextos distintos: o acolhimento de uma criança migrante chinesa, a construção de vínculos com uma criança refugiada libanesa e o reconhecimento da cultura alimentar de uma família vegana como parte legítima da experiência escolar. Embora envolvam desafios diferentes, todos revelam um mesmo movimento pedagógico. Em nenhum deles foi a criança quem precisou modificar aspectos de sua identidade para conseguir participar da vida escolar. Ao contrário, foi a escola que se transformou para reconhecer essa identidade e eliminar barreiras que, muitas vezes, permaneciam invisíveis em sua própria organização.

Essa constatação permite deslocar a discussão da inclusão para uma perspectiva mais ampla: o pertencimento. Durante muito tempo, as políticas educacionais concentraram seus esforços na ampliação do acesso e da permanência das crianças na escola, conquistas fundamentais para a consolidação do direito à educação. Entretanto, a experiência cotidiana demonstra que estar presente não significa, necessariamente, sentir-se parte daquele espaço. Entre a matrícula e a participação existe um caminho construído pelas relações humanas, pelas decisões pedagógicas e pela cultura institucional.

Os relatos permitem afirmar que esse caminho começa pelo reconhecimento. Antes de participar, a criança precisa perceber que sua história encontra lugar na escola; que sua língua pode ser ouvida; que sua cultura pode ser compartilhada; que sua família é reconhecida como parceira; que seus modos de viver não serão tratados como obstáculos à convivência, mas como expressões legítimas da diversidade humana. O pertencimento, portanto, não nasce da adaptação da criança à escola, mas da capacidade da escola de reconhecer quem aquela criança já é quando atravessa seus portões.

Esse reconhecimento manifesta-se em dimensões diversas da identidade infantil. No percurso de Li, a escola compreendeu que aprender português não significava abandonar a língua de origem. Ao contrário, foi justamente o respeito à sua forma de comunicar-se que possibilitou a construção dos vínculos necessários para a aprendizagem. No caso de Amira, o currículo ampliou-se quando sua escrita, sua cultura e os saberes de sua família deixaram de ocupar um lugar periférico e passaram a integrar as experiências coletivas da turma. Com Mauro, a escola descobriu que a alimentação também comunica pertencimento. Ao reconhecer a cultura alimentar da família e incorporá-la ao cotidiano escolar, afirmou-se que identidade também se expressa à mesa.

Esses episódios revelam outro aspecto igualmente significativo: em nenhum momento o protagonismo esteve apenas nas crianças. As famílias ocuparam papel central na construção das experiências pedagógicas. A mãe de Li tornou possível um diálogo mediado por traduções e recursos digitais; a mãe de Amira compartilhou uma receita que transformou a

cozinha experimental em espaço de aprendizagem intercultural; a mãe de Mauro apresentou sua receita, compartilhou materiais formativos e colaborou para ampliar o olhar da equipe sobre a alimentação vegana na infância. Em todos os casos, a escola deixou de compreender as famílias apenas como destinatárias de informações e passou a reconhecê-las como produtoras de conhecimentos que enriqueceram o currículo.

Essa mudança de perspectiva representa uma das principais contribuições da Educação em Direitos Humanos para a Educação Infantil. Quando a escola reconhece que crianças e famílias são portadoras de saberes, rompe-se a lógica segundo a qual apenas a instituição ensina. O currículo deixa de ser um conjunto fechado de conteúdos e transforma-se em um espaço de encontros, no qual diferentes histórias, culturas, línguas, práticas alimentares e experiências de vida tornam-se oportunidades legítimas de aprendizagem para toda a comunidade escolar.

Sob esse olhar, práticas aparentemente simples como traduzir um comunicado, aprender a escrever um nome em outra língua, preparar uma receita enviada por uma família ou reorganizar uma comemoração para que todas as crianças possam participar, deixam de ser compreendidas como gestos isolados de acolhimento. Elas constituem decisões pedagógicas que materializam os princípios da Educação em Direitos Humanos ao reconhecer, concretamente, a dignidade de cada sujeito.

Essa compreensão aproxima-se também das contribuições da educação inclusiva contemporânea e do Desenho Universal para a Aprendizagem. Em vez de buscar adaptações individuais apenas quando surgem dificuldades, essas perspectivas propõem que o ambiente escolar seja planejado desde o início para acolher a diversidade humana. Os relatos apresentados confirmam essa lógica. Estratégias inicialmente pensadas para favorecer uma criança passaram a beneficiar toda a turma: os recursos visuais ampliaram a comunicação coletiva; a valorização de diferentes idiomas despertou a curiosidade das crianças sobre outras culturas; a cozinha experimental fortaleceu aprendizagens relacionadas à convivência, à empatia e ao respeito às diferenças. Quando as barreiras são removidas para um estudante, toda a comunidade educativa aprende.

Talvez a principal contribuição dos relatos apresentados esteja justamente nesse deslocamento de olhar. Tradicionalmente, a pergunta dirigida à inclusão costuma ser: o que a criança precisa fazer para adaptar-se à escola? As experiências descritas neste artigo sugerem outra pergunta, muito mais coerente com a Educação em Direitos Humanos: o que a escola precisa transformar para que nenhuma criança precise abrir mão de sua identidade para participar?

A resposta construída ao longo dessas experiências aponta para uma compreensão mais ampla do próprio direito à educação. Garantir esse direito não significa apenas assegurar matrícula, frequência ou acesso ao currículo. Significa construir relações nas quais cada criança possa reconhecer-se como parte legítima da comunidade escolar, sem precisar ocultar sua língua, sua cultura, sua história, sua família ou sua forma de viver para ser aceita.

É nesse sentido que o pertencimento deixa de ser compreendido como consequência espontânea da convivência e passa a constituir uma decisão pedagógica. Ele nasce quando a escola reconhece a identidade de cada criança, aprende com sua família, reorganiza suas práticas e transforma a diversidade em princípio organizador da vida cotidiana. Sob essa perspectiva, reconhecer a identidade não representa um gesto complementar ao currículo; é a condição que torna possível a participação e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Assim, os três relatos permitem sustentar a tese que orienta este artigo: a aprendizagem não começa quando a criança consegue adaptar-se à escola. Ela começa quando a escola reconhece que cada criança chega trazendo consigo uma identidade que merece ser acolhida, respeitada e incorporada à experiência educativa. É desse reconhecimento que nasce o pertencimento, e é do pertencimento que florescem as possibilidades de aprender.

DA INICIATIVA DOCENTE À CULTURA INSTITUCIONAL: O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Os relatos apresentados neste artigo nasceram da prática cotidiana de uma professora da Educação Infantil. Entretanto, seria um equívoco interpretá-los como resultado exclusivo de iniciativas individuais.

Embora a sensibilidade docente tenha sido fundamental para identificar barreiras e construir estratégias de acolhimento, nenhuma das experiências descritas teria alcançado a mesma potência sem uma gestão escolar comprometida com a promoção de uma cultura institucional fundamentada nos Direitos Humanos.

Essa constatação conduz a uma reflexão importante. A Educação em Direitos Humanos não se consolida por meio de ações isoladas ou de projetos desenvolvidos por iniciativa de determinados profissionais. Ela exige uma escola capaz de incorporar o respeito à diversidade como princípio permanente de sua organização, de suas decisões pedagógicas e de suas relações cotidianas.

Ao longo das experiências aqui relatadas, a equipe gestora assumiu papel decisivo ao criar condições para que as propostas se tornassem viáveis. A organização dos espaços, a disponibilidade de recursos materiais, a valorização da cozinha experimental como ambiente de aprendizagem, o incentivo ao uso de tecnologias digitais para ampliar a comunicação com as famílias, o apoio às adaptações pedagógicas e a abertura para que novas ideias fossem incorporadas ao cotidiano escolar revelam que a inclusão não se constrói apenas na sala de aula. Ela depende de decisões institucionais que legitimam e sustentam o trabalho pedagógico.

Da mesma forma, a participação ativa das famílias somente foi possível porque encontrou uma escola disposta a ouvi-las. A tradução de documentos para a família de Li, a incorporação da receita enviada pela mãe de Amira e a construção coletiva da experiência com o "Bolo da Mãe do Mauro" não surgiram como concessões ocasionais. Foram possíveis porque existia um ambiente institucional que compreendia as famílias como parceiras do processo educativo e reconhecia seus saberes como parte da construção curricular. Essa compreensão desloca o papel da gestão para além das funções administrativas tradicionalmente atribuídas à equipe diretiva. Promover uma cultura de Direitos Humanos significa criar condições para que professoras e professores possam inovar, experimentar, dialogar com as famílias, reorganizar práticas e eliminar barreiras sem receio de romper com modelos escolares excessivamente

padronizados. Quando a gestão incentiva essas iniciativas, ela deixa de apenas administrar recursos e passa a liderar processos de transformação pedagógica.

Esse aspecto torna-se especialmente relevante diante de uma realidade ainda presente em muitas redes de ensino: a concentração das discussões sobre diversidade em datas específicas do calendário escolar. Não são raras as propostas desenvolvidas apenas durante o "Junho Migrante", o "Agosto dos Povos Indígenas" ou outras campanhas temáticas igualmente importantes. Embora essas iniciativas contribuam para dar visibilidade a determinados grupos, elas tornam-se insuficientes quando a valorização das diferenças permanece restrita a momentos comemorativos.

O PERTENCIMENTO NÃO PODE TER DATA NO CALENDÁRIO ESCOLAR.

A criança migrante não deixa de ser migrante ao final de junho. A criança indígena não deixa de afirmar sua identidade quando termina agosto. Da mesma forma, a cultura alimentar de uma família, a língua falada em casa, as experiências de refúgio, as tradições culturais ou as diferentes formas de organização familiar acompanham as crianças durante todos os dias do ano. Se essas identidades fazem parte da vida cotidiana, também precisam fazer parte do cotidiano escolar.

É nesse sentido que a Educação em Direitos Humanos deixa de constituir um projeto para tornar-se uma cultura institucional. Ela manifesta-se nas pequenas decisões tomadas diariamente: na escolha dos livros que compõem o acervo da sala, nas músicas que circulam pelos espaços, nas brincadeiras propostas, nas formas de comunicação com as famílias, nas comemorações, nas experiências culinárias, na organização dos ambientes, na escuta das crianças e na abertura permanente para aprender com as diferentes comunidades que constituem a escola.

Quando essa cultura institucional se fortalece, a inclusão deixa de depender da presença de um professor específico. As práticas tornam-se patrimônio coletivo da escola. Novos profissionais passam a encontrar um ambiente que valoriza o diálogo, reconhece a diversidade como princípio educativo e compreende o pertencimento como condição para a aprendizagem. Assim, a continuidade das ações deixa

de estar vinculada às trajetórias individuais e passa a integrar a identidade da própria instituição.

Essa talvez seja uma das maiores responsabilidades da gestão escolar comprometida com a Educação em Direitos Humanos: transformar boas experiências em práticas permanentes. Mais do que apoiar projetos pontuais, cabe à equipe gestora criar condições para que o reconhecimento das diferentes identidades esteja presente em todas as relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Os relatos apresentados demonstram que esse movimento é possível. A participação das famílias, o fortalecimento do trabalho colaborativo entre professoras, equipe gestora e demais profissionais da escola, bem como a disponibilidade institucional para rever práticas, investir em recursos e acolher novas formas de ensinar e aprender permitiram que experiências inicialmente construídas para responder às necessidades de uma criança produzissem mudanças que beneficiaram toda a comunidade educativa. É justamente essa transformação que distingue uma prática inclusiva de uma cultura inclusiva. A primeira pode depender do compromisso individual de um educador. A segunda torna-se parte da identidade da escola. E somente quando o reconhecimento da diversidade deixa de ser exceção para tornar-se princípio organizador da vida institucional é que a Educação em Direitos Humanos deixa de ocupar um espaço periférico e passa a constituir, efetivamente, a cultura da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo nasceu da prática cotidiana da Educação Infantil. Não partiu de uma hipótese construída em laboratório nem da intenção inicial de formular um conceito. Nasceu das perguntas que surgem diariamente diante das crianças, das famílias e dos desafios concretos encontrados na escola pública. Entretanto, ao analisar conjuntamente as experiências vividas com Li, Amira e Mauro, tornou-se possível compreender que, por trás de histórias aparentemente distintas, existia um mesmo princípio pedagógico orientando todas as ações.

Os três relatos demonstram que a aprendizagem não começa quando a criança domina uma nova língua, adapta-se às normas escolares ou

modifica aspectos de sua identidade para integrar-se ao grupo. Ela começa quando a escola reconhece essa identidade como parte legítima da experiência educativa. Foi esse reconhecimento que permitiu construir vínculos com Li antes mesmo do domínio da língua portuguesa; que transformou o nome escrito em árabe e a receita da família de Amira em conhecimento compartilhado; e que fez da cultura alimentar da família de Mauro uma oportunidade para ampliar o currículo, fortalecer a parceria com a comunidade escolar e garantir que nenhuma criança precisasse ficar à margem de uma celebração coletiva.

Ao longo dessas experiências, tornou-se evidente que o pertencimento não constitui consequência espontânea da matrícula nem resultado automático da convivência entre as crianças. O pertencimento é construído. Ele nasce quando a escola decide reconhecer a dignidade presente nas diferentes formas de comunicar-se, de alimentar-se, de brincar, de celebrar, de organizar a vida familiar e de compreender o mundo. Reconhecer a identidade deixa de ser um gesto de acolhimento complementar ao currículo para tornar-se condição pedagógica da participação e da aprendizagem.

Outro aspecto revelado pelas experiências refere-se ao papel das famílias. Em todos os relatos, elas deixaram de ocupar exclusivamente o lugar de destinatárias das ações escolares e passaram a participar ativamente da construção do currículo. A tradução de documentos, o compartilhamento de receitas, o ensino da escrita em outra língua, a disponibilização de materiais formativos e o diálogo permanente demonstram que a Educação Infantil se fortalece quando reconhece que as famílias também produzem conhecimentos indispensáveis à formação das crianças. Construir pertencimento implica, igualmente, reconhecer o lugar dessas famílias como integrantes da comunidade educativa.

As experiências também evidenciaram que práticas como essas não podem depender apenas da sensibilidade ou do compromisso individual de uma professora. Embora iniciativas docentes sejam frequentemente o ponto de partida das transformações, sua continuidade exige uma gestão escolar comprometida com a construção de uma cultura institucional fundamentada nos Direitos Humanos. É

essa cultura que garante recursos, incentiva o trabalho colaborativo, legitima a participação das famílias e cria condições para que o reconhecimento da diversidade faça parte da rotina escolar, e não apenas de projetos pontuais ou datas comemorativas.

Nesse sentido, uma das principais reflexões produzidas por este estudo é que o pertencimento não pode ter data no calendário escolar. A criança migrante, a criança refugiada, a criança indígena, a criança com deficiência ou aquela cuja família organiza sua vida a partir de valores culturais específicos continuam sendo quem são em todos os dias do ano. Se a identidade acompanha a criança diariamente, o reconhecimento dessa identidade também precisa estar presente em todas as práticas escolares. A Educação em Direitos Humanos não pode restringir-se ao "Junho Migrante", ao "Agosto dos Povos Indígenas" ou a qualquer outra ação episódica. Ela precisa constituir uma cultura institucional permanente, presente nas escolhas pedagógicas mais simples e, justamente por isso, mais transformadoras.

As reflexões apresentadas neste artigo dialogam diretamente com debates contemporâneos sobre educação inclusiva, interculturalidade e Educação em Direitos Humanos, ao reafirmarem que as barreiras à participação não estão apenas nas características das crianças, mas também na forma como a escola organiza seus tempos, espaços, currículos e relações. Quando essas barreiras são identificadas e removidas, amplia-se o direito de aprender para todos.

Ao mesmo tempo, as experiências aqui analisadas apontam para um desafio que ultrapassa os limites de uma única escola. Práticas como o acolhimento linguístico, a valorização das culturas de origem, o reconhecimento da diversidade alimentar, a participação efetiva das famílias e o planejamento pedagógico orientado pelo pertencimento não podem depender exclusivamente da iniciativa de educadores comprometidos. Precisam inspirar políticas públicas capazes de oferecer formação continuada, recursos institucionais e orientações que fortaleçam uma cultura de acolhimento em toda a rede de ensino.

Talvez essa seja a principal contribuição deste artigo: demonstrar que a Educação em Direitos Humanos não se realiza apenas por meio de grandes

documentos normativos ou de políticas educacionais formuladas em instâncias governamentais. Ela se concretiza, sobretudo, nas pequenas decisões tomadas todos os dias dentro da escola. Na escolha de traduzir um comunicado. No tempo dedicado a aprender a escrita do nome de uma criança em outra língua. Na decisão de preparar o "Bolo da Mãe do Mauro" para que todos pudessem celebrar juntos. Na disposição de ouvir as famílias, aprender com elas e permitir que suas histórias também façam parte do currículo.

Essas experiências demonstram que reconhecer a identidade não representa um gesto de gentileza ou uma estratégia complementar de acolhimento. Trata-se de uma decisão pedagógica e ética que transforma a própria compreensão do direito à educação.

Ao final deste percurso, torna-se possível afirmar que uma escola verdadeiramente inclusiva não é aquela que apenas recebe todas as crianças. É aquela que reconhece suas diferentes identidades e se transforma para que nenhuma delas precise abrir mão de quem é para aprender.

Porque, antes de ensinar qualquer conteúdo, a escola precisa comunicar a cada criança uma certeza fundamental:

"Você pertence a este lugar."

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.
- CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural**: entre afirmações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York, 2006.

Revista a EVOLUÇÃO
Brasil - Angola

66
Ano 11
n.º 66
ISSN 2675-2573

Alexandre Bitencourt
Como a mídia-educação e a inovação curricular
podem transformar a escola pública

LANÇAMENTOS

A FESTA SURPRESA DA
CHAPEUZINHO VERMELHO
de Cleia Teixeira

INTERVALO POÉTICO
de J. Wilton

ABEC BRASIL
ISSN
Crossref
sumários.org
Plataforma de
OJS / PKP

www.primeiraevolucao.com.br



<https://doi.org/10.52078/g2yjnv63>



COORDENAÇÃO:

Prof. Dr. Manuel Francisco Neto
Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco
Profa. Esp. Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS):

Alberto Praia Tchinhama	Joice Pereira Marques
António dos Reis Fançony	Katia Aparecida de Sousa Lima
Armando Kangolo Basílio	Lília Stevens de la Cruz
Augusto Hudson Simeão	Luciana Cardoso de Souza
Calunda dos Santos Jorge	Luís Venâncio
Carina Fardim Soares	Lusilene da Rocha Alves
Belkis Tomilson Garcia	Marcelo Cunha
Betsabé Pompa Abreu	Maria Angela Ferreira Oliveira
Chiquito Afonso Fernando	Maria Canga Álvaro
Domingos	Maria Elena dos Santos Silva
Cirlene Alves de Oliveira	Maria Madalena Sampaio Silva
Daniel Cordeiro	Mário Adelino Miranda Guedes
Daniel Marculino Muenho	Mário Jamba Artur
Denilson Genito Moisés dos Anjos	Mirella Clerici
Domingos Tchinhama Mangundu	Nayane Brito Veras Godinho
Edgar Francisco da Silva	Hermisdorf
Gonçalves	Ngombo Rodrigues Lucau
Elaine Santos do Nascimento	Panzo Manuel Bunga
Elizabeth Hama Francisco	Pedro Isaac
Esmael Joaquim Machado	Rafaela Gois Zirpolo
Eugénio Chicapa	Roseli Brito Tenório Ramos
Faustino Moma Tchipesse	Sabalo João Luanda
Fernando Leite Miranda	Suellen Vidal Araújo Da Silva
Gersiane Alves Pavão	Talita Torracca Vieira da Silva
Gouveia de Oliveira Ngunza da Silva	Tamara Garcia Calixto
Guilherme Mateus Moma	Tatiana Miranda Lima
Gustavo Bruno Wandaqueia	Teresa Francisca Nkhulwavo
António	Tomasa Miriam Tabares
Irma Cristina de Moraes	Valquiria Souza Cardoso
Chinhemba	Valter Joaquim Vidal
Jeam Rodrigo de Oliveira	Vidal António Machado
João Eduardo Quinsequei	Walter Albino António Sassoma

Indexadores:



Filiada à:



Parceiros:



Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres



Platform &
workflow by
OJS / PKP