REVISTA CICEP

EVOLUÇÃO

OUTUBRO DE 2026 V.5 N.10

DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/10/2026

ISSN: 27645363

QUEM GOSTA DE LER NÃO MORRE SÓ.

Ariano Suassuna

SL EDITORA

Revista Evolução CICEP

N° 10

Outubro 2026

Publicação

Mensal (outubro)

SL Editora

Rua Iru, 27, casa 6 – Vila Formosa - 03363-060

São Paulo – SP – Brasil

www.sleditora.com

Editor Chefe

Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico e capa

Lucas Sanches Limonge

Diagramação e Revisão

Luiz Cesar Limonge

Responsável Intelectual pela Publicação

Centro Institucional de Cursos Educacionais Profissionalizantes (CICEP)

Revista Evolução CICEP – Vol. 5, n. 10 (2026) - São Paulo: SL Editora, 2026 – Mensal

Modo de acesso: https://www.revistaevolucaocicep.com.br/

ISSN 2764-5363 (online)

Data de publicação: 15/10/2026

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

O QUE APRENDEMOS: RESULTADOS, RISCOS E CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO CORPORATIVA COM AGENTES DE IA

DANILO PABLO AMARAL PATÊS 04

AUTONOMIA NÃO SE CONSTRÓI QUANDO FAZEMOS TUDO PELA CRIANÇA! ENTRE O IMEDIATISMO DA VIDA CONTEMPORÂNEA E O DIREITO DE EXPERIMENTAR, BRINCAR, DESCOBRIR E APRENDER

VIVIANE FAULSTICH ARBEX 12

O QUE APRENDEMOS: RESULTADOS, RISCOS E CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO CORPORATIVA COM AGENTES DE IA

DANILO PABLO AMARAL PATÊS

RESUMO

A leitura pedagógica proposta neste artigo não deve ser confundida com uma defesa acrítica da automação cognitiva como solução de capacitação. Bainbridge (1983) alerta que a automação de tarefas rotineiras tende a reduzir as oportunidades de prática exatamente nas situações em que a competência humana mais precisaria ser exercitada — um risco real quando um agente de IA assume, sem desenho pedagógico intencional, a totalidade de uma decisão, deixando ao analista apenas um papel de aprovação passiva. Nesse cenário, a explicação do agente deixa de funcionar como andaime e passa a operar como substituto do raciocínio, favorecendo dependência em vez de aprendizagem.

Palavras-chave: Agentes de inteligência artificial; Aprendizagem organizacional; Educação corporativa.

1 Achados do Piloto sob a Ótica da Aprendizagem

No piloto reportado no material estudado, a solução foi entregue em três semanas, associada a um benefício estimado de US$ 120 milhões por ano em economias decorrentes de ajuste tributário adequado, além de ganhos adicionais reportados de eficiência operacional na ordem de 40%, maior

acurácia na interpretação de manuais e regras, e redução de custo de manutenção em função da capacidade de adaptação a mudanças regulatórias.

Lidos exclusivamente sob a ótica operacional, esses números descrevem eficiência de processo. Lidos sob a ótica da aprendizagem organizacional, sugerem um mecanismo adicional: parte do ganho de eficiência é compatível com a hipótese de que a redução do tempo gasto em busca e interpretação de regras (carga cognitiva extrínseca) permitiu redistribuir o esforço dos analistas para tarefas de julgamento de maior valor — exatamente as tarefas que, segundo a teoria da carga cognitiva, mais contribuem para a construção de conhecimento durável (SWELLER, 1988). Da mesma forma, a melhoria na interpretação de manuais e regras pode ser lida não apenas como qualidade do modelo, mas como evidência indireta de apropriação de conhecimento por parte da equipe, à medida que analistas passam a antecipar e validar com mais precisão as recomendações do agente — comportamento consistente com a fase de conceituação abstrata do ciclo de Kolb (1984).

Um segundo achado relevante é a redução da dependência de poucos especialistas seniores. Ao explicitar, em cada caso, o raciocínio por trás de uma regra — normalmente disponível apenas na experiência tácita de profissionais mais experientes —, o agente contribui para democratizar o acesso a esse conhecimento, tornando-o disponível a qualquer analista, independentemente de tempo de casa. Esse efeito é particularmente relevante para a educação corporativa em contextos de alta rotatividade ou de expansão rápida de equipes, nos quais o gargalo de capacitação tradicionalmente residiria na disponibilidade de mentores seniores.

2 Pontos de Fricção como Sinalizadores de Necessidades de Aprendizagem

Os principais pontos de fricção identificados no caso analisado foram: (i) exceções de documento e linguagem, relacionadas a variações de layout e terminologia; (ii) inconsistências cadastrais e de fornecedores; (iii) mudanças regulatórias que exigem atualização rápida de regras; e (iv) necessidade de decisões com rastreabilidade explícita — quem decidiu, com base em qual norma e qual evidência.

Sob a ótica da automação pura, esses pontos representam limites do sistema. Sob a ótica pedagógica, no entanto, representam sinalizadores diagnósticos análogos a uma avaliação de necessidades de treinamento (*training needs assessment*): casos recorrentes de exceção documental indicam onde a curadoria de exemplos e contraexemplos deveria ser reforçada na base de conhecimento; mudanças regulatórias frequentes indicam domínios em que a atualização de conteúdo — e não apenas de modelo — precisa ser tratada como parte do ciclo de capacitação contínua; e a exigência de rastreabilidade reforça a importância de treinar explicitamente a habilidade de articulação e justificativa, dimensão central tanto do *cognitive apprenticeship* (COLLINS; BROWN; NEWMAN, 1989) quanto de qualquer processo de auditoria em ambientes regulados.

3 Riscos: Automação sem Aprendizagem

O caso analisado sugere, ainda que de forma indireta, alguns elementos de proteção contra esse risco: a exigência de que o analista registre observações e justifique sua decisão preserva um mínimo de articulação ativa; a autonomia

progressiva — casos de baixa criticidade com supervisão leve, casos de alta criticidade com aprovação humana obrigatória e checagens determinísticas adicionais — aproxima-se do princípio de apoio decrescente central ao conceito de *scaffolding* (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976). Ainda assim, o desenho observado não foi concebido com objetivo pedagógico explícito, e a Seção 5.4 discute como esses elementos poderiam ser fortalecidos de forma intencional em programas de educação corporativa baseados em agentes.

5.4 Implicações para Programas de Educação Corporativa e Profissional

Os achados discutidos nas seções anteriores sugerem um caminho replicável para outros domínios de educação profissional e técnica marcados por alta complexidade normativa, decisões sob prazo e concentração de conhecimento tácito em poucos especialistas — por exemplo, conformidade regulatória em instituições financeiras, protocolos clínicos em saúde, normas de engenharia e segurança do trabalho, ou roteiros de atendimento em centrais de relacionamento complexas. Em todos esses domínios, um agente desenhado para decidir e explicar — e não apenas para executar — pode ser incorporado a programas de capacitação corporativa como recurso complementar às trilhas de aprendizagem tradicionais, com potencial de reduzir o tempo de rampa de novos profissionais e de tornar o conhecimento especializado mais acessível a equipes distribuídas.

Para que esse potencial se realize de forma intencional — e não apenas como efeito colateral de um projeto de automação, como no caso aqui analisado —, três diretrizes de desenho emergem da discussão teórica e empírica deste artigo. Primeira, apoio decrescente calibrado: agentes voltados à capacitação deveriam variar o nível de detalhe da explicação conforme o histórico de acerto

do próprio profissional, reduzindo progressivamente o apoio à medida que a autonomia aumenta, em vez de oferecer sempre o mesmo nível de assistência (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976). Segunda, articulação obrigatória: momentos em que o profissional é convidado a justificar sua decisão — mesmo quando concorda com a recomendação do agente — deveriam ser preservados como prática deliberada, e não eliminados em nome da velocidade operacional (COLLINS; BROWN; NEWMAN, 1989). Terceira, curadoria e governança como infraestrutura pedagógica: a qualidade do conteúdo normativo, a atualização regulatória e as trilhas de auditoria não são apenas requisitos de conformidade, mas condições necessárias para que a explicação do agente seja didaticamente confiável — sem isso, qualquer potencial de aprendizagem é anulado pelo risco de o profissional internalizar erros sistemáticos.

Do ponto de vista institucional, esse modelo sugere um papel renovado para universidades corporativas e áreas de treinamento e desenvolvimento: menos como produtoras de conteúdo estático, e mais como curadoras da base de conhecimento que alimenta agentes, e como responsáveis pelo desenho intencional dos mecanismos de apoio decrescente e avaliação formativa discutidos neste artigo.

4 LIMITAÇÕES E TRABALHOS FUTUROS

Este artigo apresenta limitações relevantes. Em primeiro lugar, a leitura pedagógica proposta é interpretativa: o caso analisado foi concebido como projeto de automação de processos, não como intervenção educacional planejada, e os dados disponíveis — de natureza operacional e sanitizados por restrição de confidencialidade — não permitem medir diretamente indicadores de aprendizagem, como tempo até a proficiência plena, retenção de

conhecimento ao longo do tempo ou capacidade de transferência para casos inéditos. Em segundo lugar, a validação do protótipo de agente orquestrador foi conduzida em ambiente controlado (*sandbox*), sem acompanhamento longitudinal de coortes de analistas.

Como trabalhos futuros, recomenda-se conduzir um estudo quase-experimental que compare, de forma controlada, o tempo de proficiência e a taxa de erro entre analistas formados por métodos tradicionais e analistas apoiados por agentes explicáveis, com medições antes e depois da intervenção. Recomenda-se, ainda, investigar empiricamente o efeito do apoio decrescente calibrado sobre a autonomia de longo prazo — testando a hipótese, derivada da literatura sobre automação e *scaffolding*, de que agentes que reduzem progressivamente o nível de explicação produzem profissionais mais autônomos do que agentes que mantêm sempre o mesmo nível de suporte. Por fim, sugere-se explorar a formalização de repositórios de casos explicados pelo agente como objetos de aprendizagem reutilizáveis, integrados a programas de AgentOps/LLMOps que tratem a curadoria de conteúdo pedagógico como parte do ciclo de vida do próprio agente, com testes regressivos, monitoramento de deriva e processos formais de mudança e revisão.

5 CONCLUSÃO

Este artigo investigou o potencial de agentes de inteligência artificial como aceleradores da aprendizagem corporativa, deslocando o eixo de análise de um projeto originalmente concebido como automação fiscal para sua leitura como ambiente de capacitação assistida. A partir do estudo de caso de um programa de automação fiscal (*tax*) implantado na Petrobras para cálculo e

validação de ICMS, e de um referencial teórico que articula andragogia, aprendizagem situada, carga cognitiva, *cognitive apprenticeship* e aprendizagem organizacional, argumentou-se que agentes capazes de decidir e explicar — enquanto ferramentas determinísticas executam — reproduzem, ainda que de forma não intencional, mecanismos de apoio à aprendizagem já validados pela pesquisa educacional.

Os principais achados podem ser sintetizados em quatro pontos. Primeiro, cada etapa do pipeline técnico analisado corresponde a um mecanismo de aprendizagem reconhecido na literatura — da redução de carga cognitiva extrínseca à modelagem especialista, passando pelo apoio decrescente e pela consolidação de conhecimento explícito a partir da experiência. Segundo, indicadores operacionais do piloto — como a redução de tempo de entrega e os ganhos de eficiência reportados — são compatíveis com a hipótese de que parte desse ganho decorre da aceleração da aprendizagem, e não apenas da automação de tarefas. Terceiro, a democratização do conhecimento tácito de especialistas seniores, viabilizada pela explicação do agente, tem potencial particular para contextos de alta rotatividade e expansão rápida de equipes. Quarto, esse potencial não é automático: sem apoio decrescente calibrado, articulação obrigatória e governança de conteúdo, o mesmo agente que poderia acelerar a aprendizagem pode, ao contrário, induzir dependência e complacência automatizada.

Como contribuição, este trabalho entrega um referencial teórico que conecta arquiteturas de agentes de IA a teorias consolidadas de educação de adultos e aprendizagem organizacional; uma leitura pedagógica de um caso aplicado em ambiente corporativo real, ainda que de natureza interpretativa; e diretrizes de

desenho — apoio decrescente calibrado, articulação obrigatória e curadoria como infraestrutura pedagógica — potencialmente replicáveis a outros domínios de educação profissional e técnica marcados por alta complexidade normativa e concentração de conhecimento tácito. Se a automação de processos foi, nas últimas décadas, o principal argumento de negócio para a adoção de agentes de IA em ambientes corporativos, este artigo sugere que sua contribuição para a aprendizagem humana pode se tornar, nos próximos anos, um argumento igualmente relevante — desde que tratada como objetivo de desenho, e não apenas como efeito colateral.

REFERÊNCIAS

BAINBRIDGE, Lisanne. Ironies of automation. *Automatica*, Oxford, v. 19, n. 6, p. 775-779, 1983.

COLLINS, Allan; BROWN, John Seely; NEWMAN, Susan E. Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In: RESNICK, Lauren B. (org.). *Knowing, learning, and instruction: essays in honor of Robert Glaser.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1989. p. 453-494.

KOLB, David A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.

SWELLER, John. Cognitive load during problem solving: effects on learning. *Cognitive Science*, Norwood, v. 12, n. 2, p. 257-285, 1988.

WOOD, David; BRUNER, Jerome S.; ROSS, Gail. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Oxford, v. 17, n. 2, p. 89-100, 1976.

AUTONOMIA NÃO SE CONSTRÓI QUANDO FAZEMOS TUDO PELA CRIANÇA! ENTRE O IMEDIATISMO DA VIDA CONTEMPORÂNEA E O DIREITO DE EXPERIMENTAR, BRINCAR, DESCOBRIR E APRENDER

VIVIANE FAULSTICH ARBEX

Resumo

O presente artigo propõe uma reflexão sobre a construção da autonomia na infância, considerando os desafios impostos pelo imediatismo da sociedade contemporânea e a importância das experiências para o desenvolvimento integral. A partir de um olhar pedagógico, psicopedagógico e neuropsicopedagógico, discute-se como atitudes cotidianas dos adultos, frequentemente motivadas pelo cuidado e pela praticidade, podem reduzir oportunidades de participação, experimentação e aprendizagem das crianças. O texto articula contribuições teóricas sobre desenvolvimento infantil, mediação pedagógica e funções executivas com situações vivenciadas na Educação Infantil e reflexões inspiradas na obra literária *As Grandes Aventuras do Pequeno Noah*, da própria autora. Destaca-se o brincar como experiência essencial à construção da autonomia e ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais. Defende-se uma concepção de autonomia fundamentada na participação, na acessibilidade, na equidade e no respeito às singularidades, compreendendo que educar não significa realizar pela criança aquilo que ela pode experimentar com os apoios necessários, mas criar condições para que se reconheça como sujeito ativo de suas descobertas.

Palavras-chave: Autonomia infantil; Educação Infantil; Brincar; Experiências; Desenvolvimento integral; Mediação pedagógica; Neuropsicopedagogia.

1. Autonomia: estamos ajudando a criança ou fazendo por ela?

Imagine uma cena bastante comum.

Uma criança está tentando colocar sua blusa. Primeiro, procura a abertura para a cabeça. Depois, tenta encontrar as mangas. Uma das mãos desaparece dentro do tecido. Ela gira a blusa, observa, tenta novamente.

O adulto, percebendo sua dificuldade e preocupado com o horário, aproxima-se e diz:

“Deixa que eu faço. Assim é mais rápido!”

Em poucos segundos, a blusa está vestida.

Problema resolvido?

Do ponto de vista da organização da rotina, talvez.

Mas, do ponto de vista do desenvolvimento, o que aconteceu com aquela experiência?

A criança deixou de experimentar movimentos, reorganizar estratégias, perceber seu corpo, persistir diante de um desafio e descobrir outras possibilidades de ação.

Não estou afirmando que o adulto jamais deva ajudar. Pelo contrário. A criança necessita de cuidado, acolhimento, segurança e mediação.

A questão que proponho é outra: **será que, na tentativa de facilitar a vida das crianças, não estamos retirando delas oportunidades importantes de viver e aprender?**

Ao longo da minha trajetória na Educação Infantil, tenho observado como situações aparentemente simples revelam concepções profundas sobre infância, aprendizagem e desenvolvimento.

Uma criança tentando fechar um zíper, servir sua refeição, construir uma torre ou resolver um impasse durante a brincadeira não está apenas executando uma tarefa.

Ela está experimentando o mundo.

E é justamente nesse processo que reside uma das maiores riquezas da infância.

2. O que significa, afinal, ser autônomo?

Quando conversamos sobre autonomia, é comum associá-la à capacidade de fazer alguma coisa sozinho.

Mas será que autonomia é apenas isso?

Uma criança que consegue calçar o sapato sem ajuda é autônoma. E aquela que ainda necessita de apoio para realizar essa ação, mas escolhe o sapato, participa dos movimentos e comunica o tipo de ajuda de que precisa?

Também está construindo autonomia.

Essa compreensão é fundamental.

A autonomia envolve a possibilidade de participar da própria vida, fazer escolhas, expressar necessidades, tomar decisões, construir estratégias e reconhecer quando é necessário pedir ajuda.

Não significa independência absoluta, tampouco ausência do adulto.

Na Educação Infantil, a autonomia é construída nas relações, nos vínculos, nas experiências e nas condições que oferecemos para que a criança participe ativamente de seu cotidiano.

Ela se manifesta quando a criança decide onde deseja brincar, escolhe um material, comunica que não gostou de determinada situação, propõe uma ideia ao grupo ou encontra uma maneira de realizar uma ação.

Manifesta-se, inclusive, quando diz: *"Preciso de ajuda!"*

É importante compreendermos que pedir ajuda não representa necessariamente dependência. Muitas vezes, demonstra reconhecimento das próprias necessidades e capacidade de buscar recursos para enfrentar determinada situação.

Por isso, em minhas reflexões com educadores, considero necessário substituir uma pergunta recorrente.

Em vez de perguntarmos apenas *"Ela já consegue fazer sozinha?"*, precisamos perguntar:

"De que maneira essa criança pode participar?"

Essa mudança de perspectiva transforma a maneira como olhamos para suas possibilidades.

3. A contemporaneidade e a infância: será que estamos oferecendo tudo pronto?

Vivemos em uma sociedade na qual quase tudo parece precisar acontecer rapidamente.

As respostas chegam em segundos. Os aplicativos facilitam tarefas. As tecnologias oferecem soluções imediatas. O tempo parece sempre insuficiente.

Não se trata de negar os avanços tecnológicos ou os benefícios que eles proporcionam.

Entretanto, precisamos refletir sobre os efeitos de uma cultura que valoriza excessivamente a rapidez, os resultados e a praticidade.

Quando transportamos essa lógica para a infância, podemos acabar esperando que as crianças aprendam sem percorrer os caminhos necessários à aprendizagem.

Queremos que vistam a roupa rapidamente, que terminem uma atividade, que guardem os brinquedos, que solucionem conflitos e que realizem ações dentro do tempo estabelecido pela organização adulta.

Mas a infância não acontece na velocidade de um comando.

A criança precisa observar, tocar, repetir, imaginar, movimentar-se, experimentar, formular hipóteses, tentar novamente e, muitas vezes, encontrar soluções diferentes das previstas pelo adulto.

E isso exige tempo.

Um tempo que nem sempre cabe no imediatismo das nossas rotinas.

Uma criança que derrama um pouco de água ao tentar servir-se está experimentando relações entre o corpo, o movimento, a força e a quantidade.

Outra que espalha peças pelo chão para construir algo está investigando formas, tamanhos, equilíbrio e possibilidades.

Aquela que demora para organizar os materiais pode estar elaborando critérios próprios de classificação e organização.

Isso não significa que todas as ações infantis produzam automaticamente aprendizagens específicas, mas que experiências cotidianas podem mobilizar importantes processos de desenvolvimento quando vividas em condições adequadas.

Quando fazemos tudo rapidamente pela criança, o resultado aparece.

Mas o percurso pode desaparecer.

E precisamos nos perguntar: estamos educando para que as crianças apenas recebam respostas ou para que tenham oportunidades de construir perguntas, experimentar caminhos e participar das descobertas?

4. Pequenas ações, grandes processos: o olhar da Neuropsicopedagogia

Em minhas formações, costumo provocar uma reflexão: o que acontece quando uma criança tenta realizar uma ação aparentemente simples?

Vamos retomar a situação de colocar uma blusa.

Parece apenas uma tarefa de autocuidado, mas envolve diferentes dimensões do desenvolvimento.

A criança precisa perceber a posição da roupa, organizar seus movimentos, coordenar as mãos, orientar o corpo no espaço e ajustar suas ações ao resultado observado.

Também pode precisar manter informações em mente, controlar impulsos, lidar com a frustração e modificar uma estratégia quando percebe que não funcionou.

Nesse percurso, mobiliza processos relacionados à atenção, ao planejamento, à memória de trabalho, à flexibilidade cognitiva e ao controle inibitório.

Esses processos dialogam com os estudos das funções executivas, sistematizados, entre outros pesquisadores, por Adele Diamond (2013).

Entretanto, precisamos ter cuidado para não reduzir o desenvolvimento infantil a uma lista de habilidades cognitivas.

A criança não é apenas cérebro.

Ela é corpo, movimento, emoção, linguagem, história, cultura e relação.

A compreensão neuropsicopedagógica precisa dialogar com essa integralidade.

Quando a criança realiza uma atividade, seus diferentes sistemas participam de maneira articulada. Suas experiências anteriores, seus vínculos, suas condições de desenvolvimento e o contexto em que está inserida influenciam as possibilidades de aprendizagem.

Por isso, não basta oferecer uma tarefa.

É necessário observar como a criança participa, quais estratégias utiliza, de que apoios necessita e como reage às diferentes experiências.

O adulto tem papel fundamental nesse processo.

Pode incentivar, demonstrar, oferecer recursos, dividir uma tarefa em etapas e, progressivamente, reorganizar os apoios.

O que precisamos evitar é substituir permanentemente a iniciativa infantil.

Quando fazemos tudo pela criança, entregamos a tarefa pronta. Quando oferecemos tempo, escuta e apoio para que ela participe, construímos oportunidades de autonomia, aprendizagem e desenvolvimento.

Essa é uma reflexão que considero essencial para famílias e educadores.

5. As grandes aventuras acontecem nas pequenas experiências

Quando escrevi *As Grandes Aventuras do Pequeno Noah*, procurei traduzir, por meio da literatura infantil, uma concepção de criança que atravessa minha trajetória como educadora.

Noah tem cinco anos e uma curiosidade imensa pelo mundo.

Suas aventuras acontecem na escola, especialmente nas experiências proporcionadas pelo Projeto Turistar.

Nesse projeto, os espaços escolares se transformam em territórios de exploração. As crianças encontram diferentes possibilidades de brincar, criar, conviver, investigar e fazer escolhas.

Noah não precisa viajar para um lugar distante para viver uma grande aventura.

Uma nova brincadeira, um material diferente, um encontro com outra criança ou uma descoberta inesperada podem se transformar em acontecimentos extraordinários.

E essa é uma das mensagens que considero mais importantes na história.

Para a criança, o cotidiano pode ser uma grande aventura quando existem possibilidades de participação, imaginação e descoberta.

Quando Noah encontra diferentes espaços e escolhe aquilo que deseja explorar, não está apenas selecionando uma atividade.

Está manifestando interesses, fazendo escolhas e participando da construção de sua experiência.

Quando brinca com outras crianças, aprende que existem diferentes maneiras de pensar, agir, criar e interpretar o mundo.

Na narrativa, uma situação de construção compartilhada com blocos permite refletir sobre a convivência, a cooperação e o reconhecimento das diferenças.

Podemos imaginar quantas possibilidades existem em uma experiência como essa.

Uma criança escolhe determinada peça. Outra sugere uma posição diferente. A construção precisa ser reorganizada. Surgem ideias, combinações e negociações.

O adulto poderia determinar onde cada bloco deve ser colocado para garantir uma construção estável e visualmente organizada.

Mas qual seria o sentido dessa experiência para as crianças?

Será que a construção precisa ficar exatamente como o adulto imaginou?

Ou o mais importante está nas escolhas, nas tentativas, nas interações e nas descobertas realizadas durante o percurso?

Essa reflexão ultrapassa a história do pequeno Noah.

Ela nos convida a reconhecer que a autonomia não se desenvolve apenas nas tarefas de autocuidado.

Também se constrói nas experiências de brincar, criar, conviver, comunicar, escolher e participar.

O que torna uma experiência significativa não é somente aquilo que a criança consegue produzir, mas as possibilidades que encontra para agir, investigar e construir sentidos.

6. Brincar é coisa séria: quando o adulto organiza tudo, o que resta para a criança?

Costumo afirmar que brincar é coisa séria, sim, senhor!

Essa afirmação nasce de uma convicção construída ao longo de muitos anos de atuação na educação: a brincadeira é uma experiência essencial para o desenvolvimento integral.

É por meio dela que a criança explora possibilidades, estabelece relações, expressa sentimentos, cria hipóteses e produz conhecimentos.

Entretanto, existe uma questão que considero importante problematizar.

Estamos oferecendo oportunidades para que as crianças brinquem ou estamos organizando todas as etapas das brincadeiras?

Em alguns contextos, o adulto escolhe os materiais, determina como devem ser utilizados, estabelece o resultado esperado e define quando a atividade terminou.

A criança participa, mas dentro de possibilidades excessivamente delimitadas.

Isso nos leva a perguntar: onde está sua autoria?

Uma caixa de papelão pode se transformar em um carro, uma casa, um barco ou uma nave espacial.

Mas, se o adulto apresenta a caixa já transformada em um objeto com finalidade única, algumas possibilidades de criação podem ser reduzidas.

Da mesma forma, uma proposta artística na qual todas as crianças precisam produzir exatamente o mesmo resultado pode oferecer menos espaço para escolhas e investigações do que uma experiência em que possam explorar materiais, cores, texturas e diferentes formas de expressão.

Defender a autonomia não significa ausência de planejamento ou de intencionalidade pedagógica.

Significa compreender que planejar para as crianças não deve ser sinônimo de decidir tudo por elas.

Na organização dos contextos de aprendizagem, precisamos considerar os espaços, os materiais, os tempos, as interações e as possibilidades reais de participação infantil.

O professor observa, acompanha, propõe, amplia repertórios e oferece novos desafios.

Mas também escuta, acolhe e reconhece aquilo que as próprias crianças produzem.

A mediação pedagógica não precisa retirar o protagonismo infantil.

Ela pode criar condições para ampliá-lo.

7. A autonomia também se constrói quando a criança participa da vida coletiva

Pensemos em uma situação bastante comum na Educação Infantil.

Duas crianças desejam brincar com o mesmo objeto.

Surge um impasse.

Uma delas chama o professor.

O adulto pode simplesmente retirar o brinquedo, determinar quem ficará com ele ou estabelecer uma solução imediata.

Em algumas situações, a intervenção direta será necessária para proteger as crianças e garantir sua segurança.

Mas, quando existem condições para isso, o conflito também pode se transformar em uma oportunidade de aprendizagem.

O professor pode acolher os sentimentos envolvidos, escutar as crianças e ajudá-las a compreender o que aconteceu.

Pode perguntar o que desejam, quais possibilidades imaginam e como podem construir um encaminhamento.

Isso não significa exigir que crianças pequenas resolvam conflitos complexos sem apoio.

Significa reconhecer que convivência, diálogo, escuta e negociação são aprendidos nas relações.

Na experiência da Educação Infantil, tenho valorizado espaços de participação em que as crianças possam manifestar seus interesses, apresentar propostas e contribuir para a organização do cotidiano escolar.

O Conselho Mirim, por exemplo, representa uma possibilidade importante de escuta e exercício da participação infantil.

Quando as crianças expressam suas preferências sobre brincadeiras, experiências e momentos coletivos, suas manifestações precisam ser consideradas de maneira respeitosa e consequente.

Não basta perguntar o que desejam se suas escolhas nunca interferem na organização da escola.

A participação precisa produzir algum sentido na vida coletiva.

É assim que a autonomia se relaciona também com o pertencimento.

A criança que percebe que suas ideias são escutadas e consideradas pode construir uma compreensão mais ampla de sua presença no grupo.

Ela não está apenas frequentando um espaço organizado pelos adultos.

Está participando da vida desse espaço.

8. Autonomia não é fazer tudo sozinho: inclusão e equidade precisam fazer parte dessa conversa

Existe um cuidado fundamental quando discutimos autonomia.

Não podemos transformá-la em um padrão único de desenvolvimento.

Cada criança possui sua história, suas experiências, suas condições, suas potencialidades e suas necessidades de apoio.

Uma educação inclusiva precisa reconhecer essas singularidades.

Algumas crianças necessitam de apoio físico para realizar determinadas ações. Outras utilizam recursos de comunicação alternativa, rotinas visuais, adaptações de materiais ou diferentes formas de mediação.

Isso não significa que não possam participar das escolhas e das experiências.

Pelo contrário.

Muitas vezes, é justamente a presença dos apoios adequados que permite a participação.

Na perspectiva da educação integral, inclusiva e equitativa, precisamos olhar para além da dificuldade aparente.

Antes de perguntarmos por que a criança não consegue realizar determinada tarefa, precisamos investigar quais barreiras estão presentes.

O ambiente está acessível?

Os materiais permitem sua participação?

Estamos respeitando seu tempo?

Ela dispõe de recursos adequados para se comunicar?

A experiência foi organizada considerando suas possibilidades?

Essas perguntas deslocam nosso olhar daquilo que falta à criança para as condições que precisamos construir coletivamente.

Promover autonomia não significa exigir que todos façam a mesma coisa, da mesma maneira e no mesmo tempo.

Significa garantir que cada criança tenha oportunidades reais de participação, com os recursos e as mediações de que necessita.

Apoiar não é impedir a autonomia. Muitas vezes, o apoio é justamente o que torna possível seu exercício.

9. Família e escola: a autonomia nasce das experiências compartilhadas

A construção da autonomia não começa nem termina nos espaços escolares.

Ela acontece nos diferentes contextos de vida da criança.

Por isso, família e escola precisam compartilhar reflexões sobre a importância das experiências cotidianas.

Mas essa conversa exige sensibilidade.

Não podemos desconsiderar que as famílias vivem realidades distintas, com tempos, responsabilidades, condições de trabalho e redes de apoio diferentes.

A proposta não é culpabilizar adultos que, diante das exigências do cotidiano, acabam realizando tarefas pelas crianças.

É convidá-los a perceber oportunidades que muitas vezes passam despercebidas.

Guardar um brinquedo, participar da organização da mesa, escolher uma roupa, ajudar a preparar uma receita ou cuidar dos próprios pertences podem se transformar em experiências de participação.

Na escola, o autosserviço, as brincadeiras, a organização dos espaços e as escolhas cotidianas também favorecem oportunidades importantes.

Entretanto, precisamos lembrar que nenhuma dessas ações deve ser transformada em cobrança excessiva.

Uma criança pode realizar determinada tarefa em um dia e necessitar de mais ajuda em outro.

Pode sentir cansaço, medo, insegurança ou simplesmente desejar a proximidade do adulto.

Autonomia não significa ausência de vínculo.

A criança precisa sentir que pode experimentar, mas também que encontrará acolhimento quando necessário.

E talvez uma das maiores demonstrações de cuidado seja justamente reconhecer quando devemos ajudar, quando devemos acompanhar e quando precisamos permitir que ela tente.

10. Estamos preparando a criança para o futuro ou reconhecendo seu direito de viver o presente?

É comum ouvirmos que precisamos desenvolver a autonomia das crianças para que se tornem adultos independentes, seguros e responsáveis.

Embora as experiências da infância possam contribuir para aprendizagens mobilizadas ao longo da vida, considero necessário ampliar essa perspectiva.

A criança não é apenas alguém que está se preparando para ser adulto.

Ela já é um sujeito de direitos.

Tem ideias, sentimentos, desejos, necessidades e maneiras próprias de interpretar o mundo.

A infância não pode ser compreendida apenas como uma etapa preparatória.

Ela precisa ser vivida em sua plenitude.

Quando oferecemos oportunidades para que a criança escolha, experimente, brinque, investigue e participe, não estamos apenas pensando em seu futuro.

Estamos reconhecendo seu direito de participar da própria vida agora.

Essa compreensão também nos convida a questionar determinadas expectativas da contemporaneidade.

Será que estamos valorizando mais a criança que realiza rapidamente uma tarefa ou aquela que encontra tempo para investigar diferentes possibilidades?

Estamos atentos somente aos resultados ou também aos processos?

Estamos oferecendo experiências ou apenas atividades prontas?

Estamos ouvindo as crianças ou decidindo continuamente por elas?

Essas perguntas não apresentam respostas simples.

Mas precisam fazer parte das reflexões de famílias, professores, coordenadores pedagógicos e de todos aqueles que participam da educação das infâncias.

Porque, ao discutirmos autonomia, estamos também discutindo que concepção de infância sustenta nossas escolhas.

Considerações finais — Entre oferecer a mão e permitir a descoberta

Ao longo deste texto, procurei trazer uma reflexão que considero fundamental: autonomia não se constrói apenas ensinando a criança a realizar tarefas.

Ela se desenvolve nas experiências, nas relações, nas escolhas, nas descobertas, nas brincadeiras e nas oportunidades de participação.

A infância é um tempo de experimentar o mundo.

E nós, adultos, precisamos reconhecer que nem sempre a melhor ajuda será oferecer uma solução imediata.

Às vezes, será necessário esperar.

Em outros momentos, reorganizar o ambiente, demonstrar uma possibilidade, oferecer um apoio ou simplesmente escutar.

Como educadora, continuo acreditando que as experiências vividas pelas crianças são fundamentais para compreender a aprendizagem.

Essa concepção também está presente nas aventuras do pequeno Noah.

Porque, para uma criança, uma grande aventura pode começar com uma escolha, um encontro, uma pergunta, uma brincadeira ou uma descoberta inesperada.

Não precisamos transformar todas as experiências em lições formais.

Precisamos reconhecer o valor que elas já possuem.

O cérebro aprende nas experiências, o corpo participa das descobertas, as emoções atravessam as relações e os conhecimentos se constroem nas interações com o mundo.

A criança aprende com o que vive, sente e experimenta.

Por isso, antes de fazermos algo por ela, vale nos perguntarmos:

Será que ela realmente precisa que eu faça?

Será que necessita apenas de mais tempo?

Será que podemos fazer juntos?

Quais condições precisamos oferecer para que participe?

Que oportunidades de descoberta estamos retirando quando entregamos tudo pronto?

O desafio não está em exigir que as crianças se tornem independentes antes do tempo.

Está em reconhecer suas possibilidades, respeitar seus percursos e oferecer experiências que ampliem sua participação no mundo.

Porque autonomia não se constrói quando fazemos tudo pela criança. Constrói-se quando oferecemos condições para que ela viva suas próprias experiências, reconheça suas potencialidades e descubra que também é autora de sua história.

Educar também é saber quando oferecer a mão e quando permitir que a criança descubra a força de seus próprios passos.

Viviane F. Arbex

Brincar é coisa séria, sim, senhor!

Referências bibliográficas

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

DIAMOND, Adele. Executive functions. **Annual Review of Psychology**, v. 64, p. 135–168, 2013.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2022.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARBEX, Viviane F. **As Grandes Aventuras do Pequeno Noah**. Bailer Books, 2026. [Conferir os dados completos da edição utilizada antes da submissão.]

Sobre a autora

Viviane Faulstich Arbex é pedagoga formada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), especialista em Psicopedagogia, Psicomotricidade e Transtorno do Espectro Autista (TEA), e pós-graduanda em Neuropsicopedagogia. Possui mais de 25 anos de experiência na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, com atuação na docência, na coordenação pedagógica, na formação de educadores e na gestão educacional. Atualmente é Coordenadora Pedagógica da EMEI Estrada Turística do Jaraguá. Escritora de literatura infantil, é autora de *As Grandes Aventuras do Pequeno Noah* e *Do Jeito que a Gente É*. Sua trajetória é marcada pela defesa das infâncias, do brincar, da educação integral, inclusiva e equitativa, valorizando a escuta, as experiências, as interações, a participação e o desenvolvimento das potencialidades de cada criança.