


**CONSTRUINDO AUTONOMIA NOS ANOS INICIAIS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA  
ALÉM DO CONTEÚDO**

**BUILDING AUTONOMY IN THE EARLY YEARS: PEDAGOGICAL PRACTICES BEYOND  
CONTENT**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-004>

**Leandro Soares Machado**

Mestrando em Educação  
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)  
Ponta Grossa - PR  
E-mail: leandrosoaresmachado@gmail.com  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3507015378224162>

**Andreia Vanessa de Oliveira**

Mestra em Ciências Sociais Aplicadas  
Ponta Grossa - PR  
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)  
E-mail: vanessaadvog@hotmail.com  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7356005864652681>

**Antonio Marcos Leite Cavalcante**

Mestrado profissional em Matemática  
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA  
Cidade e Estado: Alto Alegre do Pindaré, Maranhão  
E-mail: antoniomarcoslc2015@gmail.com  
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8286470458322155>

**Javan Ferreira**

Mestrando em Ciência da Religião, PUC-SP; Especialista em Psicopedagogia, Licenciado em Pedagogia e Sociologia  
E-mail: javanfpr@gmail.com  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9865058959427944>  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5476-6550>

**Aurea Maria do Nascimento Luz**

Pós-graduação em Educação infantil e anos iniciais (Uniasselvi)  
Presidente Dutra-MA (modalidade EAD)  
E-mail: aureamarialuz.au@gmail.com

**Pedrina Daiane Tomaz Andrade**

Licenciatura Plena em Pedagogia e Bacharelado em Direito  
Pedagogia: FAP- Faculdade Piauiense. Teresina-PI  
Direito: Faculdade Maurício de Nassau. Teresina-PI  
Teresina-PI  
E-mail: pedrinadaianetomaz@gmail.com  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7887681761018987>

**Carlos Rigor Neves**

Mestrando em Ciências da Educação

Universidad Autónoma de Asunción

E-mail: profcarlosrigor@gmail.com

**Adones Rosalidia de Meneses**

Mestrado em Geografia

Boa Vista/Roraima

E-mail: adones.lidia@hotmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8866512112690122>

## RESUMO

A construção da autonomia nos anos iniciais do Ensino Fundamental exige práticas pedagógicas que ultrapassem a transmissão de conteúdos e reconheçam a criança como sujeito ativo, capaz de participar, dialogar, escolher, colaborar e assumir responsabilidades de modo progressivo. Este capítulo discute a autonomia como dimensão formativa da escola, articulando práticas pedagógicas, mediação docente, protagonismo infantil e formação integral. Parte-se da compreensão de que a autonomia não se desenvolve pela ausência do professor, mas pela presença intencional de uma docência que organiza situações de aprendizagem, escuta os estudantes, propõe desafios e favorece experiências de convivência, investigação e tomada de decisão. A reflexão fundamenta-se em estudos sobre autonomia docente, protagonismo nos anos iniciais, metodologias ativas e desenvolvimento infantil, em diálogo com Tozetto e Prestes (2025), Silva, Ribeiro e Silva (2025), Carvalho (2024), Bondioli, Vigliar, Vianna e Salgado (2018), além de autores como Freire, Piaget, Vygotsky, Wallon, Tardif, Contreras, Moran e Bacich. Defende-se que educar para a autonomia significa ampliar o sentido da aprendizagem escolar, compreendendo que ensinar conteúdos também implica formar sujeitos capazes de pensar, conviver, argumentar e participar da vida coletiva. Conclui-se que práticas pedagógicas voltadas à autonomia fortalecem aprendizagens significativas e reafirmam a escola como espaço de formação humana.

**Palavras-chave:** Autonomia; Anos iniciais; Práticas pedagógicas; Protagonismo infantil; Formação integral.

## ABSTRACT

The construction of autonomy in the early years of Elementary School requires pedagogical practices that go beyond content transmission and recognize children as active subjects, capable of participating, dialoguing, choosing, collaborating, and gradually assuming responsibilities. This chapter discusses autonomy as a formative dimension of school, connecting pedagogical practices, teacher mediation, children's protagonism, and integral education. It is based on the understanding that autonomy does not

develop through the absence of the teacher, but through the intentional presence of teaching practices that organize learning situations, listen to students, propose challenges, and foster experiences of coexistence, inquiry, and decision-making. The reflection is grounded in studies on teacher autonomy, protagonism in the early years, active methodologies, and child development, in dialogue with Tozetto and Prestes (2025), Silva, Ribeiro and Silva (2025), Carvalho (2024), Bondioli, Vigliar, Vianna and Salgado (2018), as well as authors such as Freire, Piaget, Vygotsky, Wallon, Tardif, Contreras, Moran, and Bacich. It argues that educating for autonomy means broadening the meaning of school learning, understanding that teaching content also implies forming subjects capable of thinking, coexisting, arguing, and participating in collective life. The chapter concludes that pedagogical practices focused on autonomy strengthen meaningful learning and reaffirm school as a space for human development.

**Keywords:** Autonomy; Early years; Pedagogical practices; Children's protagonism; Integral education.

## 1 INTRODUÇÃO

A escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental ocupa um lugar decisivo na formação das crianças, pois é nesse período que se consolidam experiências importantes de convivência, aprendizagem, participação e responsabilidade. Ao ingressar nesse espaço, a criança não aprende apenas conteúdos escolares; aprende também modos de estar com o outro, de organizar sua rotina, de expressar ideias, de lidar com regras, de enfrentar desafios e de reconhecer-se como alguém capaz de participar da construção do próprio conhecimento. Por isso, pensar a autonomia nos anos iniciais significa compreender que a aprendizagem escolar não pode ser reduzida ao domínio de conteúdos, ainda que eles sejam necessários. É preciso considerar a criança em sua integralidade, como sujeito que pensa, sente, interage, pergunta, cria e se desenvolve nas relações que estabelece.

A autonomia, nesse contexto, não deve ser confundida com independência absoluta, ausência de orientação ou liberdade sem responsabilidade. Trata-se de uma construção gradual, acompanhada pelo professor e sustentada por práticas pedagógicas intencionais. A criança torna-se mais autônoma quando encontra oportunidades para pensar, escolher, argumentar, perguntar, errar, reorganizar ideias e participar de situações em que sua voz seja considerada. Essa construção exige tempo, escuta e mediação, pois a autonomia infantil se desenvolve nas relações com os adultos, com os colegas, com os objetos de conhecimento e com as experiências vividas no cotidiano escolar.

Nos anos iniciais, a atuação docente é fundamental para que a autonomia se transforme em prática concreta. O professor não apenas apresenta conteúdos, mas organiza situações de aprendizagem, observa necessidades, propõe desafios, acompanha processos e cria condições para que os estudantes avancem em suas possibilidades de participação. Nesse sentido, a autonomia da criança está diretamente relacionada à

autonomia docente, pois o professor precisa ter condições de planejar, adaptar, decidir e construir estratégias coerentes com a realidade de sua turma. Quando a prática pedagógica é excessivamente padronizada, o espaço para a escuta das crianças e para a criação docente tende a diminuir, comprometendo experiências mais significativas de aprendizagem.

As discussões contemporâneas sobre práticas pedagógicas nos anos iniciais têm reforçado a importância do protagonismo infantil, das metodologias ativas e da formação integral. Tais perspectivas não significam retirar do professor sua função de ensinar, mas ressignificar sua presença em sala de aula. O professor continua sendo indispensável, porém sua ação deixa de se limitar à transmissão de informações e passa a envolver mediação, problematização, acompanhamento e criação de contextos em que os estudantes possam participar de forma mais ativa. Assim, educar para a autonomia implica reconhecer que a criança aprende melhor quando compreende o sentido do que faz, quando participa das decisões possíveis e quando é convidada a assumir responsabilidades compatíveis com sua etapa de desenvolvimento.

Este capítulo discute a construção da autonomia nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de práticas pedagógicas que ultrapassam o conteúdo entendido de forma restrita. Inicialmente, aborda-se a relação entre autonomia docente e prática pedagógica, considerando os saberes profissionais e as condições concretas do trabalho do professor. Em seguida, discute-se o protagonismo infantil como dimensão essencial da aprendizagem e da formação integral. Na sequência, analisam-se as metodologias ativas e a mediação docente como caminhos para favorecer a participação, a cooperação e a responsabilidade das crianças. Por fim, reflete-se sobre a escola como espaço de formação humana, no qual aprender conteúdos também significa aprender a conviver, decidir, dialogar e construir sentidos para a vida em sociedade.

## **2 METODOLOGIA**

A elaboração deste capítulo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, voltada à análise de estudos que discutem autonomia, protagonismo infantil, práticas pedagógicas, metodologias ativas e formação integral nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa bibliográfica permite reunir e interpretar contribuições teóricas já produzidas sobre determinado tema, favorecendo a construção de uma reflexão fundamentada e coerente com o campo educacional. Desse modo, o capítulo não apresenta dados empíricos próprios, mas organiza uma discussão teórica a partir de publicações que contribuem para compreender a autonomia como dimensão essencial da prática educativa.

Foram considerados como base principal estudos recentes que tratam diretamente das práticas pedagógicas nos anos iniciais, da autonomia docente, do protagonismo infantil e da autonomia das crianças no contexto escolar. Entre eles, destacam-se Tozetto e Prestes (2025), ao discutirem a relação entre práticas pedagógicas e autonomia docente; Silva, Ribeiro e Silva (2025), ao abordarem o desenvolvimento do protagonismo nos anos iniciais; Carvalho (2024), ao investigar a autonomia das crianças no Ensino

Fundamental; e Bondioli, Vigliar, Vianna e Salgado (2018), ao relacionarem metodologias ativas, práticas pedagógicas e autonomia discente. Essas produções foram articuladas a autores clássicos e contemporâneos da educação, como Freire, Piaget, Vygotsky, Wallon, Tardif, Contreras, Moran e Bacich, além da Base Nacional Comum Curricular, por oferecerem fundamentos para compreender a aprendizagem como processo ativo, social, mediado e formativo.

A análise dos materiais foi realizada por meio de leitura interpretativa, buscando identificar aproximações entre os conceitos de autonomia, mediação docente, participação discente, protagonismo infantil e formação integral. As obras selecionadas foram examinadas não apenas como referências isoladas, mas como contribuições que se complementam na defesa de uma escola capaz de formar crianças mais participativas, responsáveis e conscientes de seu papel no processo de aprendizagem. A partir dessa organização, o capítulo desenvolve uma reflexão teórica que compreende a autonomia como construção gradual, dependente de práticas pedagógicas intencionais e de uma atuação docente comprometida com a escuta, o diálogo e a criação de experiências significativas.

### **3 AUTONOMIA DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ANOS INICIAIS**

A construção da autonomia das crianças nos anos iniciais não pode ser pensada sem considerar a autonomia do professor. Em sala de aula, é o docente quem observa a turma, reconhece suas necessidades, interpreta os ritmos de aprendizagem, seleciona estratégias e organiza situações que favorecem a participação dos estudantes. Por isso, a prática pedagógica não se reduz à aplicação de métodos prontos ou ao cumprimento mecânico de conteúdos. Ela envolve escolhas, intencionalidade, sensibilidade pedagógica e capacidade de decidir diante das situações concretas que emergem no cotidiano escolar.

Tozetto e Prestes (2025) contribuem para essa discussão ao evidenciarem que a autonomia docente se manifesta de modo mais expressivo quando o professor está em sala de aula e pode escolher caminhos coerentes com as necessidades dos alunos. As autoras afirmam que:

Os resultados dessa pesquisa indicam que quando os professores estão em sua sala de aula, eles podem exercer uma autonomia maior, escolher métodos singulares e privilegiar uma prática condizente com seus alunos. Todavia, essa autonomia decresce quanto à padronização das avaliações em nível de rede municipal, no tocante às formações continuadas que não emergem do interesse docente nem do seu cotidiano escolar.

Essa citação reforça que a autonomia docente não pode ser compreendida como liberdade individual sem compromisso, mas como condição profissional para que a prática pedagógica seja situada, reflexiva e responsiva. Quando o professor tem espaço para interpretar a realidade da turma, suas decisões tornam-se mais coerentes com as necessidades dos estudantes. Por outro lado, quando o trabalho docente é excessivamente regulado por avaliações padronizadas, formações continuadas distantes da escola e

decisões externas que pouco dialogam com o cotidiano, a autonomia se fragiliza e a prática tende a perder parte de sua força formativa.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Tardif, ao afirmar que os saberes docentes são construídos na relação entre formação, experiência, contexto institucional e prática cotidiana. O professor dos anos iniciais mobiliza conhecimentos acadêmicos, curriculares, pedagógicos e experienciais para tomar decisões em sala de aula. Muitas vezes, é justamente na experiência concreta com as crianças que ele percebe a necessidade de alterar uma atividade, propor outro percurso, retomar uma explicação, organizar grupos, acolher uma dificuldade ou transformar uma situação simples em oportunidade de aprendizagem. Desse modo, a autonomia docente se expressa na capacidade de interpretar a realidade e agir pedagogicamente sobre ela.

Contreras também ajuda a compreender que a autonomia docente não pode ser reduzida a uma ideia técnica de independência profissional. Ela envolve responsabilidade ética, compromisso com os estudantes e participação crítica nas decisões que afetam o processo educativo. Um professor autônomo não é aquele que trabalha isoladamente, mas aquele que consegue refletir sobre sua prática, dialogar com seus pares, compreender as condições sociais da escola e assumir decisões pedagógicas comprometidas com a aprendizagem e a formação humana. Nos anos iniciais, essa postura é ainda mais necessária, pois a criança depende de uma mediação docente que articule cuidado, conhecimento, escuta e orientação.

Nesse sentido, práticas pedagógicas voltadas à autonomia das crianças exigem professores que também possam exercer sua autoria profissional. Quando o docente tem espaço para planejar com intencionalidade, adaptar estratégias e escutar os estudantes, a sala de aula deixa de ser apenas um lugar de execução de tarefas e passa a ser um espaço de construção de sentidos. A autonomia infantil, portanto, nasce em um ambiente no qual o professor não abre mão de ensinar, mas compreende que ensinar é também criar condições para que a criança pense, participe, formule hipóteses, colabore e se reconheça como parte ativa do processo de aprendizagem.

Paulo Freire contribui de modo decisivo para essa reflexão ao defender uma prática educativa fundada no diálogo, na escuta e no respeito aos saberes dos educandos. Para o autor, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou construção. Essa perspectiva é especialmente importante nos anos iniciais, pois permite compreender que a criança não deve ser tratada como receptora passiva de informações, mas como sujeito que chega à escola com experiências, perguntas, modos de perceber o mundo e possibilidades de participação. O professor, nesse processo, atua como mediador que orienta, problematiza e amplia os horizontes de compreensão dos estudantes.

A autonomia docente, portanto, não se opõe ao planejamento, ao currículo ou às responsabilidades institucionais. Ao contrário, ela permite que esses elementos sejam vividos de modo mais significativo. O professor autônomo não ignora os objetivos de aprendizagem, mas os interpreta à luz da realidade da turma.

Ele compreende que ensinar conteúdos é necessário, mas insuficiente quando não se criam condições para que as crianças atribuam sentido ao que aprendem. Por isso, práticas pedagógicas para além do conteúdo exigem uma docência que saiba equilibrar orientação e abertura, planejamento e flexibilidade, intervenção e escuta.

Nos anos iniciais, essa postura torna-se fundamental porque a criança está construindo não apenas conhecimentos escolares, mas também modos de conviver, participar, esperar sua vez, respeitar combinados, tomar pequenas decisões e compreender o impacto de suas ações no grupo. Cada atividade pode favorecer ou limitar a autonomia. Uma roda de conversa, uma produção coletiva, uma investigação em grupo, uma escolha orientada de leitura, uma situação-problema ou uma tarefa de organização da rotina podem se tornar experiências formativas quando o professor as conduz com intencionalidade. Assim, a autonomia não aparece como conteúdo isolado, mas como princípio que atravessa a prática pedagógica.

#### **4 PROTAGONISMO INFANTIL E PARTICIPAÇÃO ATIVA NA APRENDIZAGEM**

O protagonismo infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, precisa ser compreendido como parte da construção da autonomia. Não se trata apenas de permitir que a criança participe de algumas atividades, escolha materiais ou responda perguntas feitas pelo professor. Trata-se de reconhecer que ela é sujeito do processo educativo e que, por isso, precisa ser envolvida em experiências que favoreçam sua expressão, sua curiosidade, sua capacidade de pensar e sua responsabilidade diante da própria aprendizagem. A criança protagonista não é aquela que faz tudo sozinha, mas aquela que encontra, na escola, condições para participar de modo orientado, significativo e progressivo.

Silva, Ribeiro e Silva (2025) destacam que o protagonismo nos anos iniciais ultrapassa a simples participação dos estudantes nas atividades escolares, pois envolve a construção de um espaço em que as crianças sejam incentivadas a se tornar sujeitos ativos no processo de aprendizagem. As autoras afirmam que:

No contexto contemporâneo, discutir o protagonismo nos anos iniciais, a partir de uma interlocução com um universo de múltiplas possibilidades pedagógicas é focar na autonomia dos alunos. A ideia de protagonismo, quando aplicada ao ambiente educacional, vai além da simples participação dos estudantes nas atividades escolares. Ela envolve a construção de um espaço onde os sujeitos são incentivados a se tornar sujeitos ativos no processo de aprendizagem, desenvolvendo responsabilidade e capacidade de tomada de decisões.

Essa citação reforça que o protagonismo infantil não pode ser reduzido a uma participação superficial ou decorativa. Participar, nesse sentido, significa ter voz, ser escutado, colaborar, levantar hipóteses, fazer escolhas possíveis e compreender que aprender também envolve compromisso com o grupo

e com o próprio percurso. Assim, o protagonismo se aproxima diretamente da autonomia, pois a criança passa a ocupar um lugar mais ativo na construção do conhecimento, sem que isso elimine a necessidade da mediação docente.

Nos anos iniciais, o protagonismo precisa ser construído com cuidado, pois a criança ainda está desenvolvendo formas de autorregulação, convivência e pensamento mais elaborado. Por isso, a mediação docente é indispensável. O professor cria situações em que a criança possa participar sem ser abandonada à própria sorte. Ele organiza tempos, propõe desafios, estabelece combinados, acompanha conflitos, valoriza perguntas e ajuda os estudantes a compreenderem que suas escolhas produzem efeitos. Dessa forma, o protagonismo infantil não significa substituir a orientação do adulto, mas qualificar a participação da criança dentro de um ambiente seguro, planejado e formativo.

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa perspectiva ao defender uma formação voltada ao desenvolvimento de competências que envolvem pensamento crítico, comunicação, responsabilidade, empatia, cooperação e projeto de vida. Ainda que o documento organize aprendizagens essenciais, sua concepção de formação integral permite compreender que a escola deve favorecer experiências em que os estudantes possam agir, refletir e participar. Nos anos iniciais, isso pode ocorrer em situações simples do cotidiano: escolher estratégias para resolver um problema, organizar uma apresentação em grupo, participar de rodas de conversa, formular perguntas sobre um tema, avaliar uma atividade realizada ou colaborar na construção de combinados da turma.

Essa participação ativa também dialoga com Vygotsky, para quem o desenvolvimento ocorre nas relações sociais e nas interações mediadas pela linguagem. A criança aprende ao interagir com o outro, ao participar de práticas culturais e ao ser desafiada em situações que ampliam suas possibilidades de pensamento. Assim, quando a escola cria espaços de diálogo, colaboração e investigação, ela favorece não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas também o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como atenção, memória, linguagem, planejamento e autorregulação. A autonomia, nesse caso, nasce da relação com o outro, e não do isolamento da criança.

Piaget também contribui para compreender o protagonismo infantil ao destacar que a criança constrói conhecimento a partir de sua ação sobre o mundo. Ao explorar, comparar, levantar hipóteses, errar e reorganizar seu pensamento, ela avança em seus processos cognitivos. Essa perspectiva mostra que a aprendizagem não se realiza de modo pleno quando a criança apenas recebe informações prontas. É necessário que ela tenha oportunidades de agir intelectualmente, experimentar caminhos, confrontar ideias e reconstruir compreensões. Nos anos iniciais, isso exige práticas pedagógicas que valorizem a investigação, o jogo, a resolução de problemas, a argumentação e a participação ativa.

Carvalho (2024), ao investigar a autonomia das crianças nos anos iniciais, evidencia que a participação infantil precisa ser observada nas experiências cotidianas da escola. A autonomia aparece nas

pequenas situações em que a criança organiza seus materiais, participa de decisões, expressa suas ideias, reconhece limites, interage com colegas e assume responsabilidades compatíveis com sua idade. Essa leitura é importante porque impede que a autonomia seja tratada como algo distante ou abstrato. Ela se constrói no cotidiano, em gestos, escolhas e relações que, quando mediadas pedagogicamente, ajudam a criança a compreender seu lugar no grupo e no processo de aprendizagem.

Paulo Freire amplia essa discussão ao defender que a educação precisa reconhecer os educandos como sujeitos históricos, capazes de ler o mundo e de participar de sua transformação. Embora sua obra não se limite à infância, sua defesa do diálogo, da escuta e da problematização contribui para pensar os anos iniciais como espaço de formação crítica desde cedo. Quando a criança é convidada a falar sobre o que sabe, perguntar sobre o que não compreende, relacionar o conteúdo à vida e participar da construção de sentidos, ela começa a experimentar uma forma de aprendizagem mais ativa e consciente.

Desse modo, o protagonismo infantil não pode ser confundido com espontaneísmo ou com a ideia de que a criança deve decidir tudo. A escola tem objetivos, currículo, responsabilidades e intencionalidade. No entanto, esses elementos podem ser organizados de forma mais participativa, permitindo que os estudantes tenham experiências reais de escolha, cooperação e reflexão. Uma prática pedagógica voltada ao protagonismo reconhece que a criança precisa ser conduzida, mas também precisa ser escutada; precisa aprender conteúdos, mas também precisa compreender o sentido do que aprende; precisa seguir combinados, mas também pode participar da construção de alguns deles.

Portanto, promover o protagonismo infantil nos anos iniciais significa construir uma escola em que a criança não seja apenas destinatária das ações pedagógicas, mas participante do processo educativo. Essa participação, quando orientada pelo professor, fortalece a autonomia, amplia a confiança, favorece a aprendizagem e contribui para a formação de sujeitos mais responsáveis e colaborativos. Assim, práticas pedagógicas para além do conteúdo são aquelas que compreendem que ensinar também é formar crianças capazes de pensar, dialogar, decidir, conviver e participar da vida coletiva.

## **5 METODOLOGIAS ATIVAS E MEDIAÇÃO DOCENTE PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA**

As metodologias ativas têm ocupado espaço importante nas discussões educacionais contemporâneas por proporem uma reorganização do processo de ensino e aprendizagem. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa discussão precisa ser conduzida com cuidado, pois não se trata de adotar estratégias inovadoras apenas pelo uso de técnicas diferentes, mas de compreender como determinadas práticas podem favorecer a participação, a investigação, a colaboração e a autonomia das crianças. Quando bem planejadas, as metodologias ativas permitem que os estudantes deixem de ocupar uma posição passiva diante do conhecimento e passem a envolver-se de modo mais significativo nas experiências escolares.

Entretanto, é necessário destacar que metodologias ativas não significam ausência de ensino, improviso ou substituição do professor pela atividade. Ao contrário, quanto mais ativa se deseja a participação dos estudantes, mais intencional precisa ser a mediação docente. O professor organiza o percurso, define objetivos, seleciona materiais, propõe problemas, acompanha os grupos, intervém quando necessário e ajuda as crianças a refletirem sobre o que estão fazendo. Assim, a autonomia não nasce de uma prática solta, mas de uma ação pedagógica planejada, na qual o estudante participa de modo orientado e progressivo.

Bondioli, Vigliar, Vianna e Salgado (2018), ao discutirem metodologias ativas no ensino de Ciências, destacam a importância de práticas pedagógicas que favoreçam a autonomia discente por meio da participação dos alunos em situações investigativas. Essa perspectiva pode ser ampliada para os anos iniciais de modo geral, pois a criança aprende melhor quando é convidada a observar, perguntar, levantar hipóteses, testar possibilidades, comparar resultados e comunicar descobertas. Tais experiências contribuem para que o conhecimento deixe de ser apenas recebido e passe a ser construído em diálogo com a realidade, com os colegas e com a mediação do professor.

Moran e Bacich também contribuem para essa reflexão ao defenderem que as metodologias ativas valorizam a participação dos estudantes, a resolução de problemas, a colaboração e a aprendizagem com sentido. Nos anos iniciais, essas metodologias podem aparecer em projetos, rodas de conversa, investigações orientadas, jogos pedagógicos, atividades em grupo, estudo de situações-problema, produção de materiais, experiências práticas e propostas interdisciplinares. O mais importante, porém, não é o nome da metodologia utilizada, mas a intencionalidade com que ela é conduzida. Uma atividade aparentemente simples pode ser profundamente formativa quando permite que a criança pense, escolha, explique, negocie, escute e reorganize suas ideias.

A mediação docente é o elemento que dá sentido pedagógico às metodologias ativas. Sem essa mediação, a atividade corre o risco de tornar-se apenas movimento, ocupação ou tarefa sem aprofundamento. O professor precisa ajudar os estudantes a compreenderem o objetivo da proposta, relacionarem o que fazem com o conhecimento em estudo e refletirem sobre os processos vividos. Essa mediação também envolve acolher dúvidas, organizar a participação, garantir que todos tenham voz e intervir diante de conflitos ou dificuldades. Nos anos iniciais, a autonomia precisa ser acompanhada, pois a criança ainda está aprendendo a lidar com escolhas, frustrações, regras e responsabilidades.

A perspectiva de Vygotsky reforça a importância dessa mediação, ao compreender que a aprendizagem ocorre nas interações sociais e que o desenvolvimento é favorecido quando a criança realiza, com apoio, aquilo que ainda não conseguiria realizar sozinha. Nesse sentido, a autonomia não significa fazer sem ajuda, mas avançar gradualmente a partir de apoios qualificados. O professor, ao propor desafios

adequados e acompanhar o percurso da criança, amplia suas possibilidades de pensamento e ação. Assim, a mediação docente não limita a autonomia; ao contrário, cria as condições para que ela se desenvolva.

Nos anos iniciais, práticas ativas podem favorecer a autonomia em situações muito concretas. Quando uma turma participa da organização de uma pesquisa, por exemplo, as crianças podem ajudar a formular perguntas, escolher fontes, registrar descobertas e apresentar resultados. Em uma atividade de leitura, podem levantar hipóteses sobre o texto, discutir interpretações e justificar opiniões. Em uma proposta matemática, podem explicar diferentes estratégias de resolução. Em um projeto coletivo, podem dividir tarefas, combinar responsabilidades e avaliar o percurso realizado. Cada uma dessas situações permite que a criança experimente formas de participação que envolvem pensamento, linguagem, convivência e responsabilidade.

É importante considerar, ainda, que as metodologias ativas não devem ser reduzidas a recursos tecnológicos ou a práticas visualmente diferentes. Uma aula dialogada, uma roda de conversa bem conduzida, uma investigação com materiais simples ou uma atividade de escrita coletiva podem ser tão potentes quanto propostas mais elaboradas, desde que coloquem a criança em posição de participação intelectual. A autonomia não depende da sofisticação do recurso, mas da qualidade da experiência pedagógica. Por isso, o professor precisa avaliar quais estratégias fazem sentido para sua turma, seu contexto e seus objetivos formativos.

A construção da autonomia também exige que o erro seja compreendido como parte do processo de aprendizagem. Em práticas muito centradas na resposta correta, a criança tende a esperar sempre a validação do professor e pode sentir medo de arriscar. Em práticas mais investigativas, o erro pode ser retomado como oportunidade de reflexão, comparação e reconstrução do pensamento. Isso não significa aceitar qualquer resposta como suficiente, mas transformar o erro em caminho para compreender melhor o conteúdo e o próprio processo de aprender. Quando a criança percebe que pode tentar, revisar e melhorar, ela desenvolve maior confiança para participar.

Desse modo, as metodologias ativas contribuem para a autonomia quando estão articuladas a uma mediação docente consciente, sensível e planejada. Elas favorecem a aprendizagem para além do conteúdo porque envolvem atitudes, relações, escolhas e formas de participação. Ao organizar experiências em que os estudantes investigam, dialogam, colaboram e assumem responsabilidades, o professor ajuda a construir uma sala de aula em que aprender não é apenas receber informações, mas participar da produção de sentidos. Assim, a autonomia torna-se parte da prática pedagógica cotidiana e não apenas um objetivo distante do trabalho escolar.

## 6 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO INTEGRAL PARA ALÉM DO CONTEÚDO

A escola dos anos iniciais precisa ser compreendida como um espaço de formação integral, no qual a aprendizagem dos conteúdos se articula ao desenvolvimento da autonomia, da convivência, da responsabilidade e da participação. Isso não significa diminuir a importância dos conhecimentos escolares, mas reconhecer que eles ganham mais sentido quando relacionados às experiências das crianças e às práticas que favorecem sua atuação no processo educativo. Ensinar, nesse contexto, não é apenas apresentar informações, mas criar condições para que os estudantes compreendam, questionem, relacionem, experimentem e participem da construção do conhecimento.

Essa compreensão aparece de modo importante em Silva, Ribeiro e Silva (2025), ao discutirem o protagonismo nos anos iniciais como uma dimensão que ultrapassa a participação pontual dos alunos em atividades escolares. As autoras afirmam que:

No contexto contemporâneo, discutir o protagonismo nos anos iniciais, a partir de uma interlocução com um universo de múltiplas possibilidades pedagógicas é focar na autonomia dos alunos. A ideia de protagonismo, quando aplicada ao ambiente educacional, vai além da simples participação dos estudantes nas atividades escolares. Ela envolve a construção de um espaço onde os sujeitos são incentivados a se tornar sujeitos ativos no processo de aprendizagem, desenvolvendo responsabilidade e capacidade de tomada de decisões.

A citação evidencia que o protagonismo não pode ser tratado como um recurso metodológico isolado, mas como parte da formação humana. Quando a criança é reconhecida como sujeito ativo, a escola deixa de organizar suas práticas apenas em torno da transmissão de conteúdos e passa a favorecer experiências de participação, escuta, escolha e responsabilidade. Nesse sentido, formar para além do conteúdo significa criar situações em que os estudantes possam compreender o que aprendem, participar da construção do saber e desenvolver atitudes necessárias à convivência coletiva.

Tozetto e Prestes (2025) também contribuem para essa reflexão ao destacarem que a prática pedagógica envolve intencionalidade, saberes docentes e relação com a realidade escolar. Ao tratarem da autonomia docente, as autoras evidenciam que o professor precisa de condições para escolher métodos, organizar percursos e construir práticas coerentes com seus alunos. Essa ideia é essencial para pensar uma escola para além do conteúdo, pois não há formação integral sem uma docência capaz de interpretar o cotidiano, adaptar estratégias e responder às necessidades concretas da turma.

Nessa direção, Carvalho (2024) afirma que a autonomia das crianças nos anos iniciais envolve aspectos sociais, emocionais, cognitivos e morais. Essa perspectiva amplia a compreensão do trabalho pedagógico, pois mostra que a criança não desenvolve autonomia apenas quando realiza tarefas sozinha, mas quando aprende a conviver, decidir, argumentar, esperar, colaborar e reconhecer limites. A autonomia,

portanto, aparece nas situações cotidianas da escola: na organização dos materiais, nas rodas de conversa, nos combinados coletivos, nas escolhas orientadas, nos conflitos mediados e nas atividades em grupo.

Bondioli, Vigliar, Vianna e Salgado (2018), ao discutirem metodologias ativas e autonomia discente, ajudam a compreender que práticas investigativas e participativas podem favorecer aprendizagens mais significativas. Ainda que o estudo das autoras esteja relacionado ao ensino de Ciências, sua contribuição ultrapassa essa área, pois evidencia que a autonomia se fortalece quando os estudantes são convidados a observar, levantar hipóteses, experimentar, dialogar e construir explicações. Nos anos iniciais, esse movimento é fundamental, porque aproxima o conhecimento escolar da curiosidade infantil e transforma a sala de aula em espaço de investigação.

A formação integral também exige considerar a dimensão afetiva da aprendizagem. Wallon contribui para essa discussão ao mostrar que emoção, corpo, linguagem e pensamento fazem parte do desenvolvimento da criança. Nos anos iniciais, não há aprendizagem significativa quando se desconsideram os vínculos, os medos, as inseguranças, as formas de expressão e as relações estabelecidas no grupo. A criança aprende melhor quando se sente acolhida, escutada e desafiada em um ambiente que combina segurança e possibilidade de participação.

Paulo Freire reforça essa compreensão ao defender que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, diálogo e abertura à construção do conhecimento. Quando a escola reconhece a criança como sujeito, ela deixa de tratá-la como alguém que apenas recebe conteúdos e passa a compreendê-la como alguém que pensa sobre o mundo, interpreta experiências e pode participar da vida coletiva. Essa postura é decisiva para que a autonomia não seja apenas um discurso, mas uma prática presente nas relações pedagógicas.

Portanto, pensar práticas pedagógicas para além do conteúdo significa compreender que cada experiência escolar pode contribuir para a formação de crianças mais autônomas, críticas e participativas. A escola ensina conteúdos, mas também ensina modos de convivência, formas de escuta, responsabilidade diante do outro e participação na construção coletiva. Quando o professor organiza práticas com intencionalidade, escuta os estudantes e favorece situações de escolha, investigação e cooperação, a aprendizagem deixa de ser apenas cumprimento curricular e passa a constituir uma experiência de formação humana.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A construção da autonomia nos anos iniciais do Ensino Fundamental exige que a escola reconheça a criança como sujeito em desenvolvimento, capaz de participar, pensar, dialogar e assumir responsabilidades de modo progressivo. Ao longo deste capítulo, defendeu-se que a autonomia não se constrói pela simples liberdade de escolha, nem pela ausência de intervenção docente, mas por meio de

práticas pedagógicas intencionais, mediadas e comprometidas com a formação integral. Nesse sentido, educar para a autonomia significa criar condições para que a criança aprenda conteúdos, mas também desenvolva formas de convivência, escuta, cooperação, argumentação e responsabilidade.

As discussões desenvolvidas evidenciam que a autonomia infantil está diretamente relacionada à autonomia docente. Tozetto e Prestes (2025) contribuem para essa compreensão ao mostrarem que o professor, quando atua em sala de aula, precisa ter condições de escolher métodos, organizar estratégias e construir práticas coerentes com as necessidades dos estudantes. Essa perspectiva reforça que uma escola voltada à autonomia das crianças também precisa valorizar a autoria profissional do professor, reconhecendo seus saberes, sua experiência e sua capacidade de interpretar o cotidiano escolar.

O protagonismo infantil também se mostrou uma dimensão essencial desse processo. Silva, Ribeiro e Silva (2025) destacam que o protagonismo, nos anos iniciais, ultrapassa a participação superficial em atividades escolares, pois envolve reconhecer a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento. Essa contribuição permite compreender que práticas pedagógicas para além do conteúdo são aquelas que oferecem oportunidades reais de participação, diálogo, escolha orientada e colaboração. A criança aprende com mais sentido quando pode perguntar, levantar hipóteses, expressar ideias e perceber que sua participação tem valor no processo educativo.

Do mesmo modo, Carvalho (2024) amplia essa reflexão ao tratar a autonomia das crianças como dimensão social, emocional, cognitiva e moral. A autonomia, portanto, não se limita à realização independente de tarefas, mas envolve a construção gradual de atitudes, valores e formas de participação. Nos anos iniciais, isso aparece em situações cotidianas: organizar materiais, participar de combinados, resolver conflitos, trabalhar em grupo, tomar pequenas decisões e compreender os efeitos de suas ações. São experiências simples, mas profundamente formativas quando conduzidas com intencionalidade pedagógica.

As metodologias ativas, conforme discutido a partir de Bondioli, Vigliar, Vianna e Salgado (2018), Moran e Bacich, também contribuem para a construção da autonomia quando favorecem investigação, participação, resolução de problemas e colaboração. No entanto, o capítulo destacou que essas metodologias não devem ser compreendidas como técnicas isoladas ou modismos pedagógicos. Sua potência está na mediação docente, na clareza dos objetivos e na possibilidade de envolver as crianças em experiências de aprendizagem mais significativas. Assim, uma prática ativa não é aquela que apenas movimentava a turma, mas aquela que mobiliza pensamento, linguagem, interação e responsabilidade.

Conclui-se, portanto, que construir autonomia nos anos iniciais é uma tarefa pedagógica, ética e coletiva. A escola que educa para a autonomia não abandona o conteúdo, mas o insere em experiências que ajudam a criança a compreender o mundo, conviver com os outros e participar da vida coletiva. Para isso, é necessário que o professor tenha condições de exercer sua autonomia profissional, planejar com

intencionalidade e criar espaços de escuta, investigação e cooperação. Desse modo, práticas pedagógicas para além do conteúdo fortalecem aprendizagens significativas e reafirmam a escola como lugar de formação humana, no qual cada criança pode aprender, participar e construir, pouco a pouco, sua própria autonomia.

## REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BONDIOLI, Ana Cristina Cristina; VIGLIAR, Simone Cristina Gonçalves; VIANNA, Maria Helena; SALGADO, Maria Helena Veloso. Metodologias ativas de aprendizagem no ensino de Ciências: práticas pedagógicas e autonomia discente. **Caleidoscópio**, v. 10, n. 1, p. 23-26, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CARVALHO, Renata Mello de. **Autonomia das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2024. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.
- SILVA, Ana Maria Farias Ribeiro da; RIBEIRO, Maria da Conceição Aguiar; SILVA, Vandilza Dias da. Práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento do protagonismo nos anos iniciais. **Revista Educação Contemporânea**, v. 2, n. 1, p. 580-593, 2025. DOI: 10.5281/zenodo.14879061.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TOZETTO, Susana Soares; PRESTES, Jessica Aparecida. As práticas pedagógicas e a autonomia docente nos anos iniciais do ensino fundamental. **Momento: Diálogos em Educação**, v. 34, n. 2, 2025. DOI: 10.63595/momento.v34i2.18610.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.