

Revista **a** EVOLUÇÃO



ANOS



Filada à
ABEC
BRASIL
Associação Brasileira de Editores Científicos



ISSN 2675-2573



Platform & workflow by
OJS / PKP

Editor Responsável:

Antônio Raimundo Pereira Medrado

Editor correspondente (Angola):

Manuel Francisco Neto

Coordenaram esta edição:

Vilma Maria da Silva

Andreia Fernandes de Souza

Organização:

Manuel Francisco Neto

Vilma Maria da Silva

Colunistas:

Adeilson Batista Lins

Isac Chateaufeuf

AUTORES(AS) DESTA EDIÇÃO

Adriana Pereira Santos da Silva
Alexandre Passos Bitencourt
Andreia Pereira dos Santos
Daniel Leopoldo Moreira Barbosa
Daniela Proença Verly da Silva
Fátima Tomás Dias dos Santos Gama
Francineide de Oliveira Ferreira
Gláucia Paula da Silva

Maria Angela Ferreira Oliveira
Maria de Lourdes Ferreira Da Silva
Nilma Aparecida Gonçalves Bernardes
Rebeca dos Santos Faria
Ricardo José Ferreira de Carvalho
Rosinalva de Souza Lemes
Vilma Cavalcante Sabino da Silva

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião da revista.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – ano 5, n. 49 (fev. 2024). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2024. 122 p. : il. color

Bibliografia

Mensal

ISSN 2675-2573 (on-line)

Modo de acesso: <https://primeiraevolucao.com.br>

DOI 10.52078/issn2675-2573.rpe.49

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

ACESSOS:

<https://primeiraevolucao.com.br>



<https://doi.org/10.52078/issn2675-2573.rpe.49>



São Paulo | 2024

Editor Responsável:

Antônio Raimundo Pereira Medrado

Editor correspondente (ANGOLA):

Manuel Francisco Neto

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima

Andreia Fernandes de Souza

Antônio Raimundo Pereira Medrado

Isac Chateaneuf

José Wilton dos Santos

Manuel Francisco Neto

Vilma Maria da Silva

Com. de Avaliação e Leitura:

Prof. Dr. Adeílson Batista Lins

Prof. Me. Alexandre Passos Bitencourt

Profa. Esp. Ana Paula de Lima

Profa. Dra. Andreia Fernandes de Souza

Profa. Dra. Denise Mak

Prof. Dr. Isac Chateaneuf

Prof. Dr. Manuel Francisco Neto

Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza

Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo

Bibliotecária:

Patrícia Martins da Silva Rede

Colunistas:

Prof. Dr. Adeílson Batista Lins

Prof. Dr. Isac Chateaneuf

Edição, Web-edição e projetos:

Antonio Raimundo Pereira Medrado

Vilma Maria da Silva

Lee Anthony Medrado

Contatos

Tel. 55(11) 99543-5703

Whatsapp: 55(11) 99543-5703

primeiraevolucao@gmail.com (S. Paulo)

netomanuelfrancisco@gmail.com (Luanda)

https://primeiraevolucao.com.br

Imagens, fotos, vetores etc:

https://publicdomainvectors.org/

https://pixabay.com

https://www.pngwing.com

https://br.freepik.com

Publicada no Brasil por:

Edições
Livro Alternativo

CNPJ: 28.657.494/0001-09

Colaboradores voluntários em:



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 criado pela **Edições Livro Alternativo** para ajudar e incentivar professores(as) a publicarem suas pesquisas, estudos, vivências ou relatos de experiências.

Seu corpo editorial é formado por professores/as especialistas, mestres/as e doutores/as que atuam na rede pública de ensino, e por profissionais do livro e da tecnologia da informação.

Uma de suas principais características é o fato de ser **independente e totalmente financiada por professoras e professores**, e de distribuição gratuita.

PROPÓSITOS:

Rediscutir, repensar e refletir sobre os mais diversos aspectos educacionais com base nas experiências, pesquisas, estudos e vivências dos profissionais da educação;

Proporcionar a publicação de livros, artigos e ensaios que contribuam para a evolução da educação e dos educadores(as);

Possibilitar a publicação de livros de autores(as) independentes;

Promover o acesso, informação, uso, estudo e compartilhamento de softwares livres;

Incentivar a produção de livros escritos por professores/as e autores independentes;

Financiar (total ou parcialmente,) livros de professoras/es e estudantes da rede pública.

PRINCÍPIOS:

Os trabalhos voltados para a **educação, cultura** e produções independentes;

O uso exclusivo de **softwares livres** na produção dos livros, revistas, divulgação etc;

A ênfase na produção de **obras coletivas** de profissionais da educação;

Publicar e divulgar **livros de professores(as)** e autores(as) independentes;

O respeito à **liberdade e autonomia** dos autores(as);

O combate ao despotismo, ao preconceito e à superstição;

O respeito à **diversidade**.

Filiada à:



Produzida com utilização de softwares livres



Platform &
con' d' d' b' y
OJS / PKF

www.primeiraevolucao.com.br

A educação evolui quanto mais evoluem seus profissionais

05 EDITORIAL

Antônio R. P. Medrado

06 Catalog'Art; Naveg'Ações de Estudantes

Isac dos Santos Pereira

4 ANOS EVOLUINDO COM VOCÊ!



ARTIGOS

- | | |
|---|-----|
| 1. INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA PELA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ADRIANA PEREIRA SANTOS DA SILVA | 11 |
| 2. PROJETO DUARTE: UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA INOVADORA COM PROJETOS DE TRABALHO
ALEXANDRE PASSOS BITENCOURT | 23 |
| 3. O PAPEL DA ESCOLA NA PERPETUAÇÃO OU RUPTURA DE ESTEREÓTIPOS RELATIVOS AO GÊNERO
ANDREIA PEREIRA DOS SANTOS | 31 |
| 4. PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
DANIEL LEOPOLDO MOREIRA BARBOSA | 37 |
| 5. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AÇÕES PROMOTORAS DE IGUALDADE
DANIELA PROENÇA VERLY DA SILVA | 45 |
| 6. A INFLUÊNCIA DE FACTORES PSICOSSOCIAIS NO DESEMPENHO ESCOLAR
FÁTIMA TOMÁS DIAS DOS SANTOS GAMA | 51 |
| 7. EDUCAÇÃO ESPECIAL: INFORMAÇÕES IMPORTANTES PARA DOCENTES
FRANCINEIDE DE OLIVEIRA FERREIRA | 63 |
| 8. O PAPEL TRANSFORMADOR DAS TECNOLOGIAS NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESAFIOS E OPORTUNIDADES DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19
GLÁUCIA PAULA DA SILVA | 67 |
| 9. GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA COMO FERRAMENTA PARA A MELHORIA DO PROCESSO EDUCACIONAL
MARIA ANGELA FERREIRA OLIVEIRA | 71 |
| 10. AS CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA AO LONGO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
MARIA DE LOURDES FERREIRA DA SILVA | 77 |
| 11. AS PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
NILMA APARECIDA GONÇALVES BERNARDES | 87 |
| 12. TRAUMAS BUCOMAXILOFACIAIS DECORRENTES DE TRAUMAS ESPORTIVOS
REBECA DOS SANTOS FARIA /ORIENTADOR: WALTER PAULESINI JÚNIOR | 95 |
| 13. A MATEMÁTICA EM MOVIMENTO UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR
RICARDO JOSÉ FERREIRA DE CARVALHO | 103 |
| 14. ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO PARA CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROSINALVA DE SOUZA LEMES | 109 |
| 15. A IMPORTÂNCIA DA PSICANÁLISE DOS CONTOS DE FADAS DESDE A INFÂNCIA
VILMA CAVALCANTE SABINO DA SILVA | 115 |

CELEBRANDO QUATRO ANOS DE EVOLUÇÃO

Quatro anos: um tempo que, à primeira vista, pode parecer breve. Mas para a Revista Primeira Evolução, esses anos representam uma jornada de crescimento exponencial, colaboração frutífera e impacto significativo na comunidade educacional. Comemoramos, com imensa gratidão, a construção de um espaço plural e dinâmico que impulsiona a evolução contínua do docente e da educação.

Mais do que um periódico científico, a Revista Primeira Evolução é uma comunidade vibrante: um espaço onde professores do Brasil e de Angola se conectam, compartilham saberes e experiências, e se inspiram mutuamente. Através da colaboração e do diálogo construtivo, buscamos fortalecer a identidade profissional docente e promover a transformação social através da educação.

Ao longo desses quatro anos, publicamos uma rica variedade de artigos:

- Relatos de pesquisa: que apresentam resultados de estudos inovadores e contribuem para o avanço da teoria e da prática educacional;
- Estudos de caso: que exploram em detalhes situações específicas, oferecendo insights valiosos para o cotidiano da sala de aula;
- Revisões de literatura: que sintetizam o conhecimento científico sobre temas relevantes para a educação, facilitando o acesso dos professores às últimas pesquisas;
- Ensaio teórico-reflexivos: que propõem novas perspectivas e debates sobre os desafios e oportunidades da educação contemporânea;
- Experiências práticas: que compartilham relatos inspiradores de projetos e iniciativas inovadoras que transformam a realidade das escolas.

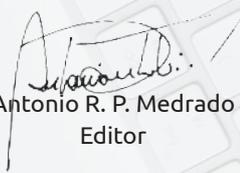
Acreditamos que a publicação de artigos científicos é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento profissional dos professores. Ao compartilhar suas pesquisas, reflexões e experiências, os educadores contribuem para a construção de um conhecimento educacional mais amplo e democrático. Além disso, a publicação em uma revista qualificada valoriza o trabalho docente, proporcionando reconhecimento e visibilidade aos profissionais da educação.

Ao celebrarmos nosso quarto aniversário, renovamos nosso compromisso com a educação de qualidade e com a valorização da prática docente.

Agradecemos imensamente a todos que contribuem para a evolução contínua deste periódico: colaboradores, autores, leitores e parceiros.

A Revista Primeira Evolução é um espaço de todos e para todos os que acreditam no poder transformador da educação. Convidamos você a fazer parte dessa comunidade e contribuir para a construção de um futuro promissor para as próximas gerações.

Com entusiasmo e gratidão,


Antonio R. P. Medrado
Editor



ONE PIECE EVOCA MEMÓRIAS!!! O REI DAS MINHAS REGRAS IMAGINÁRIAS

Corre, rabisca, sobe e desce...
A criança não para indo e voltando de seu mundo fantástico, seja dentro das materialidades que a rodeiam no parquinho, no refeitório, nas quadras das aulas de educação física ou, os lápis, os papéis e as canetinhas.

Nesse mundo infanto-juvenil, quem é rei é aquele que tem imaginação. Dita as regras, cria e apaga, manda e desmanda... O rei das regras de si.

Personagem Luffy, da série animada One Piece, aventureiro e que se joga em diversas buscas durante sua jornada, aparece no desenho da criança abaixo; são as cores, o chapéu e a configuração das formas que o evocam. No entanto, não é só o personagem, mas sua personificação enquanto o próprio estudante que, para além de sua identidade artística, constrói seu corpo embasado na animação.



Diante de tudo, através de seu grafismo, o desejo é ser rei dos piratas... No desenho, mais uma vez, ela alcança sua vontade.

Isac dos Santos Pereira

Isac dos Santos Pereira

Doutorando e Mestre em Comunicação audiovisual pela Universidade Anhembi Morumbi – UAM com pesquisa sobre Naruto na sala de aula. Especialista em Arte/Educação: teoria e prática, pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP. Especialista em Neurociências Aplicada à Educação pela Universidade Anhembi Morumbi -UAM. Licenciado em Artes visuais pela Faculdade Paulista de Arte -FPA. Professor atuante de Arte no Ensino Fundamental I da rede Municipal de São Paulo, na Emef Paulo Setúbal. E-mail : isacsantos02@hotmail.com.

PUBLIQUE SEU ARTIGO

- Contribua com sua pesquisa e estudos para uma educação de qualidade
- Financie livros de professores e estudantes da rede pública
- Evolua profissionalmente
- Apoie projetos educacionais



SUA EVOLUÇÃO COMEÇOU!

Revista EVOLUÇÃO

ABEC
BRASIL
Associação Brasileira de Editores Científicos

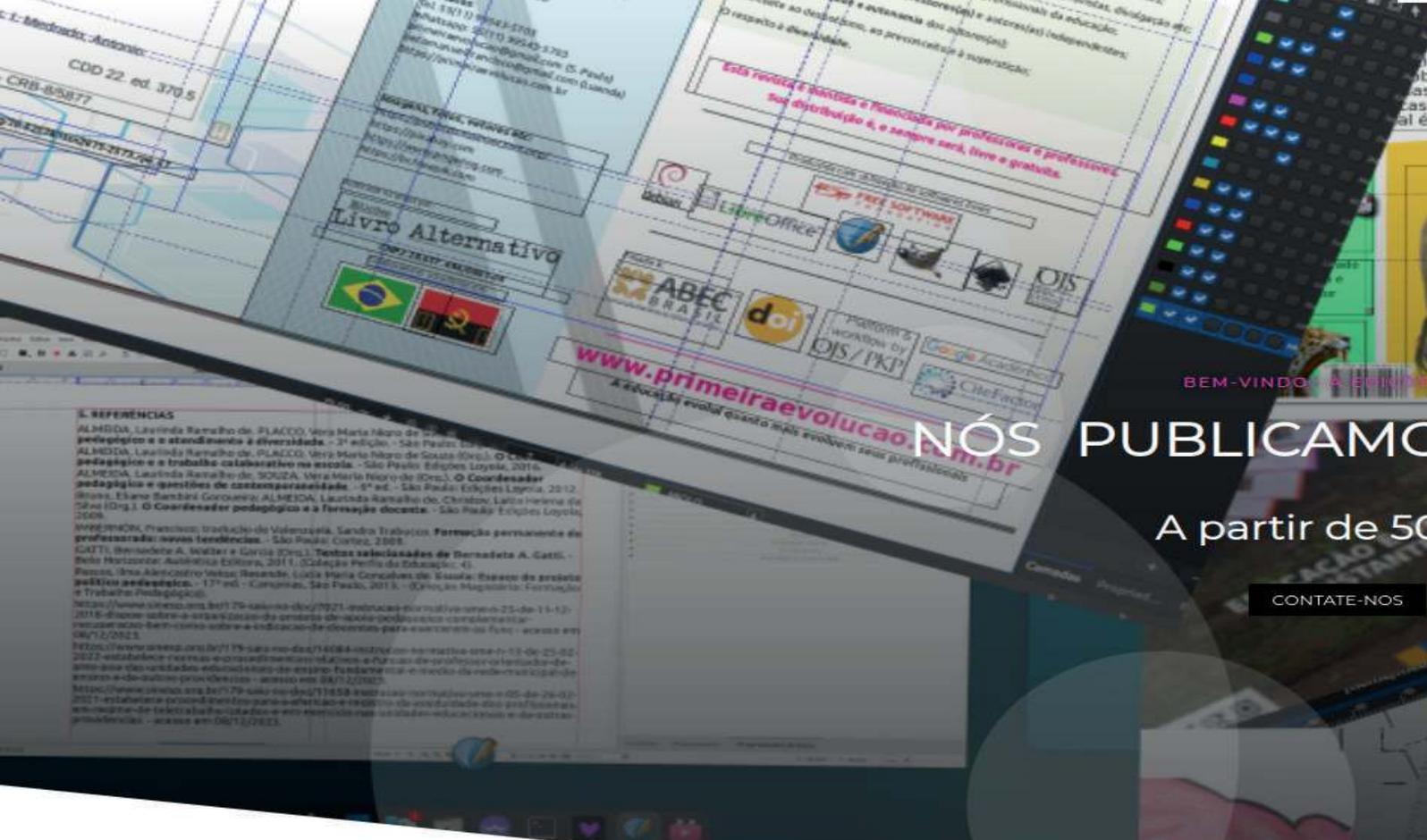


Contate a profa. Vilma
(11) 99543-5703



ISSN
INTERNATIONAL
STANDARD
SERIAL
NUMBER
INTERNATIONAL CENTRE

[HTTPS://PRIMEIRAEVOLUCAO.COM.BR/](https://primeiraevolucao.com.br/)



BEM-VINDO À PUBLICAÇÃO

NÓS PUBLICAMOS

A partir de 50

CONTATE-NOS

PUBLIQUE SEU LIVRO

Contato
Email: livroalternativo@gmail.com
11 9 119 119 33

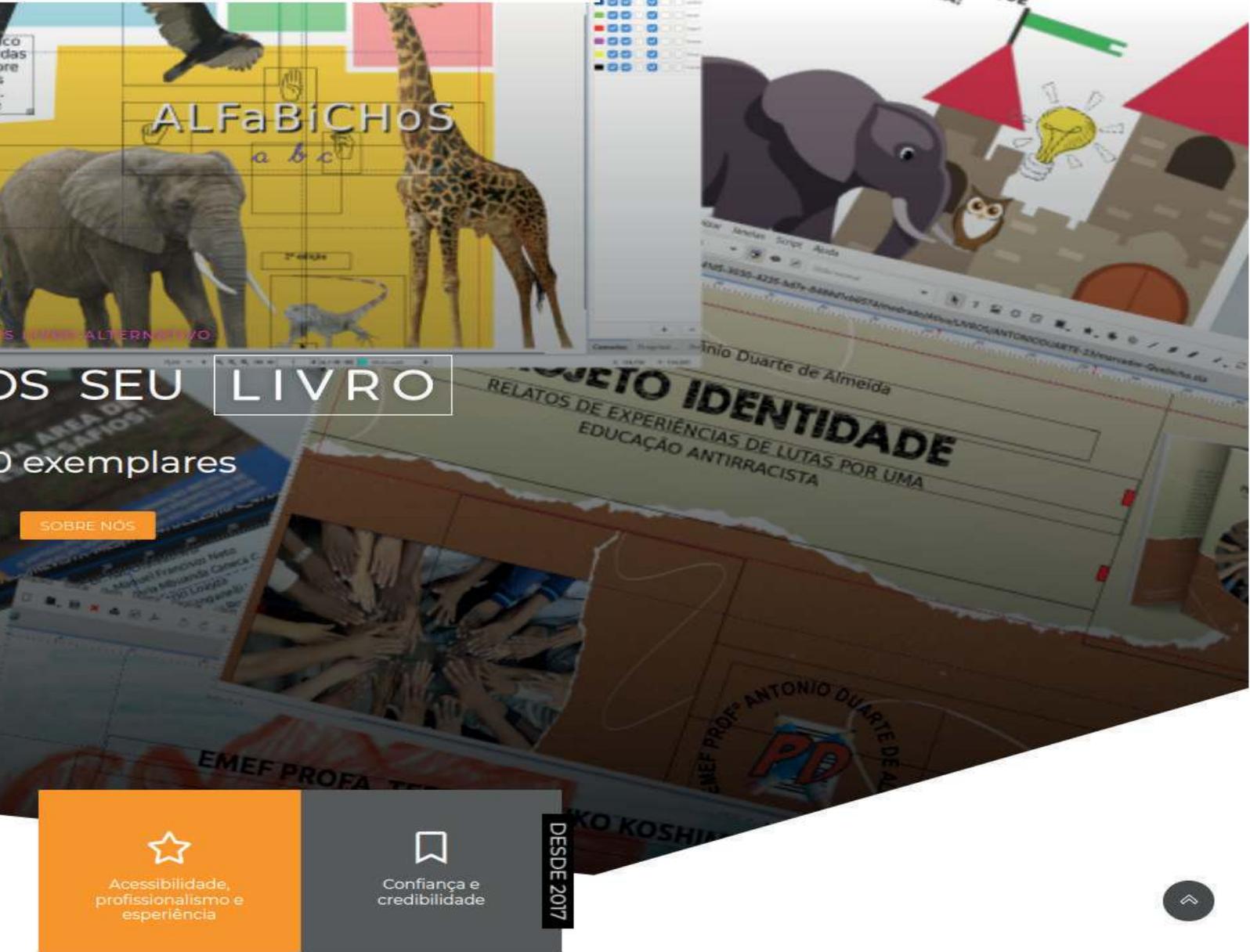
Localização
Itaim Paulista
São Paulo - SP

- * Condições especiais para professor@s
- * Descontos exclusivos
- * Pagamento parcelados

Envie o seu projeto para: livroalternativo@gmail.com

LIVROALTERNATIVO.COM.BR





OS SEU LIVRO

0 exemplares

SOBRE NÓS



Acessibilidade,
profissionalismo e
experiência



Confiança e
credibilidade

DESDE 2017



OFERECEMOS:

- Um processo de avaliação profissional e personalizado;
- Acompanhamento editorial de qualidade, desde a revisão até a diagramação;
- Impressão e distribuição do seu livro;
- Divulgação do seu livro em nossos canais de comunicação;
- Apoio na promoção e lançamento do seu livro.





Revista **EVOLUÇÃO**
Revista Mensal - ISSN 2675-2573 Edições Livro Alternativo

INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA PELA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ADRIANA PEREIRA SANTOS DA SILVA¹

RESUMO

Este artigo aplica-se em um estudo feito a partir de uma vivência do lúdico em sala de aula, onde a educação especial é parte integrante do empreendimento educacional total, não uma ordem separada. Em qualquer sistema escolar, a educação especial é um meio de ampliar a capacidade do sistema para atender às necessidades educacionais de todas as crianças. A função da educação especial deve ser a participação na criação e manutenção de um ambiente educativo total adequado para todas as crianças. Os órgãos públicos devem assegurar que um contínuo de colocações alternativas, que vão desde programas regulares de classe para ambientes residenciais, esteja disponível para atender às necessidades de crianças com excepcionalidades.

Palavras-chave: Educação Infantil; Lúdico; Inclusão.

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa contribuir com outros educadores o quanto o lúdico na sala de aula pode promover desenvolvimento de habilidades como: raciocínio e descoberta, autonomia e cooperação. Tem por finalidade a inserção da criança com necessidades especiais em escolas regulares, entende – se que há discussões que buscam chegar a verdadeira inclusão. Consideramos que o processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar utilizando a atividade lúdica torna-se elemento motivador e facilitador, fazendo com que os educandos com necessidades especiais possam assimilar os conteúdos, vivenciem valores e atitudes de maneira prazerosa e divertida. É necessário que a escola busque educar na democracia e nas concepções autônomas, convivendo, reconhecendo e valorizando as diferenças.

O objetivo geral do estudo foi analisar o papel do lúdico como recurso importante para

inclusão dos alunos com necessidades especiais em escola regular. Os específicos nortearam em discutir a contribuição do lúdico no processo ensino – aprendizagem; refletir o papel do professor e a importância de valorizar o lúdico na escola para favorecer a inclusão dos alunos com necessidades especiais e apreender como através do lúdico pode auxiliar o professor a concretizar o desenvolvimento integral da criança especial.

O ato de brincar não é nem de longe um privilégio dos tempos modernos. Essa atividade sempre fez parte do cotidiano das crianças. Partindo desse pressuposto o trabalho visa fomentar a importância da atividade lúdica para o favorecimento da inclusão e o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais na escola regular, onde o mesmo passa a ser visto com funcionalidade e um aliado aos professores no que diz respeito a orientar os alunos portadores de necessidades especiais.

¹ Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Sumaré; Pós Graduação Latu Sensu em Arte e Musicalidade pela Faculdade de Conchas; Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo- PMSP

A brincadeira é prazerosa para toda criança e proporciona a integração dos alunos referidos, tornando o espaço escolar um ambiente acolhedor, lúdico e divertido, propício para a inclusão. Ao professor, enquanto agente de transformação social, cabe identificar o papel lúdico na inclusão como um recurso viável e eficaz na aprendizagem desses alunos.

A metodologia utilizada se baseou em uma revisão bibliográfica que teve por objetivo analisar a visão de diversos autores sobre o tema proposto.

A naturalidade com que o lúdico permite o expressar de uma criança é fundamental na tarefa do educador em ajudar no desenvolvimento físico, intelectual, emocional, social da criança com necessidades educativas especiais, pois, o prazer e a alegria envolvida neste tipo de atividade possibilitam o desprendimento de toda e qualquer impeditivo que possa existir.

RELEVÂNCIA DO LÚDICO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Desde a mais tenra idade a criança brinca, aprende e se diverte. A brincadeira é para ela uma via de experimentação, organização de experiências, estruturação de inteligência, construção de personalidade. Ressaltar que o ato de brincar é intrínseco no ser humano, é afirmar que todos nascem com a capacidade de imaginar e criar situações que se aproximam da realidade. Ao brincar a criança se diverte, faz exercícios, constrói e reconstrói seu conhecimento, aprende a conviver com os pares, deixa de ser egocêntrica.

Moreira (s.d.) coloca que

para melhor compreender a criança é preciso aprender a vê-la. Observá-la enquanto brinca: o brilho dos olhos, a mudança de expressão do rosto, a movimentação do corpo. Estar atento à maneira como desenha o seu espaço, aprender a ler a maneira como escreve a sua história.

Nesse âmbito faz-se necessário compreender e diferenciar os termos criança e infância. Criança é o ser humano dotado de sentimentos, desejos, que necessita de cuidados, limites, carinho, atenção por parte dos adultos que

a cerca. E, para que se desenvolva plenamente é fundamental que tenha assegurados todos os seus direitos, conviva com seus pares, tenha contatos diretos com adultos e esteja inserida na sociedade. Infância é o período em que a criança desenvolve todas as habilidades necessárias à sua formação e subdivide-se em fases distintas.

A partir dos estudos realizados por Galvão (2010) constata-se que os conceitos mencionados sobre criança e infância estão bem próximos ao que se concebe estudiosos e pesquisadores da atualidade. Ao longo da história da educação, muitos conceitos foram aplicados, concepções foram formadas e os educadores tiveram suas práticas pedagógicas influenciadas. Dahlberg, Moss e Pence (2003) colocam a necessidade de se analisar e refletir sobre tais concepções, uma vez que exercem grandes influências na educação infantil.

Larossa (1998) pontua que é necessário reconhecer a criança na sua humanidade, como um indivíduo diferente do eu, com comportamentos, cultura, linguagem e modos de perceber o seu mundo próprio. Isto implica em reconhecê-la como sujeito que tem voz própria e precisa ser respeitada em seus saberes e dizeres. O que faz pensar em uma educação diferenciada, contextualizada, que respeite a diversidade, a multiplicidade de imagens, de realidades sociais e ofereça uma melhor qualidade de vida.

Nesse sentido, faz-se necessário que todo professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental conheça quem é de fato o seu o aluno, como ele vivencia sua infância. Pois, só assim, será capaz de reconhecê-lo como cidadão de direitos, que possui potencialidades de aprender, conviver e intervir em seu meio, participando ativamente da construção do próprio conhecimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, estabelece como objetivo da educação infantil a promoção, por meio do cuidado e educação, o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Nesse contexto, o aluno leva para a classe sua vivência, seus temores, anseios, sua cultura, sua linguagem. À medida que brinca e age sobre sua realidade, interpreta, expõe seus encantos e desencantos, constrói e reconstrói o seu conhecimento. Em suas representações ela se transforma em mãe, pai, médico, professora, operário, vendedores e outros. E, a brincadeira representa para a criança possibilidades do novo, do original, e, cabe aos adultos, respeitar esse espaço.

Gonçalves (s.d.) coloca que

por meio das vivências corporais, da exploração dos objetos e da relação com os outros grupos é que a criança vai ter subsídios cognitivos, motores e afetivos para suportar toda a gama de informações e formações a que será exposta durante seu crescimento. (p.6)

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), ressalta que através do brincar a criança se desenvolve e adquire habilidades, cria autonomia e desenvolve a imaginação. Por meio do brincar ela imita o amigo, os pais, os adultos que a rodeiam, os animais, os filmes e desenhos animados, dentre outros. É dramatizando e interpretando que aos poucos acabam adquirindo autonomia, segurança e agilidade para resolverem seus medos e angústias do dia a dia.

O jogo imaginativo acontece com pares ou grupos de crianças que introduzem objetos inanimados, pessoas e animais que não estão presentes no momento. O brincar é a situação imaginária criada pela criança. Além disso, deve-se levar em conta que brincar preenche necessidades que mudam de acordo com a idade, sendo grande a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança.

Para Piaget (1971), o jogo é importante no desenvolvimento da criança, pois o brincar faz com que a mesma crie um ambiente simbólico, vivenciando no 'faz de conta' a realidade. Ao fazer de conta ela fantasia, encontra soluções para seus conflitos, revive emoções, enfim, transforma em realidade uma situação imaginária.

Desde pequenas as crianças aprendem em seu convívio familiar, brincadeiras transmitidas pelos mais velhos através da oralidade. São as brincadeiras tradicionais compartilhadas de geração em geração como a amarelinha, bonecas, pião, cantigas de roda, corda, elástico, piques.

Arruda (2010) afirma que "o currículo para a educação da infância deve ser interdisciplinaridade e permeado pela ludicidade, respeitando-se as especificidades do contexto social de que participam". Coloca também que o lúdico está diretamente relacionado à questão do jogar e abrange os termos brincar, brincadeira, jogo e brinquedo.

Portanto, brincar é viver criativamente no mundo. Ter prazer em brincar é ter prazer em viver. É fundamental que a aprendizagem seja contextualizada e significativa, oportunizando novas vivências e construindo novos conhecimentos. É imprescindível que se entenda as funções do brinquedo, denominadas funções lúdicas e educativas. Na função lúdica, o brinquedo proporciona diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente, enquanto na educativa o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão.

Durante o jogo e a brincadeira as crianças racionalizam, descobrem, persistem e perseveram. Aprendem a perder percebendo que poderá haver uma nova oportunidade para ganhar. Esforçam-se adquirindo toda experiência que precisarão para a vida adulta. Aprender a perder é um dos momentos mais difíceis para o educando, principalmente para os menores, pois são egocêntricos e perder o jogo pode ser inadmissível para alguns, exigindo assim, estabelecimento de regras, construção de combinados e de limites a serem observados.

Despertar na criança a habilidade de refletir e criar estratégias é, pois, dar a ela a oportunidade de ser um adulto mais flexível, seguro, autônomo e persistente em sua caminhada.

Gonçalves (s.d., p.27) enfatiza que por meio da experiência concreta e do brincar, a aprendizagem pode se tornar não simplesmente um processo acomodativo, mas sim uma aprendizagem contextualizada, repleta de significados reais e práticos, que poderão auxiliar nos processos pedagógicos e nas atividades cotidianas dessas crianças.

Enfim, é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou adulto usufruem de sua liberdade de criação. Brincar é um aprendizado de vida que leva as crianças para esse ou aquele caminho. Tudo depende de como as crianças brincam e qual é a atitude dos adultos ao redor em relação a essas brincadeiras. Nesse contexto, pode-se afirmar que a inserção do lúdico no processo de ensino e aprendizagem propicia a construção significativa do conhecimento que vai bem mais além do simplesmente jogar e do brincar.

Brincar potencializa o desenvolvimento de habilidades tais como a coordenação motora, a criatividade e a inteligência. Quando está brincando, a criança sorri, pula, corre, grita, interage com seus pares de diferentes formas, passa a entender regras e aprende a respeitá-las, bem como a lidar com as frustrações. Isso porque o mais importante do que ganhar ou perder é brincar, se divertir. Assim, garantir o direito de a criança brincar é um papel de todos que se relacionam com ela uma vez que o jogo e a brincadeira permitem que a criança se desenvolva em seus múltiplos aspectos.

O brincar com o corpo é descoberta. As primeiras brincadeiras do bebê estão relacionadas à descoberta do eu corporal: lidar com o seu corpo é uma grande e importante brincadeira das crianças. Machado (2003, p.22) afirma que no brincar, a criança lida com sua realidade interior e sua tradução livre da realidade exterior: é também o que o adulto faz quando está filosofando, escrevendo e lendo poesias, exercendo sua religião.

Para Gonçalves (s.d.)

a criança deve ter a possibilidade de experimentar o seu corpo para que conheça seus limites, para que perceba

esse corpo como ocupante de um espaço único(...) O corpo deve ser a primeira referência para que a criança possa decifrar o universo das imagens e dos símbolos falados e escritos. (p.48)

Ao tomar o corpo como referência, várias estruturas são trabalhadas, como o esquema corporal, a lateralidade, a estruturação espacial e a temporal, o equilíbrio, a coordenação dos movimentos, a postura. Brincar e jogar não somente com brinquedos e jogos, mas joga-se também com o corpo, brinca-se com o mesmo. As artes do corpo, assim como as poéticas do brincar, constituem modalidades de pensamento em ato e o brincar corporal constitui um modo de pensar com o corpo. Trata-se de uma poesia ao mundo da ação.

Por meio do corpo a criança entra em contato com o conhecimento. Do nascimento à idade adulta o corpo registra experiências e sentimentos, automatiza e domina os movimentos, amplia sua capacidade de ação e produz padrões culturais de comportamentos.

De acordo com Oliveira (2002)

um esquema corporal organizado, portanto, permite a uma criança se sentir bem na medida em que seu corpo lhe obedece, em que tem domínio sobre ele, em que o conhece bem, em que pode utilizá-lo para alcançar um maior poder cognitivo. Ela deve ter o domínio do gesto e do instrumento que implica equilíbrio entre as forças musculares, domínio de coordenação global, boa coordenação óculo manual.

Através do movimento a criança passa a conhecer mais sobre si mesma, sobre o espaço e sobre o outro, aprendendo a se relacionar. O movimento é parte integrante da construção da autonomia e identidade, uma vez que contribui para o domínio das habilidades motoras que a criança desenvolve ao longo de sua infância. Ou seja, o movimentar é uma necessidade para explorar, conhecer, experimentar e entender o mundo por meio de variadas situações.

O brincar é uma linguagem e, por meio da brincadeira, se aprende a linguagem dos símbolos, elabora hipóteses, resolve problemas, extrai conclusões e entra no espaço original de

todas as atividades sociais, criativas e culturais. O brinquedo caracteriza-se como suporte para a brincadeira e, ao mesmo tempo, é portador de informações culturais. E, qualquer objeto utilizado pela criança para brincar tem caráter lúdico, isso porque brincar é um exercício elaborado, cheio de desafios.

No brincar a criança constrói a sua subjetividade, se expressa, relaciona, descobre, explora, conhece, dá significado ao mundo, amplia suas experiências. Criança que vivencia atividades diferentes, de modos diferentes passa a ter outra visão de mundo.

Celso Antunes (2003) coloca também que

o jogo é o mais eficiente meio estimulador das inteligências, permitindo que o indivíduo realize tudo que deseja. Quando joga, passa a viver quem quer ser, organiza o que quer organizar, e decide sem limitações. Pode ser grande, livre, e na aceitação das regras pode ter seus impulsos controlados. Brincando dentro de seu espaço, envolve-se com a fantasia, estabelecendo um gancho entre o inconsciente e o real.

Nesse sentido, o jogar e o brincar expressam valores e proporcionam oportunidades para assimilação de ideias e formação de princípios. Ao brincar ou ao jogar a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis à sua futura atuação profissional, tais como atenção, o hábito de permanecer concentrado e outras habilidades perceptuais e psicomotoras. A partir daí, a criança vai perceber as diferentes relações que existem nos costumes, hábitos, práticas sociais e processos culturais pertinentes ao meio social do qual faz parte.

Por outro lado, as relações cognitivas e afetivas da interação lúdica propiciam amadurecimento emocional e vão pouco a pouco construindo a sociabilidade infantil. O momento em que a criança está absorvida pelo brinquedo é um momento mágico e precioso, em que está sendo exercitada a capacidade de observar e manter a atenção concentrada e que inferirá na sua eficiência e produtividade quando adulto.

Assim, ao se observar uma criança durante o jogo e/ou de uma brincadeira, vários aspectos podem ser analisados, como: a sua participação, a sua organização, atitudes sociais, nível de solução de problemas, como enfrenta situações novas, nível de atenção, foco na atividade, como lida com o erro, seu grau de persistência e nível de resistência a frustração, aceitação e rejeição das atividades propostas, exploração ou não das diferentes possibilidades, dentre outras mais...

Há de se concordar que os jogos despertam na criança interesse e atração isso porque ao mesmo tempo em que participam com prazer desfrutam da oportunidade de desenvolvimento. Ao jogar ela aprende e investiga o mundo que a cerca, reconstrói objetos, reinventa coisas, incorpora papéis, cria enredos. O jogo representa sempre uma situação-problema a ser analisada e resolvida.

Ao jogar se aprende e, ao aprender o conhecimento é apreendido, pois lhe foi significativo. Aprender é compreender continuamente e de forma natural. A criança deve ser motivada a aprender sempre. Isso porque a aprendizagem gera satisfação. Por meio das brincadeiras e dos jogos, resgata-se a alegria de apreender e promove-se a construção de novos conhecimentos.

O lúdico é um caminho que leva a criança a conhecer o mundo que a cerca, portanto brincar, jogar e experimentar deve fazer parte do dia a dia na escola e deve-se acreditar verdadeiramente que a criança está se desenvolvendo em seus múltiplos aspectos.

O jogo de exercícios tem como objetivo exercitar a função em si. Podem ser utilizados durante toda a infância e tem como objetivo interagir e conhecer melhor o espaço da ação, do cotidiano.

Os jogos simbólicos possibilitam a função de assimilação da realidade vivida e do cotidiano, tem como característica desenvolver e trabalhar a imaginação através das representações dos objetos.

Os jogos de regras têm como característica principal a inclusão de regras fixas, seu principal objetivo é desenvolver raciocínio lógico, afetivo e social. Os jogos de regras sociais trabalham as relações sociais, buscando o estabelecimento de tomadas de decisões, a competitividade e a interação.

Por esse ângulo, ao estar diante de uma criança durante um jogo ou uma brincadeira, é de estreita importância apoiar-se em pontos relacionados à escolha do material e da brincadeira, o modo de brincar, a relação com o outro, as relações cognitivas, afetivas, sociais e corporais em suas ligações com o processo de construção do conhecimento.

De acordo com estudos da psicologia, baseados numa visão histórica e social dos processos de desenvolvimento infantil, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

No exercício do brincar ou do jogar a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis à sua futura atuação profissional, tais como atenção, concentração entre outras habilidades perceptuais e psicomotoras. Sua imaginação e suas habilidades se desenvolvem, o que enriquece o seu mundo interior e repercute na forma de lidar com o mundo exterior no qual está inserida.

Diante do brincar e do jogar há uma construção de mundo que vai além do lúdico. Isso porque a criança através dos atos da brincadeira e do jogo aprende a lidar com o mundo, formando sua personalidade, vivenciando sentimentos, colocando-se em movimento num universo simbólico, projetando-se no mundo que está ao seu redor.

Assim, a brincadeira e o jogo sintetizam-se em atividade física e mental que está organizada por um sistema de regras que

contribui e enriquece o desenvolvimento intelectual, proporcionando a inter-relação entre grupos e a construção de um conhecimento que lhe é de fato significativo.

Dessa forma, o lúdico é um fazer significativo, um exercício de apropriação do viver. As crianças interagem com seus pares, realizam construções com bases em processos próprios, em cenários reais e específicos tendo como base o seu cotidiano.

A ludicidade como suporte para a realização do trabalho em sala de aula é uma grande aliada para a efetivação de uma aprendizagem sólida e significativa. Para a criança em idade escolar é tempo de admirar-se e, a escola, deve ser um tempo de admirações.

O professor deve ser um facilitador da aprendizagem de seu aluno, proporcionando diversificados recursos, estimulando o maior envolvimento do grupo, incentivando a superação de obstáculos e a busca por soluções.

Compete ao professor organizar o espaço e o tempo pedagógico para ampliar cada vez mais o repertório lúdico das crianças. É necessário compreender que por meio da diversidade das ações o professor pode mediar espaços para facilitar a imaginação dos seus alunos.

Oferecer brinquedos, jogos e materiais em quantidades e variedades adequadas, é permitir às crianças possibilidades de participar de práticas sociais do seu grupo cultural, bem como de outros grupos para aprender e vivenciar a diversidade.

Conclui-se que reinventar a prática pedagógica é enxergar ganhos além de práticas tradicionais. É um desafio a ser exercitado e aprendido pelo professor. É ter a convicção de contribuir para a formação de cidadãos autônomos, curiosos, criativos, cooperativos, preparados para lidar com diferentes situações que a vida apresenta.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS

A educação especial é parte integrante do empreendimento educacional total, não uma ordem separada. Em qualquer sistema escolar, a educação especial é um meio de ampliar a capacidade do sistema para atender às necessidades educacionais de todas as crianças.

A função específica da educação especial nas escolas é identificar as crianças com necessidades incomuns e ajudar na efetiva satisfação dessas necessidades. Ambos os programas regulares e especiais desempenham um papel na satisfação das necessidades educacionais das crianças com excepcionalidades.

Um objetivo primário dos educadores deve ser ajudar a construir oportunidades de aprendizagem acomodatória para as crianças com excepcionalidades em programas educacionais regulares. Na implementação deste objetivo, a educação especial pode servir como um sistema de apoio, e os educadores especiais podem ajudar o pessoal escolar regular na gestão da educação das crianças com excepcionalidades (FREIRE, 1996).

Quando a colocação especial de uma criança é necessária, o objetivo deve ser maximizar o desenvolvimento e a liberdade da criança, em vez de acomodar a sala de aula regular.

A educação especial deve funcionar dentro e como parte do quadro regular das escolas públicas. Neste âmbito, a função da educação especial deve ser a participação na criação e manutenção de um ambiente educativo total adequado para todas as crianças (DOMINGUES, *op. cit.*).

Desde sua base no sistema escolar regular, educadores especiais podem promover o desenvolvimento de recursos especializados, coordenando suas contribuições especializadas com as contribuições do sistema escolar regular. Um dos principais objetivos dos educadores especiais deve ser o aprimoramento dos programas escolares regulares como um recurso

para todas as crianças.

O sistema de organização e administração desenvolvido para a educação especial deve ser vinculado à educação regular para aumentar a capacidade do sistema total de fazer respostas mais flexíveis às mudanças no comportamento de cada aluno e às condições de mudança nas escolas e na sociedade, e, permitir que todos os elementos do sistema influenciem as políticas e os programas dos outros (SCOTT, 1998).

A educação especial deve proporcionar uma organização administrativa para facilitar a realização de crianças com excepcionalidades com os mesmos objetivos educacionais que as perseguidas por outras crianças. Este objetivo pode ser alcançado através de estruturas suficientemente compatíveis com as da educação regular para assegurar a passagem fácil e ininterrupta das crianças através das linhas administrativas de educação especial regular, por períodos que possam ser necessários, bem como por estruturas suficientemente flexíveis. Para ajustar rapidamente às necessidades de mudança de tarefas e necessidades de crescimento infantil (DOMINGUES, *op. cit.*).

O objetivo principal da organização administrativa de educação especial é prover e manter essas condições ambientais nas escolas que são mais propícias ao crescimento e aprendizagem de crianças com necessidades especiais.

Sob condições adequadas, a educação dentro do ambiente escolar regular pode proporcionar a oportunidade ideal para a maioria das crianças com excepcionalidades. Consequentemente, o sistema para a oferta de educação especial deve permitir a incorporação de ajuda e oportunidades especiais em contextos educacionais regulares. As crianças devem gastar apenas o máximo de tempo fora das aulas regulares, conforme for necessário, para controlar as variáveis de aprendizagem que são críticas para a realização de objetivos de aprendizagem especificados.

De acordo com o Ministério da Educação e dos desportos (1998), a educação para crianças e jovens com excepcionalidades requer a coordenação bem planejada e proposital de muitas disciplinas. A educação especial é um campo de serviços multidisciplinar, orientado para os problemas, voltado para a mobilização e melhoria de uma variedade de recursos para atender às necessidades educacionais de crianças e jovens com excepcionalidades.

Os propósitos fundamentais da educação especial são os mesmos que os da educação regular, o desenvolvimento ideal do aluno como uma pessoa hábil, livre e determinada, capaz de planejar e administrar sua própria vida e alcançar seu maior potencial como um indivíduo e como um membro da sociedade. De fato, a educação especial se desenvolveu como uma área altamente especializada da educação, a fim de proporcionar às crianças com excepcionalidades as mesmas oportunidades que as outras crianças para uma vida significativa, determinada e cumprindo.

Para Domingues (*op. cit.*), talvez o conceito mais importante que tem sido desenvolvido na educação especial como resultado de experiências com crianças com excepcionalidades é o do individualismo fundamental de cada criança.

A aspiração dos educadores especiais é ver cada criança como uma combinação única de potenciais, habilidades e necessidades de aprendizagem para quem um programa educacional deve ser projetado para atender às suas necessidades particulares.

Desde seus primórdios, a educação especial havia defendido a causa das crianças com problemas de aprendizagem. É como os defensores dessas crianças e do conceito de individualização que a educação especial pode vir a desempenhar um papel criativo importante na educação.

As competências especiais de educadores especiais são mais do que uma coleção de técnicas e habilidades. Eles

compreendem um corpo de conhecimentos, métodos e princípios filosóficos que são a marca da profissão. Como profissionais, os educadores especiais são dedicados à educação ótima de crianças com excepcionalidades e eles rejeitam o equívoco de escolaridade que não é nada além de cuidados de custódia.

De acordo com Domingues (*op. cit.*), o foco de toda a educação deve ser as necessidades de aprendizagem únicas da criança individual como um organismo de funcionamento total. Todos os educadores devem reconhecer e aceitar que a educação especial e regular compartilham os mesmos objetivos fundamentais.

A educação especial amplia a capacidade das escolas para responder às necessidades educacionais de todos os alunos. Como defensores do direito de todas as crianças a uma educação adequada, educadores especiais afirmam seu profissionalismo.

A educação especial assume muitas formas e pode ser fornecida com um amplo espectro de arranjos administrativos. As crianças com necessidades educativas especiais devem ser servidas em classes regulares e escolas de bairro, na medida em que estas disposições são conducentes a um bom progresso educacional. Acredita-se que o objetivo de educar crianças excepcionais com crianças não-excepcionais é desejável se o programa individual é tal que melhorará o desenvolvimento educacional, social, emocional e vocacional da criança excepcional (DOMINGUES, *op. cit.*).

Às vezes é necessário, no entanto, fornecer serviços especiais suplementares para crianças com excepcionalidades ou removê-las de partes ou de todo o programa educacional regular.

Os órgãos públicos devem assegurar que um contínuo de colocações alternativas, que vão desde programas regulares de classe para ambientes residenciais, esteja disponível para atender às necessidades de crianças com excepcionalidades.

As crianças com excepcionalidades matriculadas em programas escolares especiais devem ser dadas todas as oportunidades apropriadas para participar de programas e serviços educacionais, não acadêmicos e extracurriculares com crianças que não são deficientes ou cuja incapacidade é menos grave.

Deve ser condenado como educacional e moralmente indefensável a prática do isolamento categórico por excepcionalidade, sem a plena consideração das necessidades únicas de cada aluno, e a rejeição de crianças que são difíceis de ensinar a partir de situações escolares regulares.

Quando as opções de programas são insuficientes e quando as decisões são malfeitas, as crianças com excepcionalidades são negadas seus direitos fundamentais à educação pública gratuita. Ao agir assim, as autoridades educacionais violam os princípios básicos de nossas sociedades democráticas.

Como todas as crianças, as crianças com excepcionalidades precisam de estabilidade ambiental, nutricional emocional e aceitação social.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA A CRIANÇA

As crianças nascem naturalmente curiosas. Explorando e usando seus sentidos da visão, do toque, do som, do cheiro e do gosto, as crianças aprendem sobre si e seu ambiente. Eles estão constantemente descobrindo coisas novas ou ideias, como algo sentir sabores ou cheiros, ou como algo funciona, se move ou reage. Crianças pequenas estão tentando descobrir o desconhecido tocando em tudo. Bebês e crianças muitas vezes explorar algo novo, colocando o objeto em suas bocas.

O jogo é muito mais do que apenas uma forma de preencher o tempo livre das crianças. O jogo é uma das principais maneiras pelas quais as crianças aprendem com o mundo à sua volta. Crianças em cuidados infantis precisam de um currículo cheio de amplas oportunidades para a exploração e descoberta de aprendizagem. Isso requer atividades e muito tempo agendado para

jogar. Coisas simples e cotidianas como brincar com água, bater potes e panelas ou fazer uma caminhada pela natureza, fora ajudar a estimular a aprendizagem das crianças e formar conexões em seus cérebros em crescimento.

A fim de prover a assistência à infância, pode-se ajudar a promover o crescimento das crianças e sua imaginação, dando-lhes muitas chances de jogar. Encorajar a experimentar coisas, a explorar e a descobrir. Apoiar sua curiosidade de maneira segura.

O jogo é crucial para o desenvolvimento das habilidades motoras grossas e finas das crianças. Através do jogo, as crianças praticam de forma perfeita o controle e a coordenação de grandes movimentos corporais, bem como pequenos movimentos de mãos e dedos.

Os provedores de cuidados infantis podem apoiar o desenvolvimento motor das crianças pequenas, planejando atividades lúdicas que proporcionem às crianças oportunidades regulares de mover seus corpos.

Com as pressões crescentes da prontidão escolar, muitos programas de assistência à infância estão realmente diminuindo os tempos de jogos livres. Professores pressionados acreditam que as atividades estruturadas e dirigidas pelo professor são a única maneira de ajudar as crianças a estarem prontas para ler, fazer matemática e compreender a ciência quando entram no jardim de infância.

Muitos adultos estão equivocados sobre a importância dos jogos para o desenvolvimento das crianças. Veem o brincar como uma atividade frívola, destinada a preencher períodos vazios de espera entre atividades mais importantes. Mas para as crianças pequenas, o jogo é a peça central da aprendizagem. Brincar não é um extra para as crianças pequenas. É realmente a maneira mais importante que eles exploram, para aprender sobre o mundo e praticar e aperfeiçoar novas habilidades.

Quando as crianças brincam, elas decidem que materiais usar, o que fazer e quando parar ou mudar para uma atividade

diferente. Crianças brincando em um ambiente de cuidados infantis estão testando novos materiais, experimentando papéis, experimentando com causa e efeito, fazendo suposições e conclusões de testes e praticando ficar junto com os outros.

Os pesquisadores mostram que experiências de jogo de alta qualidade ajudam a melhorar a memória das crianças, habilidades sociais, habilidades de linguagem oral, pré-leitura e habilidades matemáticas de ajuste escolar. Todos estes são habilidades de aprendizagem crucialmente importantes quando as crianças chegam a Educação Infantil e mais além.

O BRINCAR E A CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Há que se considerar a grande importância que a atividade lúdica possui para a formação da criança e, naturalmente, a inclusão acontece melhor no ambiente escolar,

A utilização do lúdico nas escolas permite que as crianças com necessidades educativas especiais tenham contato com outras crianças, ou seja, socializem-se uma com as outras, não dando importância às diferenças, pois, a diversão é o principal objetivo naquele momento.

A criança, independentemente de suas necessidades especiais, é sempre criança e como toda criança, gosta de brincar. Portanto o lúdico há que ser considerado uma excelente ferramenta de educação, capaz de proporcionar a integração e socialização dos educandos, quaisquer que sejam suas limitações.

A naturalidade com que o lúdico permite o expressar de uma criança é fundamental na tarefa do educador em ajudar no desenvolvimento físico, intelectual, emocional, social da criança com necessidades educativas especiais, pois, o prazer e a alegria envolvida neste tipo de atividade possibilitam o desprendimento de toda e qualquer impeditivo que possa existir.

A UTILIZAÇÃO DO BRINCAR E A INCLUSÃO ESCOLAR NA VISÃO DOS PROFESSORES

Na visão dos professores, a utilização do lúdico nas escolas como forma de inclusão requer muita atenção e planejamento, haja vista que tal atividade não deve ser confundida como uma maneira de disfarçar um mau planejamento pedagógico, o que seria ainda mais prejudicial para os educandos.

Todos os pais querem que seus filhos sejam aceitos por seus pares, tenham amigos e levem vidas "regulares". Os ajustes inclusivos podem fazer esta visão uma realidade para muitas crianças com incapacidades.

Para a maioria dos educadores, o lúdico dentro do contexto de aprendizagem é definido de várias maneiras. De acordo com King (1986) existem duas formas de lúdico: instrumental e real. A atividade lúdica instrumental é principalmente uma atividade dirigida pelo professor com objetivos acadêmicos. A real refere-se a crianças voltadas para atividades que podem ocorrer, por exemplo, brincar durante o recreio.

"O jogo passa a ser organizado e incentivado pelos educadores proporcionando uma oportunidade de testar e observar as crianças em suas atividades naturais e espontâneas" (NHARY, *op. cit.*).

Há ainda os que caracterizam o lúdico em termos de quatro características distintas. No primeiro, a brincadeira é conduzida por crianças, mesmo que os adultos possam criar configurações para encorajar as crianças a brincar. Em segundo lugar, o processo de jogar é mais importante do que o produto, e o processo é social por sua natureza. A terceira característica diz respeito ao baixo risco em jogo: os alunos são livres para observar, investigar e desfrutar de pequenos detalhes do seu ambiente sem ter medo de falhas. A Característica final indica que o lúdico tem o potencial de contribuir em muito para o processo do conhecimento.

“Brincar jogar é uma condição humana, sobretudo entre crianças. São atitudes, na maioria das vezes, partilhadas, onde o prazer de estar junto, onde o sentimento de pertença é mais forte que o resultado do jogo em si” (Idem).

Através do contato com as atividades lúdicas na escola, as crianças desenvolvem uma compreensão positiva de si mesmas e de outras pessoas.

Quando as crianças frequentam aulas que refletem as semelhanças e diferenças de pessoas no mundo real, elas aprendem a apreciar a diversidade. Respeito e compreensão crescem quando crianças de diferentes habilidades e culturas brincam e aprendem juntos.

As amizades se desenvolvem. As escolas são lugares importantes para que as crianças desenvolvam amizades e aprendam habilidades sociais. As crianças com e sem deficiência aprendem com e entre si em aulas com a presença de atividades inclusivas, e o lúdico é uma delas.

As crianças aprendem importantes habilidades acadêmicas em salas de aula onde se utiliza da ludicidade. Espera-se que as crianças com e sem deficiência aprendam a ler, escrever e fazer matemática. Com expectativas mais elevadas e boas instruções, as crianças com deficiência aprendem habilidades acadêmicas, tudo em virtude da descontração provocada pelo lúdico.

Outra característica das aulas com atividades lúdicas está em todas as crianças aprenderem por estarem juntas, porque a filosofia da educação lúdica e inclusiva é destinada a ajudar todas as crianças a aprender, todos na classe beneficiados. As crianças aprendem em seu próprio ritmo e estilo dentro de um ambiente de aprendizagem nutritivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização do lúdico, quando entendida e utilizada em sua plenitude, é uma importante ferramenta de inclusão, pois, permite que todos sejam parte, de fato, do processo de ensino e aprendizado.

Ao término deste artigo, conclui-se que a atividade lúdica, pode ser a chave de abertura da porta de um novo mundo, tendo em vista que, sua prática nas escolas, vem se demonstrando uma importante ferramenta de inclusão da criança deficiente na educação infantil.

As escolas, que se utilizam das atividades lúdicas como instrumento de aprendizado, buscando o incentivo a participação de todos os educandos que dela fazem parte, conseguem alcançar com maior sucesso o importante caminho para a inclusão social.

Desta forma, a relevância do lúdico como forma de inclusão de crianças com deficiências na educação infantil, dentro das escolas, deve ser tida como imprescindível para a realização e conquista de objetivos traçados para a vida, a fim de possibilitar, através deste, que esquecidos sejam lembrados, abandonados sejam resgatados e excluídos sejam incluídos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Vozes, 2003.
- ARRUDA, Tatiana Santos. **Currículos para a Educação da Infância**. Brasília: POSEAD, 2010.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº. 9.394. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.
- _____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.
- _____, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, 1998.
- CAPISTRANO, Naire Jane; VIEIRA, Ana Lúcia Xavier. Corpo e movimento na relação espaço-tempo. In: MELO, José Pereira de; PONTES, Gilvânia Maurício Dias de; CAPISTRANO, Naire Jane (Orgs.). **Livro Didático 1. O Ensino de Arte e Educação Física na Infância**. Natal: UFRN/Paideia/MEC, 2005.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DOMINGUES, C. A. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- FERNANDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- _____. Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra,

2002.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. GALVÃO, Andréa Stuart Corrêa. **Fundamentos da educação para a Infância.** Brasília: POSEAD, 2010.

GONÇALVES, Fátima. **Do Andar ao escrever:** um caminho psicomotor. Cajamar: Cultural RBL, s.d.

KING, N. R. **Quando os educadores estudarem o jogo nas escolas.** Journal of currículo e Supervisão, 1986.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida (org) **O brincar e suas teorias.** São Paulo. Pioneira Thomson Learning, 2002.

LAROSSA, Jorge e LARA, Nuria Perez de (org.) **Imagens do outro.** Petrópolis: Vozes, 1998.

MOREIRA, Ana Maria Albano. **O espaço do desenho:** a educação do educador. São Paulo, Edições Loyola, s/d.

NHARY, T. M. C. **O que está em jogo no jogo. Cultura, imagens e simbolismos na formação de professores.** Dissertação de Mestrado em Educação. UFF. Niterói: RJ, 2006.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade:** educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis: Vozes, 2002.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo. Rio de Janeiro: Zahar, Ed. 1971 e 1975.

REGO, Lúcia Lins Browne. O desenvolvimento cognitivo e prontidão para alfabetização. In: CARRAER, Terezinha Nunes (org.). **Aprender pensando:** contribuições da psicologia cognitiva para a educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

SCOTT, C. M. Orientação Educacional: que educador é este? **Revista da Faculdade Porto alegre de Educação, Ciências e Letras.** Porto Alegre, n. 23-4, 1998.

VYGOTSKY, Levi. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.



PROJETO DUARTE: UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA INOVADORA COM PROJETOS DE TRABALHO

ALEXANDRE PASSOS BITENCOURT¹

RESUMO

A inovação no contexto educacional não deve ser confundida com a que aparece no cenário da indústria das novas tecnologias. Na educação a inovação se encontra mais na forma como os sujeitos implicados no processo do ensino e das aprendizagens estão dispostos às mudanças de certas práticas pedagógicas, e na relação que esses estabelecem com os estudantes para trabalhar os conteúdos escolares, que são importantes à formação crítica, política e ética. O objetivo deste artigo, portanto, é apresentar e discutir uma experiência educativa inovadora, no contexto de uma escola da capital paulista, que em 2017, após diversas discussões sobre a situação real em que se encontrava a escola, resolveu mudar o seu Projeto Político Pedagógico, principalmente, no Ensino Fundamental, anos finais. Apresenta-se como fundamentos teóricos autores que discutem a inovação e a mudança educacional e o currículo por projetos de trabalho, numa perspectiva metodológica etnográfica. Este estudo apresentou duas propostas de trabalho com projetos em uma escola da capital paulista. Os resultados indicam que a proposta de mudança da escola tem reverberado positivamente no ensino e nas aprendizagens dos estudantes.

Palavras-chave: Projeto Duarte; Inovação educacional; Ensino; Mudança.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a educação escolar a partir de projetos de trabalho permite o fortalecimento da implementação de projetos nas escolas que tenham como foco o desenvolvimento de atividades, em que os conteúdos são abordados por meio de projetos como forma de (re)significá-los. A esse respeito, o Projeto Duarte, na EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida, que há tempos adotou a cultura dos projetos para trabalhar os conteúdos curriculares têm mostrado que os projetos de trabalho são dispositivos importantes, na condução de uma educação capaz de transgredir com práticas fixas e isoladas. Nesta escola, desde o início da segunda década deste século, inúmeros projetos já foram realizados no horário escolar estendido dos estudantes, em certa medida, tal perspectiva

tem dialogado com o que tem dado sentido às aprendizagens.

De acordo com o preceituado por Hernández e Ventura (1998), os projetos de trabalho devem ser baseados numa concepção de globalização, compreendida como processo que ocorre muito mais em questões de necessidades internas do que externas. É, nessa perspectiva, portanto, que a comunidade escolar da EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida tomou como prática pedagógica os projetos de trabalho. Os conteúdos construídos através do tempo, que representam os conhecimentos produzidos pela evolução e descobertas da humanidade são fundamentais ao desenvolvimento do processo de conhecimento dos estudantes, contudo, os projetos de trabalho estabelecem relações de sentido em torno do

¹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da (UNIFESP), Mestre em Letras pela (UNIFESP), professor da escola pública desde 2009, com experiência na Coordenação Pedagógica e na Gestão Escolar. Autor do livro de contos, "Medo de mim", pela Editora Edições Livro Alternativo, 2023.

que tais conteúdos representam às aprendizagens deles.

Para situar os leitores sobre o contexto em que se encontra localizada a EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida, e como os projetos nessa escola têm transformado vidas de estudantes que outrora já não viam muito significado na escola, foi tomado como referência o PPP (2023), e o trabalho de Bitencourt, Silveira e Costa (2022), e Bitencourt (2022). Inicialmente será apresentado uma discussão sobre os fundamentos teóricos, na sequência serão apresentadas a abordagem metodológica utilizada e uma breve contextualização histórica da escola, que tem como cultura os “Projetos”, e que em 2017, reconfigurou sua organização curricular, e tornou-se a quinta EMEF na Rede Municipal de Ensino (RME) de São Paulo a ter uma organização diferente, especificamente, nesta EMEF, a princípio, a mudança se deu com maior intensidade no Ensino Fundamental, anos finais, já que era nessa fase do ensino em que os problemas e conflitos ocorriam com maior intensidade no início da segunda década deste século. A seguir serão apresentados o contexto do Projeto Duarte e a discussão dos dados, por fim, serão tecidas as considerações finais e as referências utilizadas.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Como perspectiva teórica para análise dos dados desta pesquisa será apresentado o trabalho de Bitencourt, Silveira e Costa (2022), que trata da organização do Projeto Político Pedagógico (PPP), principalmente, sobre questões referentes à mudança ocorrida no Ensino Fundamental, anos finais, na escola objeto de nossa discussão neste estudo, Freire (2015), sobre a discussão progressista da educação, no sentido da formação ético-crítico-político da educação brasileira, no seu aspecto de educação para a transformação. Será também apresentado a discussão sobre o “currículo por projetos de trabalho” (Hernández; Ventura, 1998), dentre outros autores que discutem a

educação como possibilidade de mudança como, por exemplo, Fullan (2009), e Garcia (1995), que trata de elementos concernentes à inovação curricular.

De acordo com o que apontou Freire (2015), enquanto seres que buscam sua vocação ontológica de humanização, os homens, precisam cedo ou tarde, perceber a contradição arraigada na “educação bancária”, para poder se engajarem na libertação. Para ele o educador (professor-a) humanista e revolucionário deve libertar-se para poder se identificar com os educandos (estudantes), no sentido da humanização de todos. É nessa perspectiva, da humanização dos sujeitos que ocupam o espaço escolar, que deve ocorrer a mudança educacional, ou seja, para melhorar a vida das pessoas que vivem à educação, sejam professores, estudantes, coordenação pedagógica, gestão e funcionários.

Hernández e Ventura (1998) ponderam que os projetos de trabalho têm como função essencial o favorecimento da criação de estratégias para a organização dos conhecimentos escolares na relação que estabelecem com o tratamento da informação, dos diferentes conteúdos em torno dos problemas e das hipóteses facilitadoras aos estudantes na construção e assimilação dos conhecimentos, bem como da transformação das informações precedentes de saberes diversos que carregam cada disciplina em conhecimento próprio. O papel dos projetos de trabalho, portanto, é ser uma possibilidade para o desenvolvimento de aprendizagens dos estudantes, sobre o conteúdo construído pela humanidade que se encontra intrínseco em cada disciplina, a partir de propostas curriculares significativas, que sejam capazes de envolvê-los em seu processo de aprendizagens, criando-lhes sentido contínuo.

Segundo Bitencourt, Silveira e Costa (2022), no Projeto Duarte, foi potencializado três componentes de aprendizagens: “tempos, espaços e interações”, pois foi percebido que os estudantes desejavam aprender os conteúdos escolares, no

entanto, encontravam-se pouco estimulados para tal, já que o currículo escolar até então era um espaço de pouca flexibilidade, com disciplinas isoladas em salas de aulas reduzidas há poucos metros quadrados, para um número considerável de estudantes. Para Fullan (2009), a implementação de uma mudança educacional requer mudança na prática, para tanto, é necessário que haja mudança de atitude dos sujeitos que estão na escola, caso contrário, qualquer que seja a intencionalidade pedagógica, vai ocorrer a partir de práticas engessadas, rígidas e com pouca alteração, logo não haverá transformação.

ABORDAGEM METODOLÓGICA: CONTEXTO HISTÓRICO DA EMEF PROF. ANTÔNIO DUARTE DE ALMEIDA

A abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa é de caráter etnográfico (André, 2012), (Angrosino, 2009), visto que se trata de uma pesquisa em que o pesquisador é professor/gestor na escola, e foi um dos sujeitos implicados no processo de discussão, organização e implementação da inovação curricular, que ocorreu no início de 2017, cujo desdobramento foi a criação de uma organização do PPP da escola, no Ensino Fundamental, anos finais, por áreas de conhecimento e a reconfiguração dos tempos, espaços e interações na escola (Bitencourt, Silveira, Costa, 2022).

Segundo Angrosino (2009), o método etnográfico difere de outros por se tratar de uma metodologia em que a pesquisa de campo é conduzida *in loco*, onde vivem as pessoas e é personalizado, pois o pesquisador fica face a face no dia a dia com as pessoas que ele está estudando. Segundo André (2012), subjacente ao uso das técnicas etnográficas há o princípio da interação que ocorre entre pesquisador e o objeto pesquisado, ou seja, o pesquisador é o principal instrumento na relação de coleta e análise dos dados, os dados, por sua vez, são mediados pelo instrumento humano, nesse caso, o pesquisador.

É nessa perspectiva, portanto, que será conduzida a discussão dos dados apresentados

nesta pesquisa, isto é, de um pesquisador que convive diariamente no ambiente escolar onde a pesquisa é realizada. Nossa discussão e análise será de dois tipos de projetos: (1) sobre os “Projetos de trabalho” que as áreas/anos de conhecimento constroem (ou deveria) com os estudantes nos momentos de estudo²; (2) “Projetos do Programa Mais Educação São Paulo”, que oferece aos estudantes a possibilidade de escolher até três dos inúmeros projetos realizados na semana em horário escolar estendido. A seguir será apresentado um panorama do contexto territorial em que se encontra inserida a escola, objeto de discussão nesta pesquisa.

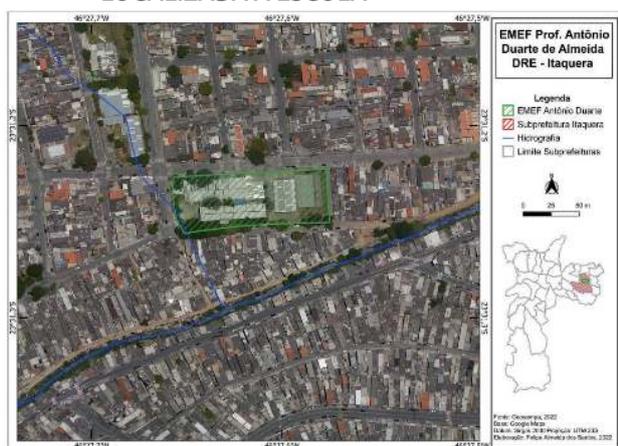
Bitencourt (2022, p. 24) apresenta uma contextualização da EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida que permite uma ideia geral do território onde se encontra localizada esta escola na capital paulista:

Inaugurada no dia 16 de fevereiro de 1972, a EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida se encontra localizada no distrito de Itaquera, região leste da Cidade de São Paulo, mais precisamente no Parque Guarani, região que sofreu grandes transformações urbanas nos últimos anos, com a ocupação de uma grande área vizinha à escola, que pertence ao território da Cidade A E Carvalho, com mais de 10 mil famílias, provenientes de diversas regiões do país. Atualmente tem chegado bastante imigrantes africanos, além dos imigrantes bolivianos que habitam na região, trabalham com costura de roupas e ocupam as quadras da escola nos finais de semana como espaço de lazer.

Como forma de complementar as informações apresentadas na citação anterior, através da linguagem visual, será apresentado o Mapa 1, que tem como objetivo ilustrar e ampliar a discussão sobre o território onde se encontra localizada a escola, nele é possível o levantamento de hipóteses, sobre o papel fundamental que as escolas apresentam em comunidades localizadas distantes do centro da cidade.

2 No tópico “Projeto Duarte: contexto histórico, apresentação e discussão dos dados” será apresentado a organização do PPP por momentos de estudos.

MAPA 1: TERRITÓRIO ONDE SE ENCONTRA LOCALIZADA A ESCOLA



Fonte: cedido pelo prof. Felipe Almeida

Do ponto de vista do que descreveu Bitencourt (2022), bem como o que pode ser observado no Mapa 1, a EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida, encontra-se localizada em um embricamento formado por três áreas territoriais distintas na complexidade de um bairro periférico da cidade de São Paulo, construído quase que em sua maioria absoluta, sem nenhum planejamento urbano. Muitas casas são amontoadas apenas para garantir uma necessidade básica de trabalhadores pobres, desprovidos de condições financeiras para poder adquirir uma moradia em bairros com “planejamento” urbano adequado.

Na parte superior do Mapa 1, conforme pode ser constatado, encontra-se uma área urbanizada de “forma planejada”, ou seja, com residências nos padrões adequados e com ruas largas, que vão da escola à Avenida Imperador. Na parte inferior, encontra-se as outras duas áreas, que pelo modo como pode ser observado, foi sendo formada sem nenhuma organização urbana, isto é, sem “planejamento urbano”. Essas duas áreas são separadas pelo Córrego Jacu Peval. Logo, a parte que fica ao lado da escola, basicamente, é a que apresenta a maior complexidade do ponto de vista da organização urbana, pois não há ruas, mas sim, vielas que dão acesso a um enorme amontoado de residências imprensadas umas nas outras.

A outra área, por sua vez, “é formada pela ocupação de uma área extensa que se inicia na

Avenida Caititu e se espalha pela Avenida Ernesto de Sousa Cruz” (Bitencourt, 2022, p. 24). Essa área foi ocupada em meados da década de 1990, período em que aumentou a demanda de matrículas na escola e foi necessário a construção de um anexo com mais duas salas que funcionam até hoje para atender toda demanda. Atualmente, encontra-se mais ou menos urbanizada essa área da ocupação, com linhas de ônibus para o metrô Artur Alvim, Penha e Tatuapé, saneamento básico, água, luz elétrica, linhas telefônicas, Internet Banda Larga, padarias, mercados, açougues, lojas de roupas, e uma diversidade de bares etc.

Contudo, é importante ressaltar que essa área da ocupação não é regulamentada pela prefeitura, de modo que, os moradores construíram (e ainda fazem isso) de forma livre, com construções fora dos padrões urbanos de casas, ou seja, é comum encontrar casas com até cinco andares. Como é uma área bem localizada, já que fica próxima às Avenidas Jacu Pêssego e Imperador e as estações de metrô Itaquera e Artur Alvim, e ao centro comercial de Itaquera, e pelo simples fato de ser fácil encontrar “casas” para alugar diretamente com o dono sem as burocracias que existem nas imobiliárias, muitas famílias têm procurado essa área para morar, inclusive, tem chegado muitos migrantes vindos de países africanos.

Embora haja um pouco de infraestrutura, como descrita anteriormente, ainda assim, é uma área de enorme complexidade, por se tratar de uma ocupação. Os moradores ainda sofrem inúmeras discriminações e preconceitos, inclusive, dos que residem na área localizada na parte superior do Mapa 1. Outro fator complicador, que tem causado preocupação nessa área é a quantidade de pessoas que atualmente moram e circulam diariamente na região, pois ultrapassa os limites adequados para a organização urbana.

A EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida, em certa medida, tem sido palco de encontro e inclusão cultural para as famílias que são e as que têm chegado e se estabelecido na complexidade dessas áreas, seja na parte superior do Mapa 1

ou nas partes inferiores. No interior da escola circulam sujeitos que habitam nas três áreas, por isso, a escola tem sido um lugar de inúmeros conflitos, e muitas aprendizagens.

Conflitos, devido sobretudo, ao encontro de diferentes modos de vida e de ser nesse território. Aprendizagens, que têm ocorrido pelo encontro de diferentes modos de ver e viver em território de alta complexidade urbana. Para atenuar os conflitos e melhorar as aprendizagens dos estudantes, a escola desde o início da segunda década deste século tem adotado como prática pedagógica, a cultura dos projetos no horário estendido dos estudantes. No início de 2017, criou-se o Projeto Duarte, que tem como objetivo organizar o currículo por áreas de conhecimento, em que os conteúdos “devem” (ou deveriam) ser trabalhos por “Projetos de Trabalho” (Hernández; Ventura, 1998; Bitencourt; Silveira; Costa, 2022), como apresentado no tópico a seguir.

PROJETO DUARTE: CONTEXTO HISTÓRICO, APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este tópico tem como objetivo apresentar e discutir os dados desta pesquisa, que se referem a dois tipos de Projetos³ que há na EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida, mas que, no entanto, nem sempre têm sido compreendidos por todos os sujeitos implicados no processo de ensino e de aprendizagens desta escola. O primeiro é referente aos “Projetos de trabalho” discutido em Hernández e Ventura (1998) e em Bitencourt, Silveira e Costa (2022), desenvolvidos (de forma experimental) por as áreas/anos de conhecimento, no Ensino Fundamental, anos iniciais e finais. O segundo se trata do “Programa Mais Educação São Paulo”, em que a escola tem ofertado aos estudantes diversos “Projetos” em que eles podem se inscrever para participar em horário escolar estendido.

Segundo Bitencourt, Silveira e Costa (2022), o Projeto Duarte, iniciou em 2017, e tem como objetivo central a Educação Integral e a

Cultura dos “Projetos de trabalho”. O Projeto Duarte foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação (CME) em 2019, através do Parecer CME 12/19⁴, como Projeto Pedagógico Especial/ Experimental. Encontra-se organizado, especificamente, no Ensino Fundamental, anos finais, em que foram acentuadas com maior intensidade as mudanças, por áreas de conhecimento, conforme apresentado na Figura 1, que se segue:

Figura 1: áreas de conhecimento do Projeto Duarte



Fonte: PPP da EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida (2023)

Conforme Figura 1, o Projeto Duarte se encontra organizado no Ensino Fundamental, anos finais, por cinco áreas de conhecimento. Linguagens (Português e Inglês); Exatas (Matemática e Ciências); Humanas (História e Geografia); Mídia-educação (POED⁵ e professores de outras áreas de conhecimento); Integradora (Educação Física e Arte). As áreas de conhecimento Linguagens, Exatas, Humanas e Mídia-educação ficam com uma turma/ano no decorrer de 25 dias, quatro dias na semana e um dia da semana os professores de cada área de conhecimento se juntam de forma colaborativa na escola para o planejamento semanal.

A área Integradora, por sua vez, atende todas as turmas/anos de forma contínua, por isso, realiza o seu planejamento semanal às segundas-feiras, nos demais dias da semana fica com as turmas/anos da área de conhecimento que se encontra no planejamento.

3 Tal classificação é importante, pois cada tipo de projeto apresenta conceitos e objetivos específicos.

4 Parecer CME nº 18/19, aprovado em sessão plenária de 12/12/2019. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/parecer-secretaria-municipal-de-educacao-sme-cme-18-de-12-de-dezembro-de-2019> Acesso em: 10 de fev. de 24.

5 Na RME se refere ao Professor Orientador de Educação Digital.

Ainda de acordo com o que apontaram Bitencourt, Silveira e Costa (2022), o Projeto Duarte tem como princípios: “democracia, autonomia, autoria, investigação e corresponsabilidade”. E a reconfiguração dos “tempos, espaços e interações” da escola. É a partir de tais perspectivas que os conteúdos do currículo são trabalhados, a ideia é que os conteúdos sejam trabalhados por “projetos de trabalho” (Bitencourt; Silveira; Costa, 2022) e (Hernández, 1998). Os projetos de trabalho, embora sejam uma das perspectivas do Projeto Duarte, ainda são uma construção, que precisa de muita discussão e estudo.

Nem todas as áreas de conhecimento têm uma dimensão total de como relacionar os conteúdos do currículo oficial com os projetos de trabalho, da compreensão de que uma coisa não anula outra. De forma que o fato de se trabalhar com projetos de trabalho, não significa que não se deva garantir os conteúdos, ao contrário, os projetos de trabalho são uma das formas de (re)significar para os estudantes os conteúdos, que nem sempre fazem sentido a eles. Na prática, os conteúdos curriculares são abordados nas disciplinas isoladas, sem contextualização com a realidade de vida e dos territórios em que estão inseridos os estudantes.

Dentro da organização do Projeto Duarte foi construído uma “Guia” que serve para auxiliar os professores na construção e condução dos projetos de trabalho. Nela se encontra elementos necessários à criação e o planejamento dos projetos, mas é importante ressaltar que a “Guia” é um instrumento orientador para os professores utilizarem, não significa que ela deva ser utilizada como algo fixo e inflexível, é fundamental, mas não é obrigatório que os projetos contemplem todos os aspectos que aparem nela.

GUIA DE PLANEJAMENTO E ACOMPANHAMENTO DA ÁREA/ANO DE CONHECIMENTO					
TURMAS/ANO	PROFESSORES				
PRINCÍPIOS DO PROJETO DUARTE	INVESTIGAÇÃO ()	AUTONOMIA ()	DEMOCRACIA ()	AUTORIA ()	CORRESPONSABILIDADE ()
PROBLEMATIZAÇÃO					
PRINCIPAIS QUESTIONAMENTOS					
CONTEÚDOS	CURRÍCULO DA CIÊNCIAS	TEMÁTICA ÉTICO-RACIAL	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	QUESTÕES DE GÊNERO	OUTROS
RECURSOS E MATERIAS					
ATIVIDADES DE PESQUISA					
INDICAÇÃO DE LECTURAS			PRODUÇÃO TEXTUAL		
AVALIAÇÃO	() Prova () Seminário () Atividades diárias () Trabalho de campo () Pesquisas () Atividade de casa () Observação () Autoavaliação			OUTROS: QUAS?	

Fonte: Arquivos da escola

A Guia de planejamento deve ser preenchida por os professores e acompanhada por a coordenação pedagógica, nela aparece a identificação da turma/ano, o nome dos professores responsáveis, quais princípios do Projeto Duarte o projeto de trabalho contempla, o nome do projeto de trabalho, para ser realizado no momento de estudos que dura 25 dias, por uma das cinco áreas de conhecimento, quando se trata do Ensino Fundamental, anos finais, e por tempo a ser definido por o grupo de professores do 1º ao 5º ano, do Ensino Fundamental, anos iniciais. Outros aspectos são importantes como, problematização, questionamentos, conteúdos, materiais, pesquisa, indicação de leitura e produção textual, e o tipo de avaliação pretendida.

É nesse sentido que os projetos de trabalho devem ser organizados, tendo em vista sempre a (re)significação dos conteúdos escolares. O tema dos projetos de trabalho pode/deve ser escolhido por os professores no planejamento semanal⁶, e posteriormente apresentado e discutido com os estudantes, o mais importante é que o projeto de trabalho seja coletivo, ocorra em ambas as turmas/anos atendidas por a área/ano de conhecimento, respeitando a especificidade de cada turma/ano e finalize com um produto. Outro fator importante a ser considerado no projeto de trabalho é o contexto, ou seja, deve sempre focar em situações locais, sem, no entanto, desconsiderar o global. Tais perspectivas podem ser entendidas no contexto educacional como uma inovação curricular. “A inovação, entendida como um processo de mudança social, encontra um tratamento mais sistemático enquanto categoria de análise nas posições teóricas da *modernização*” (Wanderley, 1995, p. 42).

Inovar na educação, embora possa parecer a negação do que sempre foi feito, sem os cuidados necessários à nova organização, não é de todo verdadeiro como tem sido, às vezes, compreendido por parte dos professores. A inovação requer uma boa organização, sistematização do que é pretendido,

6 Momento em que os professores de uma determinada área/ano do conhecimento se reúnem na escola para realizarem o planejamento semanal. Para saber mais a esse respeito remeto os leitores ao livro, “Projeto Duarte: utopia e possibilidade de mudanças na escola”, (Bitencourt; Silveira; Costa, 2022).
7 Grifo no original.

(re)construção do existente, que passa a ser olhado a partir de outras perspectivas educacionais, em diálogo com os conhecimentos que são fundamentais e necessários à formação de sujeitos, críticos e conscientes do seu papel na sociedade que se insere.

Os projetos de trabalho para Hernández e Ventura (1998, p. 63) “são uma resposta – nem perfeita, nem definitiva, nem única”. No Projeto Duarte, eles têm mostrado (embora ainda de forma tímida, uma vez que ainda há a necessidade de aprofundamento teórico de seus conceitos) que são uma possibilidade para o desenvolvimento da melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens. De acordo com Fullan (2009), subestimamos imensamente o significado de uma mudança, ou seja, o projeto de trabalho, faz parte da inovação na organização do PPP da EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida, portanto, deve ser melhor compreendido por todos os sujeitos implicados no ensino e nas aprendizagens nesta escola para que não cai no esquecimento, devido, sobretudo, a falta de vontade de entender e respeitá-lo como parte da mudança proposta no Projeto Duarte, e importante para a melhoria contínua das aprendizagens dos estudantes nos conhecimentos que devem adquirir em torno dos conteúdos escolares.

Os inúmeros projetos que têm sido ofertados durante anos, na EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida, através do “Programa Mais Educação São Paulo⁸”, são uma forma dos estudantes sentirem-se sujeitos de suas aprendizagens, visto que escolhem o que gostam, o que os representam e fortalece suas identidades, seja: na dança, no esporte, no ensino de línguas estrangeiras, no grêmio estudantil, no teatro, no ballet, como estudante monitor, enfim, no que para eles representam melhor sua identidade. Este, portanto, é outro tipo de “Projetos” que acontece há anos na escola e que tem sido uma forma de fortalecimento afetivo nas relações entre estudantes e professores. Em 2023, foi oferecido

16 projetos “Programa Mais Educação São Paulo” no horário escolar estendido dos estudantes, conforme consta no PPP (2023, p. 59), a seguir:

- Jogos de Tabuleiros – Xadrez, Mancala;
- Banda Musical;
- Orquestra/Violino;
- Teatro;
- Inglês;
- Francês;
- Esporte: baquete;
- Alunos Monitores de Informática Educativa;
- Alunos Monitores de Sala de Leitura;
- Dança;
- Ballet;
- Jiu-jitsu;
- Imprensa Jovem;
- Cursinho ETEC português/matemática;
- Protagonismo Juvenil;
- Artesanato.

Os projetos, além serem uma forma de fortalecimento da identidade dos estudantes, ampliam os conhecimentos no encontro com as aprendizagens que lhes interessam. São todos publicizados no início de cada ano letivo, e os estudantes podem escolher um ou mais conforme o seu interesse e disponibilidade de horário. Além disso, o estudante tem o horário escolar estendido, que ao longo do tempo tem contribuído para oferecer uma alimentação saudável, segurança e ampliação de novos conhecimentos aos estudantes que realizam algum dos projetos disponíveis.

Diferentemente dos projetos de trabalho em que deve ocorrer com toda a turma/ano, com foco nos conteúdos do currículo oficial, nos Projetos do “Programa Mais Educação São Paulo” as turmas são formadas com estudantes de turmas/anos diferentes, desde que, dependendo do projeto, seja respeitado a faixa etária. Em geral, tais projetos têm contribuído com a ampliação dos conhecimentos dos estudantes, a título de constatação, o Projeto ETEC realizado em 2023 foi essencial para a aprovação de 21

8 Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-5930-de-15-de-outubro-de-2013> Acesso em: 10 de fev. 24.

estudantes em diferentes cursos da ETEC, para o ano de 2024.

O Quadro 1 a seguir tem como objetivo a apresentação de uma síntese, que mostra os dois tipos de “Projetos” discutido nesta pesquisa e o que difere um do outro. Tal compreensão é importante para o fortalecimento do desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos estudantes.

Quadro 1: síntese dos projetos no Projeto Duarte

Projetos de trabalho do Duarte	Projeto	Projetos do Programa Mais Educação São Paulo
Os professores devem escolher o tema, apresentar e discutir posteriormente com os estudantes;		Os estudantes escolhem o projeto de acordo com seu interesse;
Tem como objetivo (re)significar os conteúdos curriculares;		Ampliar e desenvolver novos conhecimentos;
Deve ser organizado e aplicado para todos os estudantes da turma/ano, respeitando a especificidade de cada turma/ano;		Turmas com um número restrito de estudantes, que podem ser formadas com estudantes de diferentes turmas da escola;
Organização coletiva, por docentes de cada área/ano de conhecimento;		Organização individual, cada professor(a) apresenta seu projeto.
O projeto de trabalho deve ser finalizado com a apresentação de um produto;		
Contexto: do local ao global.		Contexto: específico de cada projeto

Fonte: organização do autor

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar os conteúdos do currículo escolar institucionalizado através de projetos de trabalho é um desafio, principalmente, porque a formação docente ainda é conteudista. Contudo, a experiência da EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida, que a longo tempo tem mostrado que os projetos de trabalho, como bem-sinalizado por Bitencourt, Silveira e Costa (2022) e Hernández e Ventura (1998), não é uma resposta única e definitiva aos problemas da educação, mas pode ser uma alternativa, inclusive, de inclusão e enfrentamento aos problemas do cotidiano escolar.

Conforme apresentado na discussão dos dados desta pesquisa, fica evidente que trabalhar com projetos na escola, é uma tarefa complexa que exige estudo, escolha e mudanças nas práticas pedagógicas. Embora haja na escola um discurso consolidado em torno da temática dos projetos de trabalho, ainda há a necessidade de muito estudo e discussão sobre os caminhos que ela deve trilhar rumo à qualificação e consolidação de um conceito que sustente a ideia coletiva do que significa o currículo por projetos de trabalho. Urge uma necessidade premente de uma definição a ser desmistificada no contexto do Projeto Duarte, sobre qual caminho é o mais adequado para o coletivo enveredar na

construção dos projetos de trabalho.

É importante ser crítico das ideias externas, enquanto é trabalhado uma base para poder compreender e alterar o contexto local (Fullan, 2009). Assumir uma postura inovadora na educação, requer mudança de atitude dos professores, inclusive, para questionar sua própria formação, pois assim, abre-se possibilidade de transformá-la. Na EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida, o coletivo docente decidiu mudar, para tanto, foi criada uma cultura de estudos em 2016 para buscar um caminho de mudanças sobre as práticas docentes, na tentativa de se encontrar uma forma diferente de trabalhar os conteúdos escolares. Tal perspectiva, desencadeou na implementação de uma organização inovadora do PPP da escola em áreas de conhecimento no Ensino Fundamental, anos finais. Decisão que foi aos poucos sendo consolidada, e atualmente ganhou forças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que tem criado sua própria organização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução José Fonseca, consultoria, supervisão e revisão desta edição Bernardo Lewgoy. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- BITENCOURT, Alexandre Passos. Proposta e possibilidade de mudança na escola. **Revista Primeira Evolução**, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 24, p. 23–32, 2022. Disponível em: <https://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/187> Acesso em: 10 de fev. de 2024.
- BITENCOURT, Alexandre Passos; SILVEIRA, José dos Santos; COSTA, Jussara Strege. **Projeto Duarte: utopia e possibilidades de mudanças na escola**. São Paulo: Soul Editora, 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FULLAN, Michael. **O significado da mudança educacional**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Fernando Hernández e Montserrat Ventura. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SÃO APULO, SP. 2023. EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida. **PPP**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1wbAtSROv8Mk373jNuzRklfAy4P3ismzw/view?pli=1> Acesso em: 10 de fev. de 2024.
- WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Parâmetros sociológicos da inovação. In: GARCIA, Walter E. (coord.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995, p. 33-60.



O PAPEL DA ESCOLA NA PERPETUAÇÃO OU RUPTURA DE ESTEREÓTIPOS RELATIVOS AO GÊNERO

ANDREIA PEREIRA DOS SANTOS¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar como se dão as relações de gênero no ambiente escolar e quais intervenções e metodologias são aplicadas na busca pela equidade de gênero dentro do ambiente escolar. Através da análise de casos de relações cotidianas entre seus atores, além da análise de um questionário aplicado em duas escolas públicas, analisado à luz de autores que tratam da questão de gênero na sociedade, pretende-se compreender como essas relações funcionam e em que medida a escola contribui positiva ou negativamente para a construção de uma identidade onde os indivíduos reconheçam o valor do seu gênero e o respeito ao outro.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero; Feminismo; Machismo; Escola; Igualdade.

1. INTRODUÇÃO

No começo do século XXI, a preocupação em inserir no currículo escolar brasileiro um estudo sobre diferentes parcelas sociais até então à margem de outras questões, começa a ganhar força. O estudo sobre questões étnicas, a questão indígena, a discussão sobre diversidade sexual, a questão dos imigrantes e a de gênero vêm sendo discutidas na sociedade brasileira. Vários setores se envolvem nesta discussão, como mídia televisiva, impressa, internet, grupos de apoio, dentro das famílias e na escola.

Assim como a lei 10.639/03 veio contemplar as questões étnico raciais, a lei 11.645/08 as questões indígenas, observo a necessidade gritante da aprovação de uma lei que contemple a discussão de gênero e diversidade - apesar do retrocesso do PNE com a retirada do artigo 2º inciso III, que já orientava a promoção da igualdade entre os gêneros. A produção de pesquisas e fomentação do assunto configuram-se como um ato político de resistência à retirada de assuntos de grande

importância para a sociedade, assuntos esses relacionados à noção de respeito, empatia e solidariedade.

Sendo a escola uma instituição de amplo alcance e de intervenção dentro das mais diversas classes sociais, esta pode colaborar para desconstruir valores patriarcais que em nada agregam em nossa sociedade, ajudando, assim, a diminuir os índices de violência contra a mulher, por meio do empoderamento dessas e da conscientização de igualdade entre os gêneros.

Para tanto, é importante entender como que a escola está agindo no que diz respeito à promoção da igualdade entre meninos e meninas e como esses estudantes percebem a si mesmos e a escola dentro do sistema educacional.

Este artigo tem por objetivo realizar um levantamento dessas percepções dos alunos e alunas, tendo dados para balizar eventuais ações pedagógicas por parte da escola a fim de tornar o ambiente escolar, um local onde se construa e se zele pela noção de equidade e respeito.

¹ Licenciada em História pela Universidade Bandeirantes de São Paulo (2008); Licenciada em Artes Visuais pela Faculdade Paulista de Artes (2013); Curso de aperfeiçoamento "Gênero e diversidade na escola", pela Universidade Federal do ABC (2015); Professora titular atuando na rede municipal de ensino na cidade de São Paulo. Atualmente mestranda no Instituto de Artes da UNESP. E-mail: andrea.p.santos@unesp.br

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Por meio de análise etnográfica e da análise de um questionário aplicado em duas escolas públicas: uma escola municipal e outra estadual - ambas localizadas em áreas periféricas da zona leste de São Paulo, que foi respondido por 209 meninas e 177 meninos – pretende-se entender como se dão as relações de gênero no ambiente escolar, e até que ponto a escola contribui positiva ou negativamente na construção de uma identidade onde os indivíduos reconheçam o valor de seu gênero e das diferenças biológicas, mas que, no âmbito social, a equidade entre meninas e meninos esteja posta não só na teoria curricular, mas, na prática de todos.

3. RESULTADOS

Através dos estudos, reflexões sobre casos, levantamento de dados, respostas e números por meio dos questionários aplicados, associados à leitura de autores e autoras como Guacira Lopes Louro, Pierre Bourdieu, Marisa Correa, Marília Pinto, dentre outros(as), é possível ter uma ideia sobre a construção escolar da noção de gênero, podendo, desta forma, intervir, se necessário, em busca de uma prática educativa que preze a equidade entre os gêneros, na construção de uma percepção isenta de preconceitos por parte dos alunos e do próprio corpo docente.

Para pensar em como a escola pode vir a atuar em relação à questão de gênero, é necessário, primeiro, entender como os estudantes se sentem dentro do ambiente escolar em relação ao seu gênero, para tanto, foi elaborado um questionário composto por 10 questões. Essa pesquisa por meio do questionário foi realizada com 386 estudantes com idade entre 9 e 16 anos, de duas escolas localizadas em áreas periféricas da Zona Leste de São Paulo. Na primeira escola, municipal, 178 meninas e 155 meninos responderam ao questionário. Na segunda escola, estadual, 31 meninas e 22 meninos responderam.

Pedimos aos alunos que respondessem as perguntas baseando-se em suas vivências reais, em suas percepções no dia a dia.

A temática gênero permeava as questões, a fim de levantar informações, embasar suposições ou refutar algumas ideias a respeito da percepção dos alunos diante do preconceito por gênero e do papel da escola na manutenção, ou não, desse quadro.

Analisando as respostas destes 386 alunos², foi possível esboçar, ainda que de forma inicial, um cenário sobre o que pensam a respeito dos gêneros, de acordo com sua idade. Como reproduzem o que escutam, o que afeta mais aos meninos e as meninas.

3.1 DISCUSSÕES

Você gosta do seu gênero (de ser menina ou menino)?

Das 209 meninas, 66 responderam que não; já entre os meninos, no total de 177, nenhum afirmou não gostar de pertencer ao gênero masculino. Ficou claro que, quanto mais nova é a garota, menos ela se incomoda com seu gênero, mas à medida que ela vai crescendo, parece ir percebendo as desvantagens sociais impostas ao gênero feminino.

Entre os meninos, desde os mais novos, observa-se a necessidade de firmarem-se como mais fortes, mais ágeis, mais rápidos do que as meninas. em resposta ao que a sociedade espera como comportamento padrão em seu gênero. À medida que crescem, veem ainda mais vantagens em pertencer ao gênero masculino, tendo mais liberdade, menos responsabilidades, não sofrendo com cólicas, pressão social etc.

• 1) Se você pudesse escolher, nasceria sendo menina ou menino?

Entre 209 meninas, 63 responderam que nasceriam meninos;

Dos 177, 4 meninos responderam que nasceriam meninas.

A partir dos 13 anos, as que desejariam nascer como meninos já mostram a consciência de

2 Neste artigo, os resultados da análise das respostas do questionário encontram-se resumido devido a sua densidade.

que o sexo masculino é “mais aceito” na sociedade, percebem que eles possuem mais liberdade, menos responsabilidades e não sofrem com dores e problemas típicos do sexo feminino.

Podemos fazer várias leituras sobre esta afirmação, e uma das leituras possíveis, dentre tantas, seria a de que esta menina, ainda não conseguiu ver a vantagem de ser mulher, logo, sente-se no prejuízo em relação ao sexo oposto.

• 2) No ambiente familiar, você é tratada diferente pelo fato de ser menina (ou menino)?

Das 209, 52 meninas afirmam ser tratadas com diferença no lar.

Entre 177, 38 meninos afirmam ser tratados com diferença no lar.

A maioria das meninas reclama da injustiça em terem que realizar tarefas domésticas, ao passo que os meninos não; da falta de liberdade e de não poderem realizar algumas atividades consideradas masculinas. O que relatam como uma diferença positiva é o fato de receberem mais carinhos e mimos dos pais.

Os meninos mostraram-se incomodados quando tiveram que fazer alguma tarefa doméstica; alguns recebem mais carinho por parte da mãe, outros são xingados pelo pai.

• 3) No ambiente escolar, você é ou já foi tratada(o) diferente pelo fato de ser menina (ou menino)?

Entre 209, 58 meninas responderam que sim.

Entre 177, 42 meninos responderam que sim.

Aqui, os tratamentos negativos aparecem em maior número. Quanto aos tratamentos positivos no ambiente escolar, as meninas apontam o cavalheirismo ensinado na escola, em que as meninas são as primeiras a entrar, a sair, a formar fila.³

Algumas meninas se sentem bem por serem escolhidas como ajudantes do(a) professor(a). Aparece nas respostas também a questão do bullying, que se soma ao machismo

para inferiorizá-las. Os meninos, às vezes, atacam a vaidade das meninas, chamando-as de gordas, falando mal do cabelo, etc. Ocorre também a exclusão dessas no futebol e em outras atividades.

As críticas dos meninos dizem respeito aos tratamentos diferenciados em relação às meninas, tratamento este que tem suas bases no cavalheirismo adotado por muitas professoras e professores, certamente na melhor das intenções, mas que também já foi tema de discussão dentro do movimento feminista.

Melhor seria substituir o cavalheirismo pela noção de gentileza, em que meninos e meninas pudessem ser gentis uns com os outros?

As demais queixas em relação ao tratamento diferenciado, para os meninos, dizem respeito às práticas de bullying.

• 4) Em relação às profissões, quais seriam profissões femininas? Marque uma das opções.

- a) Professora, médica, advogada;
- b) Engenheira, motorista, entregadora de pizza;
- c) Pedreira, jogadora de futebol, taxista;
- d) Todas as profissões podem ser ocupadas igualmente por homens e mulheres.

As alternativas mais escolhidas entre as meninas foram a A e a D. A alternativa A apresentava as profissões: professora, médica, advogada. 82 meninas escolheram essa resposta.

A alternativa D afirmava que “Todas as profissões podem ser ocupadas igualmente por homens e mulheres”, e foi escolhida por 119 meninas, a maioria delas na faixa dos 14 anos.

Esse resultado seria passível de uma investigação mais detalhada, por meio de entrevistas, por exemplo, a fim de tentarmos entender se estas garotas responderam o que acharam “politicamente correto para um cenário de luta feminina”, ou se responderam porque é o que realmente desejam, sendo a alternativa D, a

³ Cabe aqui uma rápida citação retirada de um artigo da Psicanalista e escritora Regina Navarro (baseado em um estudo realizado pela University Boston), referente ao cavalheirismo:

“...o cavalheirismo é péssimo para as mulheres. Gentileza, ao contrário, é ótimo! Homens e mulheres podem e devem ser gentis uns com os outros. Cavalheirismo é outra coisa. Traz, de forma subliminar, a ideia de que a mulher é frágil e necessita do homem para protegê-la, até nas coisas mais simples como abrir uma porta...”

que lhes confere um leque mais amplo de opções de carreiras. Mas... na prática, essas garotas escolheriam profissões consideradas, socialmente, "masculinas"?

Entre os meninos, curiosamente, as alternativas escolhidas foram as mesmas que as meninas. 48 meninos escolheram a alternativa A, cujas profissões eram professor, médico e advogado. 83 meninos escolheram a alternativa D "Todas as profissões podem ser ocupadas igualmente por homens e mulheres."

Mas existem peculiaridades que apareceram nas respostas dos meninos dignas de análise:

Primeiramente, muitos meninos não escolhiam a alternativa toda, ou seja, marcando a alternativa pela respectiva letra, que envolvia as três profissões citadas. Muitos deles fizeram um X em cima de uma profissão específica, preterindo profissões relacionadas ao ato de cuidar.

• 5) Meninas e meninos podem brincar de boneca, casinha, amarelinha...?

Das 209 garotas que responderam ao questionário, 58 responderam que não.

Entre estas, a maioria alegava que brincar de boneca "não era coisa de menino". Algumas afirmaram achar "feio" ou "esquisito".

Analisando as justificativas que impediriam um menino de ter acesso a esses tipos de brincadeiras, é perceptível o machismo na fala de garotos bem jovens, entre 9 e 10 anos. Muitos dizem apenas não gostar, outros falam que meninos gostam de outras coisas, como futebol e videogame. Também demonstraram muita preocupação em relação ao julgamento social: "o que os outros vão pensar?".

• 6) Meninas e meninos podem brincar de carrinho, videogame, futebol?

Das 209 meninas que responderam o questionário, 178 meninas afirmaram que podem brincar de carrinho, videogame, futebol.

A mesma pergunta foi feita aos meninos e 140 deles afirmaram que meninas podem brincar de carrinho, videogame, futebol.

A maioria dos alunos que disseram que

meninos não podiam brincar de boneca afirmaram que meninas podiam brincar de carrinho. Isso nos mostra o quanto o machismo pesa para o gênero masculino, que muitas vezes têm até vontade de brincar com "brinquedos de menina", mas não o fazem para não sofrerem bullying ou "decepcionar o pai", como citado.

• 7) Você já foi preconceituoso com o gênero oposto? Se sim, qual o motivo?

Entre 209 meninas, 49 afirmaram que já foram preconceituosas com meninos.

Entre 177 meninos, 41 afirmaram que já foram preconceituosos com meninas.

Entre as que responderam que já foram, os preconceitos relatados foram os seguintes: zoar meninos por brincar de panelinha; porque ele estava chorando; ter o preconceito de que menino só pensa em namorar; por querer brincar de boneca; por que eles não nos respeitam; são imaturos; por se parecer com um homossexual; por ele ser negro.

Entre os meninos, as "justificativas" para o preconceito foram: "Porque me xingou"; Por gostar de brincar com coisas de meninos; por jogar videogame; por não se depilar; por seu cabelo; por trocarem de roupa juntas; "Pelo fato de ela não se valorizar"; por sua aparência; por estar acima do peso; por ter me largado para ficar com outra menina...

• 8) Qual é a profissão/ ocupação de seus pais?

Como sabemos que as figuras materna e paterna são de grande influência para a criança, é interessante ter uma ideia dos referenciais existentes. É claro que nem todos vão seguir as mesmas profissões, mas foi perceptível, cruzando a profissão dos pais e a pretensão profissional dos(as) filhos(as), que muitos desejam seguir a mesma ocupação profissional do pai, da mãe ou de algum parente.

Em nenhum questionário nos deparamos com a lacuna da profissão/ ocupação preenchida com as palavras 'dono de casa' como ocupação do pai (a opção estava presente), mas colocava-se o pai como "desempregado".

Um outro dado bastante relevante foi notar que o número de mulheres que ocupam funções “tradicionalmente masculinas” foi de 5, enquanto o número de homens ocupando profissões “tradicionalmente femininas” foi de 2.

•9) Qual profissão você pretende exercer quando crescer?

Foi interessante observar que as expectativas dessas crianças em relação ao futuro já apresentam mudanças; estão, nesse aspecto, “menos tradicionais”.

A diferença entre o número de profissões dos meninos e das meninas foi de apenas 8 a mais para os meninos, o que mostra, ainda que de maneira bem rudimentar, que as aspirações profissionais das meninas estão explorando outros espaços, “ganhando terreno”.

Observei a presença de 5 profissões socialmente consideradas masculinas ou de maior predominância do gênero masculino - engenheira da computação, engenheira civil, astrônoma, jogadora de futebol e funcionária do IML. Entre os meninos, ocorreu a presença de 3 profissões socialmente consideradas femininas – costureiro, cozinheiro e enfermeiro. Isso mostra a mescla de atividades, que a delimitação entre o que era para mulher e para homem hoje já se apresenta menos sólida, e à medida que esses papéis socialmente construídos vão sendo desconstruídos, as pessoas terão cada vez mais liberdade de fazer o que querem, o que gostam, e não o que é prévia e socialmente reservado ao seu gênero.

4. CONCLUSÃO

Ao fim desse primeiro processo de pesquisa e análise dos dados levantados, estudados, observados, foi possível responder algumas questões como:

A escola perpetua estereótipos e discriminação em relação ao gênero? Como a escola poderia intervir positivamente no processo de construção social do gênero?

E a família, perpetua estereótipos relativos ao gênero?

Sim, infelizmente a escola reforça os estereótipos relacionados ao gênero, o que colabora para a continuidade dos preconceitos. Pode parecer paradoxal, contraditório, a escola, instituição do saber, colaborar para tal fato, mas, pela fala dos alunos foi possível perceber colocações e atitudes pouco construtivas por parte de alguns professores e professoras quando o assunto é equidade de gênero. Provavelmente o fazem de forma automática, até mesmo inconsciente.

A exclusão de uma menina de determinada atividade, tida como agressiva, pode demonstrar zelo por parte do professor ou professora, mas, por outro lado, tal atitude pode mexer com a autoestima da aluna, ao passo que tal situação transmite para os garotos a ideia de que mulheres são frágeis e inferiores à eles, que só eles podem fazer o que querem.

É claro que não existe fórmula mágica para resolvermos questões tão complexas que abarcam todo tipo de desigualdades, dentre elas a de gênero, mas Guacira Lopes Louro fornece pistas de como a escola poderia intervir positivamente no processo de construção social de gênero.

“Se existe algo que pode ser comum a essas iniciativas [experiências e iniciativas que buscam subverter as situações desiguais — de classe, raça, gênero, etnia — vividas pelos sujeitos], talvez seja a atitude de observação e de questionamento...” (LOURO, p. 121)

Acredita-se ser importante aprofundar cada vez mais as pesquisas. Analisar outros autores, comparar pontos de vista; entender melhor o aluno, a aluna por meios de entrevistas e rodas de conversas informais, em diferentes idades e escolas, visando o entendimento da lógica sobre a qual baseiam suas atitudes, as raízes das falas estereotipadas, a fim de montar um projeto de intervenção que faça sentido para estes estudantes, que consiga “alcançá-los” e levá-los a refletir.

O compartilhamento de experiências, as trocas pedagógicas com os pares e outras unidades escolares, a multiplicação dos saberes e

práticas em uma ação dialógica de trocas que trazem consigo pequenas-grandes mudanças, que podem significar o repensar de práticas em busca de aulas e intervenções indistintas entre meninos e meninas.

Esse modelo patriarcal sobre o qual a sociedade se equilibra ainda hoje já não nos serve mais, e devemos nos reconstruir no sentido de pensar em uma sociedade mais tolerante e justa, para depois, como profissionais da educação, poder intervir em nosso fazer pedagógico, em nossas unidades escolares, junto aos nossos alunos, edificando assim, estruturas mais condizentes ao nosso tempo, com cidadãos que consigam enxergar a humanidade dentro de cada ser e respeitá-la, independente de seu gênero, etnia, classe social, orientação sexual, religião.

Acredito que todos professores e professoras são idealistas, idealistas que sonham, como dizia Paulo Freire, pois não podemos deixar de sonhar, mas que também, à sua maneira, agem, interveem, transformam, edificam, humanizam e lutam diariamente por uma sociedade mais justa.

5. REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. **Etnografia da prática escolar**. 8º ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- _____. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- CARVALHO, Maria Pinto de, **O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPEd (1999-2009)**;
- _____, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas**, vol. 9 n. 2. 2001. P 554-574. (Dossiê Gênero e Educação). Revista eletrônica Zero-a-Seis - nº 22. 2010
- <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8640.pdf>> Acesso em: novembro de 2015.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2. ed. RJ: Bertrand Brasil, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder** – nascimento da

prisão. 29ª ed. Petrópolis: Vozes. 2004.

DAMICO, J. G. S.; MEYER, D. E. E. Constituição de masculinidades juvenis em contextos "difíceis": vivências de jovens de periferia na França. **Cadernos Pagu** (34) p.143-178, 2010.

GOELLNER, S. V.; FIGUEIRA, M. L. M. **Corpo e gênero: a Revista Capricho e a produção de corpos femininos**. GRECCO – Grupo de Estudos sobre Cultura e Corpo. RS. GOLDMAN, Wendy. **Mulher, Estado e revolução**. 1. ed. SP: Boitempo. 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação** – uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. RJ: Vozes, 1997.

_____, Guacira Lopes. **O corpo educado**. 2. ed. MG: Autêntica, 2000.

NICHOLSON, Lindai. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, CFH/CCE/UFSC, vol. 8, nº 2, p. 8-41, SC. 2000.

NUCCI, Marina Fisher. **O Sexo do Cérebro: uma análise sobre gênero e ciência**. 6º Prêmio Construindo a Igualdade de gênero – Redações, artigos científicos e projetos pedagógicos premiados. p 31-56. DF, Programa Mulher e Ciência, 2010.

RIBEIRO, Jucélia Santos Bispo. Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças.. **Cadernos Pagu** (26) p.145-168, 2006.

TILLY, Louise A. Gênero, história das mulheres e história social. **Cadernos Pagu** (3) p. 29-62. 1994.

PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

DANIEL LEOPOLDO MOREIRA BARBOSA¹

RESUMO

Este artigo aborda as práticas de Educação Física nas escolas públicas, com foco na inclusão de alunos com necessidades especiais. Analisamos a importância de estratégias pedagógicas inclusivas para promover a participação ativa e igualitária de todos os estudantes, independente de suas habilidades físicas, e suas condições motoras. Exploramos desafios enfrentados pelos educadores, apresentando abordagens eficazes para criar ambientes educacionais acessíveis e acolhedores. Ao considerar a diversidade de necessidades, destacamos a relevância de práticas adaptativas e colaborativas para uma Educação Física verdadeiramente inclusiva, contribuindo para a formação integral dos alunos e a construção de uma sociedade mais justa, onde todos possam respeitar as diferenças.

Palavras-chave: Educação; Inclusiva; Desafios; Habilidades;

INTRODUÇÃO

A prática de Educação Física nas escolas desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo não apenas para a saúde física, mas também para o crescimento cognitivo, emocional e social. Em meio a esse cenário educacional, é importante abordar as práticas inclusivas na Educação Física escolar, direcionando nosso olhar específico para a inclusão de alunos com necessidades especiais. A diversidade presente em salas de aula contemporâneas demanda uma abordagem pedagógica que vá além dos limites tradicionais, proporcionando a todos os estudantes a oportunidade de participar plenamente das atividades físicas e experimentar os benefícios do movimento. A inclusão de alunos com necessidades especiais na Educação Física não é apenas uma questão de equidade, mas também um desafio educacional e social que exige uma revisão crítica das práticas pedagógicas. A falta de adaptação das aulas pode gerar exclusão e impactar negativamente o

desenvolvimento desses alunos, comprometendo a missão essencial da Educação Física nas escolas, que é de promover a formação integral do educando. Diante dessa realidade, este artigo se propõe a examinar de maneira abrangente as práticas da Educação Física escolar, destacando estratégias inclusivas para garantir a participação efetiva de alunos com necessidades especiais.

Ao longo das últimas décadas, o paradigma educacional passou por significativas transformações, reconhecendo a importância de uma abordagem centrada no aluno e na diversidade de suas necessidades. No entanto, a implementação efetiva desses princípios na Educação Física ainda enfrenta desafios significativos. A inclusão de alunos com necessidades especiais não se limita à mera presença física nas aulas; ela implica na adaptação de métodos, no reconhecimento das capacidades individuais e na criação de um ambiente que estimule o aprendizado e o desenvolvimento de todos. No contexto da Educação Física inclusiva nas escolas, é essencial

¹ Licenciatura Plena em Educação Física, Universidade Camilo Castelo Branco (Unicastelo), São Paulo, SP, Brasil; Professor de Ensino Fundamental II e Médio, EMEF Ary Gomes, Cel. São Paulo, SP.

considerar as diferentes dimensões da diversidade, que vão além das limitações físicas e englobam aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Alunos com transtornos do espectro autista, deficiências motoras, sensoriais ou intelectuais, muitas vezes, enfrentam barreiras que exigem estratégias específicas para garantir sua participação efetiva nas atividades físicas escolares. Destacar a inclusão não apenas como um objetivo, mas como uma prática cotidiana, é um passo crucial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Como educadores e formadores, devemos buscar não apenas atender às exigências legais de inclusão, mas ir além, reconhecendo a singularidade de cada aluno e seu direito não apenas de estar presente, mas de participar ativamente das experiências educacionais proporcionadas pela disciplina. Ao promovermos práticas inclusivas na Educação Física, não apenas fortalecemos a experiência educacional de alunos com necessidades especiais, mas também enriquecemos o ambiente de aprendizagem para toda a comunidade escolar. Nesse sentido, este artigo busca contribuir para uma reflexão profunda sobre a importância da inclusão na Educação Física, visando a construção de um ambiente educacional verdadeiramente igualitário e enriquecedor para todos os alunos, professores e a comunidade escolar.

A IMPORTÂNCIA DOS EXERCÍCIOS FÍSICOS NO CRESCIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR

A infância é uma fase crucial para o desenvolvimento humano, é marcada por transformações emocionais, cognitivas e sociais. Neste contexto, as práticas de exercícios físicos surgem como elementos fundamentais para promover um crescimento integral das crianças em idade escolar. Vamos explorar a influência positiva das atividades físicas destacando a importância de incorporar a movimentação consciente no ambiente educacional. O vínculo entre exercícios físicos e crescimento emocional nas crianças é inegável. A prática regular de

atividades físicas libera sensações de bem-estar e felicidade nas pessoas. Além disso, as atividades quando realizadas em grupo promovem a socialização e o desenvolvimento de habilidades emocionais, como empatia e cooperação. Dessa forma, ao se envolverem em jogos e esportes, as crianças aprendem a lidar com sensações diferentes até então para elas, como a felicidade das vitórias e a tristeza nas derrotas, fortalecendo assim a resiliência emocional essencial para enfrentar os desafios da vida adulta. O impacto positivo dos exercícios físicos no desenvolvimento cognitivo das crianças é respaldado por extensa pesquisa, cientificamente a movimentação estimula a circulação sanguínea, aumentando o fluxo de oxigênio para o cérebro. A interação entre corpo e mente durante as atividades físicas cria uma sinergia que potencializa as capacidades cognitivas, promovendo um aprendizado mais eficaz. A Educação Física nas escolas não é apenas sobre movimento; é uma ferramenta vital para o crescimento social das crianças. O contato com colegas durante as atividades físicas cria oportunidades únicas para o desenvolvimento de habilidades sociais, como comunicação, trabalho em equipe e liderança. A diversidade de jogos e esportes permite que as crianças experimentem diferentes papéis sociais, aprendam a respeitar regras e compreendam a importância da cooperação para alcançar objetivos comuns. Essas experiências contribuem significativamente para a formação de cidadãos socialmente conscientes e participativos, não apenas na comunidade, mas na família.

A fim de garantir o pleno benefício das práticas de exercícios físicos no desenvolvimento infantil, é necessário incentivar ambientes escolares que promovam a atividade física de maneira lúdica e inclusiva. A diversidade de opções, desde jogos simples até esportes organizados, permite que cada criança encontre uma forma de se movimentar de acordo com suas preferências e habilidades. Além disso, a integração de práticas inclusivas assegura que todas as crianças, independentemente de suas capacidades físicas, tenham a oportunidade de

participar e desfrutar dos benefícios das atividades físicas. Em um mundo cada vez mais orientado para a tecnologia, é importante reconhecer e promover as práticas de exercícios físicos no desenvolvimento integral das crianças em idade escolar. O investimento na Educação Física não é apenas uma questão de saúde física, mas uma estratégia eficaz para moldar indivíduos emocionalmente resilientes, cognitivamente ágeis e socialmente competentes. Ao reconhecer a arte do movimento como uma ferramenta essencial para o crescimento integral, podemos cultivar uma geração que não apenas prospera fisicamente, mas também emocionalmente e socialmente, contribuindo para a construção de uma sociedade mais saudável e equilibrada.

DESAFIOS PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, TRANSFORMADORAS E INCLUSIVAS

A abordagem dialética de Vygotsky (1978) e a visão de Siedentop (1994) sobre a inclusão em Educação Física oferecem fundamentos teóricos essenciais para repensar as práticas no ambiente educacional. Embasado em teorias de desenvolvimento humano e princípios éticos, destacamos a relevância da inclusão não apenas como uma exigência legal, mas como uma prática educacional que enriquece o aprendizado e promove o desenvolvimento integral dos alunos. É importante compreender os desafios enfrentados e propor estratégias para transformar as aulas de Educação Física em ambientes inclusivos, onde a participação ativa de todos os alunos é não apenas possível, mas também incentivada. A Educação Física desempenha um papel significativo no desenvolvimento integral dos indivíduos, indo além da mera promoção da saúde física. Neste contexto, a inclusão se apresenta como um princípio norteador essencial. Vygotsky (1978), destaca que o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais, tornando crucial a construção de ambientes educacionais que promovam a participação de todos,

independentemente de suas capacidades físicas. A educação contemporânea propõe uma análise aprofundada sobre a importância de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física, fundamentando-se em teorias reconhecidas e propondo estratégias para superar desafios presentes na implementação dessas práticas.

O debate sobre inclusão em Educação Física não é apenas uma questão legal, mas uma responsabilidade ética. Siedentop (1994) enfatiza que a inclusão é um direito, não um favor, e essa perspectiva deve orientar nossas práticas pedagógicas. No entanto, a concretização da inclusão enfrenta desafios práticos que exigem uma revisão profunda das metodologias adotadas. A diversidade de habilidades físicas presentes em uma sala de aula demanda uma abordagem que vá além da homogeneização das atividades e que valorize as diferenças individuais. A teoria sociocultural de Vygotsky (1978) oferece uma base sólida para compreender o papel das interações sociais no desenvolvimento humano. Ao aplicarmos esse princípio à Educação Física, torna-se evidente que as práticas inclusivas não apenas atendem às necessidades individuais, mas também enriquecem o aprendizado por meio da colaboração e interação entre os alunos. Incorporar essa abordagem implica ir além do modelo tradicional de ensino centrado no professor e reconhecer os alunos como participantes ativos na construção do conhecimento.

A participação ativa dos alunos nas aulas de Educação Física é fundamental para garantir que todos tenham a oportunidade de se beneficiar das atividades propostas. A abordagem inclusiva não apenas contempla a adaptação de exercícios, mas também a promoção de um ambiente que celebra a diversidade e estimula a participação de todos os estudantes. Isso implica repensar a avaliação, reconhecendo diferentes formas de expressão e realização, e adotar estratégias que garantam a acessibilidade física e emocional para todos. A implementação efetiva de práticas pedagógicas

inclusivas na Educação Física exige uma mudança paradigmática. Inspirados em teorias de desenvolvimento humano, como as de Vygotsky (1978), e guiados pela visão ética de Siedentop (1994), é possível transformar as aulas de Educação Física em ambientes inclusivos. Ao reconhecer as interações sociais como fundamentais para o desenvolvimento, promovemos não apenas a participação, mas também o enriquecimento mútuo entre os alunos. Diante dos desafios, é preciso buscar estratégias inovadoras que possibilitem a todos os alunos não apenas estar presente, mas participar ativamente, contribuindo para um ambiente educacional mais justo, equitativo e enriquecedor.

Na contemporaneidade, a promoção de práticas pedagógicas inclusivas, igualitárias e participativas torna-se imperativas, especialmente no contexto das aulas de Educação Física. Como afirmam Vygotsky (1978), "o desenvolvimento humano é um processo dialético que ocorre nas interações sociais", e, nesse sentido, a Educação Física desempenha um papel fundamental na construção desse processo. A inclusão, entendida não apenas como uma obrigação legal, mas como um compromisso ético, é crucial para assegurar a participação ativa de todos os alunos, independente de suas habilidades físicas. Como destaca Siedentop (1994), "a inclusão em Educação Física é um direito, não um favor", sendo fundamental reconhecer e respeitar a diversidade de capacidades presentes nas salas de aula. Portanto, é necessário repensar e transformar as práticas pedagógicas na Educação Física, visando não apenas a inclusão, mas a promoção de experiências que permitam a cada aluno vivenciar o movimento de maneira significativa. Isso não apenas atende às demandas da sociedade inclusiva contemporânea, mas também enriquece o aprendizado, e valoriza a diversidade promovendo o desenvolvimento integral do educando.

DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS TRANSFORMADORAS PARA ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Ao promover a inclusão de alunos com necessidades especiais, busca-se identificar soluções eficazes e apresentar exemplos de experiências bem-sucedidas na promoção de ambientes inclusivos. A inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação Física é um desafio que exige não apenas adaptações físicas, mas também transformações profundas nas práticas pedagógicas, e esse direito deve ser assegurado em todas as disciplinas, incluindo a Educação Física. Este artigo explora os desafios enfrentados pelos educadores nesse contexto, propondo soluções embasadas em teorias do desenvolvimento humano e exemplos de práticas de sucesso. Os desafios enfrentados pelos educadores na promoção da inclusão em Educação Física são diversos e multifacetados.

A diversidade de habilidades físicas e necessidades específicas demanda uma abordagem adaptativa que muitas vezes não está contemplada nos currículos tradicionais. Além disso, a resistência a mudanças por parte de alguns educadores, a falta de formação adequada e a ausência de recursos específicos são obstáculos frequentes. Vygotsky (1978) argumenta que o aprendizado é um processo social, destacando a importância das interações sociais no desenvolvimento humano. Na Educação Física inclusiva, as interações sociais tornam-se ainda mais essenciais, mas a barreira da resistência à mudança pode impedir a implementação efetiva dessas práticas. É necessário superar essa resistência por meio de programas de capacitação, sensibilização e reconhecimento da importância da inclusão para o desenvolvimento global dos alunos. As soluções para os desafios na Educação Física inclusiva podem ser encontradas em abordagens teóricas que reconhecem a importância do desenvolvimento integral dos alunos.

Incorporar a teoria sociocultural implica não apenas em adaptar atividades, mas em criar ambientes que fomentem a colaboração e a

interação entre todos os estudantes. Além disso, estratégias pedagógicas que reconhecem as habilidades individuais, promovem a autoestima e incentivam a participação ativa são essenciais. Exemplos práticos de sucesso em Educação Física inclusiva podem ser observados em escolas que adotam abordagens inovadoras. A prática da tutoria entre pares, por exemplo, tem mostrado resultados positivos, permitindo que alunos com habilidades mais avançadas auxiliem seus colegas com necessidades especiais, promovendo a inclusão e a aprendizagem mútua. Um exemplo notável de sucesso na Educação Física inclusiva, baseado na ideia de que o esporte tem o poder de unir pessoas, este projeto promove a participação de alunos com e sem deficiência em equipes esportivas unificadas.

A prática esportiva é utilizada como um veículo para a inclusão, construindo pontes entre diferentes habilidades e fortalecendo os laços entre os participantes. Outra experiência bem-sucedida é a implementação de atividades adaptadas que consideram as necessidades específicas de cada aluno. A introdução de materiais adaptados, jogos modificados e estratégias de ensino individualizadas tem demonstrado ser eficaz na promoção da inclusão e na maximização do potencial de cada estudante. Diante dos desafios enfrentados pelos educadores na promoção da inclusão em aulas de Educação Física, é essencial buscar soluções embasadas em teorias do desenvolvimento humano e em exemplos práticos de sucesso na prática escolar. Ao promover a Educação Física inclusiva, não apenas atendemos aos direitos dos alunos com necessidades especiais, mas enriquecemos o ambiente educacional para todos, construindo uma sociedade mais inclusiva.

A PARTICIPAÇÃO DOS EDUCADORES NA FORMAÇÃO INTEGRAL INCLUSIVA

Na formação integral inclusiva dos alunos, visando não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas a construção de uma sociedade mais inclusiva, explora-se como práticas

pedagógicas inclusivas não só as que atendem aos direitos dos alunos, mas também aquelas que moldam cidadãos conscientes e participativos. Ao apresentar exemplos práticos e estratégias eficazes, busca-se inspirar educadores a desempenhar um papel ativo na promoção de uma educação que valorize a diversidade e contribua um ensino de interdisciplinaridade, buscando um ambiente educacional mais equitativo. A formação integral dos alunos vai além da transmissão de conhecimentos acadêmicos; implica na construção de indivíduos capazes de participar ativamente na sociedade. Neste contexto, a contribuição dos educadores é essencial para a promoção de uma formação integral inclusiva que valorize a diversidade e contribua para a construção de um conhecimento. Devemos destacar que a educação não é apenas um processo de transmissão de informações, mas um meio de preparar os indivíduos para a vida em sociedade. A aprendizagem deve ser centrada nas experiências vividas pelos alunos, conectando teoria e prática. Ao adotar práticas educacionais que incorporam a experiência, os educadores podem criar ambientes inclusivos que reconhecem e valorizam a diversidade de vivências dos alunos.

A contribuição de Freire (2001) para uma formação integral inclusiva reside na sua pedagogia da libertação. Ele propõe uma abordagem educacional que não apenas transmite conhecimentos, mas também promove a conscientização crítica dos alunos sobre sua realidade social. Os educadores, ao adotarem uma abordagem freiriana, capacitam os alunos a entenderem as dinâmicas sociais e a atuarem como agentes de transformação de uma sociedade. A teoria sociocultural de Vygotsky (1978) enfatiza a importância das interações sociais no processo de aprendizagem. Ao reconhecerem a zona de desenvolvimento proximal de cada aluno, os professores podem adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais, promovendo um ambiente inclusivo que respeita as diferenças e maximiza o potencial de cada estudante. A

implementação de práticas inovadoras pode ser observada em experiências de sucesso ao redor do mundo. O programa "Escola da Ponte", em Portugal, é um exemplo notável de uma abordagem educacional que valoriza a autonomia dos alunos, promovendo a responsabilidade e a inclusão. Estratégias como salas de aula flexíveis, currículos adaptativos e projetos interdisciplinares são adotadas para atender às necessidades variadas dos alunos.

Apesar das teorias educacionais sólidas e dos exemplos de sucesso, os educadores enfrentam desafios significativos na promoção da formação integral inclusiva. A resistência institucional, a falta de recursos e a falta de capacitação são obstáculos comuns em diversas unidades escolares. Estratégias para superar esses desafios incluem a promoção de programas de formação continuada, a colaboração entre professores para compartilhar melhores práticas, aulas interdisciplinares e a defesa de políticas públicas educacionais inclusivas. A contribuição dos educadores na formação integral inclusiva é essencial para a construção de uma sociedade. A superação dos desafios requer comprometimento institucional, formação continuada de profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e uma visão coletiva de uma educação que promova a justiça social e a inclusão, capacitando os alunos a se tornarem agentes de mudança em uma sociedade.

A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ELEMENTO TRANSFORMADOR NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

A Educação Física, frequentemente associada exclusivamente às atividades esportivas, é uma disciplina que vai além do desenvolvimento físico dos alunos, e das atividades praticadas em quadra poliesportivas. A prática da Educação Física nas escolas é um elemento transformador na formação integral dos estudantes. Práticas pedagógicas inovadoras podem ir além das quadras e atividades físicas tradicionais, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. As práticas pedagógicas inovadoras

são apresentadas como ferramentas para alcançar esse objetivo, podemos citar como exemplos: o desenvolvimento de materiais didáticos adaptados, como bolas de diferentes tamanhos e texturas para atender às necessidades de alunos com deficiência visual ou auditiva, introdução de esportes paralímpicos e atividades adaptadas, o ensino por meio de jogos cooperativos que incentivem a colaboração e a inclusão, formação para professores visando aumentar a conscientização sobre as diferentes necessidades dos alunos. Essas práticas inovadoras refletem um compromisso crescente com a inclusão na educação física, reconhecendo a importância de atender às necessidades individuais dos alunos e promover um ambiente de aprendizagem inclusivo.

O ambiente das aulas de Educação Física é propício para o desenvolvimento emocional dos alunos. Práticas pedagógicas que incorporam valores, como respeito, cooperação e autoestima, podem ser fundamentais. Atividades com ênfase na responsabilidade moral, proporcionam uma base para práticas que fortalecem o equilíbrio emocional e a consciência ética. A dimensão social da Educação Física vai além da competição esportiva. Integrar atividades que promovam a cooperação e a interação entre os alunos cria um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades sociais. A teoria sociocultural de Vygotsky (1978) enfatiza a importância dessas interações no processo educacional. Além das tradicionais práticas esportivas, a Educação Física pode incorporar atividades que promovam a saúde mental dos alunos. Introduzindo práticas de atividades como; yoga e exercícios ao ar livre, por exemplo, não apenas contribuem para a saúde física, mas também para o equilíbrio emocional e a concentração do estudante.

Incorporar momentos de reflexão nas aulas de Educação Física pode ser transformador. Após uma atividade, os alunos são incentivados a refletir sobre seus desafios, conquistas e como podem aplicar as aprendizagens em suas vidas. Essa prática promove a consciência

metacognitiva e a conexão entre a atividade física e o desenvolvimento pessoal. A interdisciplinaridade é uma ferramenta poderosa na Educação Física. Os projetos que integram elementos de ciências, matemática ou literatura, por exemplo, oferecem aos alunos uma visão mais ampla e conectada do conhecimento, tornando a disciplina mais significativa em seu contexto educacional. Além das aulas regulares, projetos extracurriculares podem ser implementados para ampliar o impacto da Educação Física nos estudantes. Clubes esportivos, eventos recreativos e aulas especializadas em atividades não convencionais proporcionam aos alunos oportunidades adicionais de desenvolvimento físico, social e emocional. A Educação Física, ao ser promovida como um elemento transformador, vai além das quadras e atividades físicas tradicionais, aliadas a projetos práticos de iniciativas bem-sucedidas, a disciplina se revela como um agente transformador e fundamental na formação dos estudantes, preparando-os não apenas para uma vida ativa, mas para um desenvolvimento integral em uma sociedade em constante transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar práticas inclusivas na Educação Física escolar, propondo atividades inclusivas e formação continuada dos educadores, foi possível assim, perceber a magnitude do desafio e, ao mesmo tempo, a grande importância dessa abordagem. A inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação Física não é apenas uma obrigação legal, mas um compromisso ético e pedagógico que visa garantir o pleno desenvolvimento de cada estudante, independentemente de suas habilidades físicas. Os desafios enfrentados, delinearam um percurso com uma série de desafios que educadores, gestores e a própria estrutura educacional pública precisam enfrentar para promover práticas inclusivas de sucesso. A falta de formação específica para lidar com a diversidade de necessidades, a resistência a mudanças na abordagem tradicional da Educação

Física e a escassez de recursos adaptados são apenas algumas das barreiras que demandam superação.

A formação contínua dos educadores emerge como um elemento essencial na superação dos desafios identificados. A compreensão aprofundada das necessidades específicas dos alunos, o domínio de estratégias pedagógicas adaptativas e a capacidade de promover um ambiente inclusivo são competências que demandam constante aprimoramento. Iniciativas de capacitação dos professores e o compartilhamento de boas práticas tornam-se fundamentais para preparar os profissionais da Educação Física escolar. A valorização da diversidade e a promoção de práticas inclusivas na Educação Física escolar não se limita à adaptação de atividades, mas a valorização da diversidade, a desconstrução de estereótipos e a criação de ambientes que acolham todos os alunos são princípios essenciais. Dessa forma, a Educação Física escolar deve ser encarada como um espaço de promoção da igualdade, onde cada estudante se sinta não apenas incluído, mas valorizado em suas singularidades.

As práticas escolares demonstraram que a colaboração entre diferentes profissionais da educação é outra dimensão crucial, do processo de ensino e aprendizagem. A interdisciplinaridade, a troca de experiências entre professores de diferentes áreas e a integração de especialistas em educação especial no planejamento das aulas enriquecem as práticas inclusivas, a construção de um ambiente colaborativo, onde todos os profissionais contribuem para a formação integral dos alunos. No entanto, torna-se importante a disponibilidade de recursos e infraestrutura adequadas para a prática inclusiva na Educação Física escolar. A falta de recursos adaptados e de infraestrutura adequada são desafios que precisam ser enfrentados de maneira sistemática. Investimentos em equipamentos adaptados, espaços acessíveis e materiais didáticos inclusivos são essenciais para

garantir que as práticas inclusivas não sejam apenas teoria, mas se concretizem em ambientes que efetivamente atendam às necessidades de todos os alunos. A inclusão de alunos com necessidades especiais na Educação Física transcende a esfera pedagógica, constituindo-se como um princípio ético que permeia toda a comunidade escolar. A sensibilização dos demais alunos, a promoção de uma cultura inclusiva e o respeito mútuo são elementos que contribuem para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, onde a diversidade é celebrada.

É fundamental destacar o impacto transformador que práticas inclusivas na Educação Física escolar podem ter na vida dos alunos com necessidades especiais. A participação ativa, o desenvolvimento de habilidades motoras e sociais, a promoção da autoestima e o sentimento de pertencimento são conquistas que transcendem o âmbito escolar, reverberando em todas as esferas da vida desses estudantes, a implementação de práticas inclusivas na Educação Física Escolar é uma jornada que demanda esforço, comprometimento e uma mudança profunda na concepção do papel da educação física na formação dos indivíduos. A inclusão não é apenas uma resposta às demandas legais, mas uma expressão do compromisso da comunidade educacional em construir uma sociedade mais justa, equitativa e acolhedora para todos. A superação dos desafios identificados, aliada a uma abordagem pedagógica fundamentada na valorização da diversidade, na formação continuada dos educadores e na colaboração entre profissionais, contribuirá significativamente para a construção de uma Educação Física verdadeiramente inclusiva e transformadora. Afinal, a educação não deve apenas preparar os alunos para a vida, mas moldar uma sociedade que reconheça e celebre a singularidade de cada indivíduo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L. O., & Shiguematsu, T. **Educação Física Adaptada: fundamentos e estratégias pedagógicas**. Editora Manole. 2019.
- Betti, M., & Zuliani, L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. 2002.
- Falcão, R. **Educação Física Adaptada: prática pedagógica na escola inclusiva**. Editora Appris. 2014.
- Gaya, A. R. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. 2001.
- Gil, G. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Editora Ática. 2012.
- Martins, M. F. Inclusão e Educação Física: análise das práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas municipais de Santa Maria, RS. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. 2007.
- Mourão, L. **Educação Física Inclusiva: desafios e possibilidades**. Editora Juruá. 2017.
- Santos, F. M., & Nascimento, J. V. **Educação Física Inclusiva: Reflexões e Experiências**. Editora Wak. 2015.
- Silva, E. F., & Merino, E. A. **Educação Física Inclusiva: reflexões e práticas**. Editora Paco. 2018.
- Souza, V. G., & Albuquerque, D. F. Inclusão na Educação Física Escolar: análise da produção acadêmica brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 2016.

RESUMO

Este trabalho acadêmico aborda os obstáculos da inclusão no contexto escolar, com o objetivo de superar diversas barreiras e inúmeros paradigmas enfrentados pelos profissionais do campo educacional. Este estudo tem como objetivo identificar os principais desafios enfrentados pelos educadores ao lidar com a inclusão no ambiente escolar, reconhecendo que este ainda não está devidamente preparado para tal processo. A promoção da inclusão envolve o reconhecimento e uma análise mais aprofundada das pessoas que apresentam diferentes habilidades, uma batalha persistente de um grupo minoritário que busca reivindicar seus direitos. A existência da inclusão implica a existência prévia da exclusão, seja ela de natureza social, educacional ou abrangendo todas as áreas do desenvolvimento humano. Experimentar a inclusão é, antes de tudo, honrar a diversidade, atribuindo o devido valor ao próximo com uma mentalidade de expansão intelectual. Afinal, a diversidade oferece contribuições significativas para um indivíduo, cidade, comunidade e um mundo que frequentemente se apresenta seletivo, valorizando assim uma normalidade ilusória.

Palavras-chave: Diferentes Habilidades; Diversidade; Inclusão.

INTRODUÇÃO

O ensino deve fundamentar-se na ausência de discriminação, na equidade de acesso e na incorporação, levando em conta as disparidades como apoio para sociedades mais equitativas e participativas. Essa exigência social tem sido possível porque os próprios jovens estudantes, por meio de movimentos sociais, foram mobilizados para debater assuntos políticos no ensino superior.

A variedade é a manifestação múltipla das discrepâncias e essas não se traduzem em negação, segregação ou exclusão, mas sim no reconhecimento delas como componentes de uma entidade coletiva que nos inclui. É a aceitação do outro, a possibilidade de estabelecer vínculos de reciprocidade, complementaridade, corresponsabilidade e integração.

Diversidade é aceitar o direito de cada indivíduo ser distinto e exercer essa prerrogativa

de ser único. Se o direito for concedido às discrepâncias, a amplitude do espectro humano será reduzida, assim como sua pluralidade e liberdade de escolha. Essa afirmação nos leva à interpretação de cinco modelos metafóricos possíveis de diversidade. O primeiro é representado por um papel rasgado e amassado, cujas opções de reconfiguração são muito desafiadoras. O segundo é o espelho fragmentado, onde supostas combinações são interrompidas ao máximo, impedindo a coerência total. Em seguida, temos um quebra-cabeça, cuja integração é bastante tradicional e discreta, permitindo margens limitadas para inovação e aprimoramento.

Em seguida, encontramos a holografia, que permite que cada parte reflita a imagem do todo. Por fim, há o caleidoscópio, no qual cada revelação resulta de um jogo multifatorial de possibilidades amplamente abertas. Como suposição preliminar, geralmente antecipamos

¹ Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul, UNICSUL. Pós Graduação em Educação à Distância pela Universidade Paulista, UNIP. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

que a diversidade e a incorporação que consideramos estão mais próximas dos últimos modelos mencionados, nos quais a integração é muito tradicional e enérgica para garantir margens de inovação e aprimoramento.

A instrução, por sua vez, é um meio que facilita ou aprimora as habilidades humanas para participar e impulsionar esses processos de renovação e enriquecimento da cultura. A educação promove as respostas estabelecidas pela cultura, mas também estimula a reavaliação e o desenvolvimento de novas questões e desafios inéditos. Consequentemente, a educação não está desvinculada de uma interação ativa com as complexas, paradoxais e diversas condições da realidade. A educação, assim como a cultura, está em constante reexame, pois se baseia em respostas abertas que, à medida que se esgotam, geram novas perguntas.

O questionamento político livre, de fato, está estabelecido como um dispositivo de inclusão. Por último, de acordo com as propostas de diversos documentos da UNESCO, a inclusão não pode ser reduzida apenas ao acesso, razão pela qual o binômio da inclusão social e educacional foi proposto no artigo. Além disso, as universidades devem levar em consideração várias dimensões da inclusão, os fatores que deveriam estar presentes em uma visão de inclusão abrangente, especificamente nas universidades, poderiam ser: fatores sociais, socioeconômicos, realidade familiar, crenças e expectativas dos estudantes; além de considerar questões relacionadas a barreiras econômicas, acesso à informação, capital social e cultural, redes de apoio e mercado de trabalho. Por outro lado, do ponto de vista educacional, é necessário considerar a trajetória do aluno desde a pré-escola até o ensino fundamental e médio, bem como as barreiras de admissão, os desafios de retenção e a formação pontual.

O precedente requer ações de fortalecimento da comunidade, alterações fundamentais e mudanças radicais na maneira como percebemos o mundo. Levando em conta todos esses fatores mencionados e outros

emergentes, a educação deve se direcionar para um conceito de inclusão total, que requer o suporte de políticas governamentais e administração institucional.

A inclusão como prática pedagógica tornou-se um tópico importante nas pesquisas brasileiras. Conforme o artigo 3º da Declaração de Jomtien (WCEFA, 1990), é preciso adotar ações para garantir a igualdade de acesso à educação para todos, especialmente aqueles que possuem formas únicas de desenvolvimento e que por muitos anos foram excluídos de situações reais de aprendizado.

O Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993), a Declaração Mundial de Educação para Todos (WCEFA, 1990) e Salamanca (UNESCO-MEC, 1994), bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Reafirmamos os princípios da escola para todos, para defender a matrícula de estudantes com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino. Esses movimentos exigem esforços da ação governamental:

- [...] dar a mais alta prioridade política e organizacional à melhoria de seus sistemas educacionais para que possam incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais;
- adotar por lei ou como política, o princípio da educação inclusiva que permite que todas as crianças sejam matriculadas em escolas regulares, a menos que haja fortes razões para agir de outra forma;
- Desenvolver projetos demonstrativos e estimular intercâmbios com países que tenham experiências de escolarização inclusiva;
- Garantir que, no contexto da mudança sistemática, os programas de formação de professores, tanto inicial como continuada, sejam orientados para atender às necessidades da educação especial em escolas inclusivas (UNESCO, 1994, p.1-2, Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais).

Neste contexto, o sistema de ensino brasileiro deve estar preparado para atender à variedade de necessidades de aprendizagem de todos os estudantes em uma sala de aula regular,

incluindo aqueles com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, termo oficial para educação especial (BRASIL, 2007).

ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Quando se trata da estrutura da educação brasileira, Bueno (2002) destaca as políticas públicas para a formação de professores que possam abordar as formas de exclusão na escola. Nesse sentido, nota-se, no panorama nacional brasileiro, a portaria interministerial nº 1.793, de dezembro de 1994, que sugere:

Art. 1º [...] incluir a disciplina "aspectos ético-político-educativos da normalização e integração de pessoas com necessidades especiais", prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as graduações.

Art. 2º Recomendar a inclusão de conteúdos relacionados aos aspectos Ético-Político-Educativos da Normalização e Integração das Pessoas com Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciências da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), o curso de Serviço Social e outros cursos superiores, de acordo com suas especificidades.

Art. 3º Recomendar para manutenção e ampliação dois cursos complementares, de graduação e de especialização organizados para as diversas áreas da Educação Especial (BRASIL, 1994).

Para reafirmar as orientações do decreto, em 20 de dezembro de 1999, foi emitido um novo número 3.298, que ressalta, no segundo parágrafo do artigo 27, as responsabilidades do Ministério da Educação:

Art. 2º Ministério da Educação, no âmbito de sua competência, expedirá instruções para que os programas de ensino superior incluam em seu conteúdo curricular itens ou disciplinas relacionadas às pessoas com deficiência (BRASIL, 1999).

Com base nesse documento, a Lei 10.172 (Brasil, 2001a) foi estabelecida em 9 de janeiro de 2001, sugerindo quais aspectos da educação especial seriam incorporados em vários cursos de

graduação, no processo de capacitação de professores para uma escola inclusiva. Apoiando essa proposta, a portaria interministerial 555, de 5 de junho de 2007, enfatiza principalmente "[a] capacitação de professores para atendimento educacional especializado e outros profissionais da educação para a inclusão escolar; coordenação intersetorial na implementação de políticas públicas" (BRASIL, 2007).

Em geral, os recém-graduados enfrentam desafios ao lidar com a situação em sala de aula que envolve a presença do aluno com deficiência. Para assegurar uma formação docente que englobe o público da educação especial em todas as atividades escolares, deve-se levar em conta um conjunto de conteúdos específicos que visam auxiliar a prática profissional nas escolas regulares. Algumas políticas públicas direcionam a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva e, embora ainda incipientes, existem nesse sentido: artigo 29, parágrafo II, da lei nº 7.853 (BRASIL, 1989), de 24 de outubro de 1989; Decreto 3.298 (BRASIL, 1999), de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Política Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência, e o Regulamento de Proteção:

Art. 29. As escolas e instituições de educação profissional oferecerão, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades das pessoas com deficiência, tais como:

I - adequação de recursos pedagógicos: material pedagógico, equipamentos e currículo;

II - formação de recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados; e

III - adequação de dois recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação (Brasil, 1999: 1 gritos nossos).

Dentre os referidos documentos, as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Pedagogia indicam conteúdos específicos na formação de professores para atender às demandas educacionais do referido público (Brasil, 2008), além de prever as seguintes funções para o exercício da docência (Brasil, 2006):

[...]IV- Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas de dois

alunos nas relações individuais e coletivas;

[...]VII - relacionar as linguagens dos dois meios de comunicação com a educação nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

[...]IX - identificar os problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, interativa e propositiva na fase das realidades complexas, de modo a contribuir para a superação das exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, políticas e outras;

[...]X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gênero, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, opções sexuais e outras (BRASIL, 2006, p. 2).

Como um direito social, expande, de um lado, a proteção da educação pública, gratuita, secular, democrática, inclusiva e de alta qualidade para todos e, de outro, a universalização do acesso, a extensão do horário escolar e a garantia de permanência bem-sucedida de crianças, adolescentes, jovens e adultos em todas as fases e modalidades. Esse direito se materializa no contexto do desafio de superar as desigualdades e do reconhecimento e respeito à diversidade (BRASIL, 2010, p. 31). Posteriormente, o mesmo documento declara que:

[...] os sistemas educativos devem garantir a implementação efetiva de uma política educativa como garantia da transversalidade da educação especial na educação, independentemente do não funcionamento desta frequência escolar, independentemente da formação docente. Para isso, propõe-se disseminar uma política voltada para a transformação de dois sistemas educacionais em sistemas inclusivos, que contemplem a diversidade em termos de igualdade, por meio de estrutura física, recursos materiais e humanos e apoio à formação, com qualidade social, de gestores e educadores em escolas públicas. Esta deve ter como princípio a garantia dos direitos à igualdade e à diversidade étnico-racial, de gênero, idade, orientação sexual e religiosa, bem

como a garantia de direitos aos alunos com deficiência. (BRASIL, 2010, p.32-33)

Contudo, a educação continuada deve ser uma das alternativas para o desenvolvimento profissional e a oportunidade de preparar o educador para lidar com as diversidades na sala de aula.

AS TECNOLOGIAS A FAVOR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Tem-se atribuído grande relevância à aplicação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na capacitação de educadores para atuarem na educação especial. A remodelação do sistema educativo, sob a ótica da inclusão, emergiu com a finalidade de assegurar recursos, táticas e serviços alternativos e distintos para suprir a necessidade de alunos por assistência educacional especializada (AEE) (GIROTO, POKER E OMOTE, 2011).

Nesse contexto, tem-se confiado ao docente a tarefa de empregar as diversas estratégias e tecnologias de informação e comunicação. Giroto, Poker e Omote (2011) também sustentam que entre as transformações que os professores devem adotar em sala de aula, ressalta-se o uso das TIC, uma vez que a legislação assegura aos estudantes que frequentam salas de recursos multifuncionais - para oferta do PREPA - ou disponibilidade de diferentes tecnologias nas instituições educacionais.

Esses autores indicam que o uso das TIC é de suma importância para o desenvolvimento pleno dos estudantes: “[...] somos docentes a serviço dos milhares de docentes que estão sendo capacitados para atuar na rede pública de ensino, mas estão cientes disso, sobre [seu] uso, na prática pedagógica”. Isso representa mais uma brecha no processo de capacitação de professores, pois eles não estão aptos para trabalhar com materiais didático-pedagógicos capazes de apoiar significativamente o desenvolvimento de suas salas de aula e o processo de ensino-aprendizagem de alguns com NEE.

Já a Resolução CNE/CP nº 1, de 2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), estipula que o graduado deve estar habilitado a utilizar essas ferramentas no desenvolvimento de seu processo educativo. No entanto, a presença de recursos tecnológicos na escola, bem como a expansão do seu acesso, não assegura o seu uso adequado pelo professor, que muitas vezes não possui habilidade para utilizar tais instrumentos pedagógicos. Além disso, os próprios cursos de Pedagogia não incluem disciplinas que formem futuros profissionais para o uso das TIC em seus currículos (GIROTO, POKER E OMOTE, 2011, p. 21-22).

É importante salientar que também há cursos com necessidades educacionais especiais (NEE). A pesquisa revelou que os docentes do ensino superior tendiam a manifestar falta de habilidade ao atribuir significados entrelaçados, frequentemente ligados a ideias, concepções e crenças baseadas em sentimentos de temor, horror e pesar, os quais, conforme a autora, podem desestabilizar a prática pedagógica.

Prosseguindo com o estudo de (2005), é possível constatar que os educadores reforçam algumas disparidades individuais em relação a certos estudantes, indiretamente estigmatizando suas limitações, como evidenciado na seguinte passagem da entrevista:

[...] tive uma professora que reprovou para eu não reivindicar a sexta série, porque era bom para mim, porque eu tenho problema de audição. E que muitas pessoas que não têm algum tipo de deficiência não recebem tanto. Eu estava deprimido. Nove pra mim é nota boa, sei que as notas em si não expressam aprendizado, mas eu queria aproveitar ao máximo, aprender, me aprimorar [...]. (Elaine, uma estudante surda entrevistada) (GIROTO, POKER E OMOTE, 2011, p. 7).

É essencial que o profissional encarregado do atendimento desses indivíduos seja adequadamente capacitado durante seu processo de formação, a fim de lidar de forma prática com as demandas resultantes das mudanças políticas em relação à educação

inclusiva. Com base nessas declarações e nas diretrizes constitucionais estabelecidas na legislação brasileira, esta pesquisa teve como objetivo identificar os currículos dos cursos de Pedagogia e outras graduações de acordo com as disposições da Resolução 5.626/05 (BRASIL, 2005), que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre o tema, bem como a Portaria Interministerial 1.793/94 (BRASIL, 1994), que orienta a inclusão de conteúdos e/ou disciplinas relacionadas aos fundamentos da educação especial, inclusiva e necessidades educacionais especiais (NEE) na formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração de estudantes com deficiências e distúrbios demanda uma estratégia cooperativa e interdisciplinar. Os educadores devem colaborar com outros especialistas, como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, para assegurar que cada estudante obtenha o auxílio necessário para atingir seu potencial máximo. Adicionalmente, os professores devem estar informados sobre os recursos disponíveis para promover a inclusão, como tecnologias de assistência e materiais personalizados.

É crucial que os educadores estejam atualizados sobre as leis e políticas de inclusão, para garantir que seus estudantes tenham acesso aos recursos e serviços aos quais têm direito. Fomentar uma dinâmica de inclusão educacional/social requer que as escolas desenvolvam planos de ação, nos quais todos esses elementos se unam, bem como destinem recursos para uma política de inclusão completa, que deve ser respaldada pela política pública de educação. Da mesma forma, é necessário questionar a categoria inclusão em várias disciplinas, pois muitas vezes se refere a aspectos socioeconômicos, o que permite a implementação de mecanismos e dispositivos de nivelamento ou ação afirmativa diante de um sistema social extremamente desigual. Nesse sentido, sua concepção e prática são corretivas e hierárquicas, ou seja, possuem poder e capital para incluir.

A inclusão exige a implementação de medidas que assegurem que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma educação de alta qualidade, independentemente de sua condição física, cognitiva, social ou econômica. Isso pode incluir a personalização de materiais didáticos, a oferta de suporte pedagógico especializado, a promoção de ambientes acolhedores e inclusivos e a capacitação dos professores para lidar com a diversidade de seus alunos.

É importante não apenas para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de alta qualidade, mas também para promover a igualdade social e a diversidade cultural. Quando as escolas são inclusivas, elas criam ambientes onde as diferenças são valorizadas e respeitadas, e isso pode ter um impacto positivo na sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P., & PASSERON J. **Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Barcelona: Fontamara. 1996.
- BRASIL. **LEI Nº 9.394/96**, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=84751>. Acesso em 20 fev. 2024.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 15 fev.2024.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 15 fev,2024.
- FAVERO, Maria Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa P.; MANTOAM, Maria Thesa Eglér. **Atendimento Educacional Especializado**- Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas. Brasília DF: Editora UnB, 2007.
- GIROTO, CRM; PÔQUER, RB; E OMOTE, S. (orgs.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**, Marília: Cultura Acadêmica. 2011.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Guia para garantir a inclusão e a equidade na educação**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>. Acesso em 20 fev.2024.
- UNESCO (1994) **Declaração Mundial de Educação para Todos e Diretrizes de Ação para o Encontro das Necessidades Básicas de Aprendizagem**, UNESCO: Brasil. UNESCO (1994) Formação de professores: Necessidades especiais na Sala de Aula. UNESCO: Paris. (Traduzido pelo Instituto de Inovação Educacional do

- Ministério da Educação de Portugal). 1994.
- UNESCO. **Educação inclusiva: o caminho para o futuro**. XLVIII Conferência Internacional sobre Educação., Genebra. 2008.
- UNESCO. **Princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1997.
- WCEFA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien**: Conferência Mundial sobre Educação para Todos-UNESCO. 1990.

A INFLUÊNCIA DE FACTORES PSICOSSOCIAIS NO DESEMPENHO ESCOLAR

FÁTIMA TOMÁS DIAS DOS SANTOS GAMA¹

RESUMO

Este estudo teve como objectivo analisar quantitativamente o insucesso escolar, identificando a relação entre os factores psicossociais e o desempenho escolar dos alunos do Complexo Escolar Privado Manuela Dias. Este estudo examinou a influência de fatores psicossociais no desempenho escolar, concentrando-se na análise quantitativa do insucesso escolar dos alunos do Complexo Escolar Privado Manuela Dias. Por meio de uma abordagem descritiva quantitativa e instrumentos de pesquisa, como questionários, exploramos a correlação entre questões psicossociais e o insucesso escolar. A população-alvo consiste em 24 professores, tendo selecionado uma amostra composta por esses 24 professores. A amostragem é do tipo senso, abrangendo todos os elementos que compõem a população. Os resultados destacam a importância crítica de factores como ambiente familiar, socioeconómico, relações interpessoais e saúde mental. A alta percentagem (87,5%) de professores que acreditam na correlação entre questões psicossociais e o insucesso escolar sugere que a maioria percebe uma influência significativa desses factores no desempenho escolar dos alunos. As percepções divergentes sobre os recursos psicossociais disponíveis indicam desafios percebidos. Sugere-se as intervenções como reforço nos recursos, comunicação eficaz e programas educativos preventivos.

Palavras-chave: Insucesso Escolar, Factores Psicossociais e Desempenho escolar.

INTRODUÇÃO

A Influência de Factores Psicossociais no Desempenho Escolar: Uma Análise Quantitativa do Insucesso Escolar em Alunos do Complexo Escolar Privado Manuela Dias.

O processo de ensino e aprendizagem é intrinsecamente complexo, uma vez que diversos factores exercem influências tanto positivas quanto negativas no desenvolvimento escolar dos alunos. Entre esses elementos, destacam-se os factores psicossociais, considerados determinantes tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Esses fatores constituem condições essenciais que moldam o processo de aprendizagem. Conforme destaca Castro (2001),

«aspectos psicológicos, económicos, emocionais, familiares, condições de habitação, nutrição, número significativo de filhos e o trabalho infantil desempenham papéis cruciais, contribuindo de maneira positiva ou negativa para a aprendizagem, dependendo do contexto em que estão inseridos». A compreensão dessas variáveis é crucial para uma abordagem mais completa e eficaz no desenvolvimento educacional.

A relação entre os fatores psicossociais e o desempenho escolar é um campo de estudo crucial na compreensão dos desafios enfrentados pelos estudantes em seu percurso educacional. No contexto específico do Complexo Escolar Privado Manuela Dias,

¹ Doutoranda em Ciências Sociais (UAN); Mestre em Psicologia Social, pela Faculdade de Ciências Sociais (UAN); Licenciada em Ensino de Psicologia pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda. Formações Profissionais: Curso de Agregação Pedagógica para o Ensino Superior; Professora da Universidade Técnica de Angola e do Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues. Membro do Centro de Investigação Científica Académica Pós-Graduada Samayonga; Membro da Ordem dos Psicólogos de Angola. Email: fatima_tsg@hotmail.com

explorar a influência desses fatores torna-se particularmente relevante para identificar as possíveis causas do insucesso escolar.

Esta pesquisa visa realizar uma análise quantitativa para examinar como aspectos psicossociais, como o ambiente familiar, relações interpessoais e aspectos emocionais, podem impactar o desempenho acadêmico dos estudantes nessa Instituição do Ensino Privado. Ao compreender melhor essas dinâmicas, vai se puder desenvolver estratégias e intervenções eficazes para promover um ambiente educacional mais propício ao sucesso escolar, contribuindo assim para o aprimoramento do processo educativo no Complexo Escolar Privado Manuela Dias. O insucesso escolar é a incapacidade do aluno em responder aos objetivos escolares. A pesquisa levanta o seguinte problema de investigação: **Qual é a extensão da influência dos fatores psicossociais no insucesso escolar dos estudantes do Complexo Escolar Privado Manuela Dias, e como essa influência pode ser quantificada e compreendida através de uma análise quantitativa, visando identificar padrões, correlações e possíveis áreas de intervenção para melhorar o desempenho escolar?**

Sendo assim, o objeto deste artigo é investigar a influência dos fatores psicossociais no desempenho acadêmico dos estudantes do Complexo Escolar Privado Manuela Dias. O objetivo geral, é analisar quantitativamente o insucesso escolar, identificando a relação entre os fatores psicossociais e o desempenho escolar dos alunos mencionado do Complexo. Pretende-se compreender a magnitude dessa influência e como ela se manifesta, fornecendo uma base sólida para a implementação de estratégias de intervenção e melhoria.

Este artigo centra-se na influência de fatores psicossociais no desempenho escolar, especificamente o insucesso escolar nos alunos do Complexo Escolar já referenciado. A abordagem integrativa entre Psicologia, Pedagógica e Psicologia Social oferece uma

perspectiva holística para compreender as complexas interações entre elementos psicológicos e sociais no contexto educacional. O design da pesquisa é descritivo e de natureza quantitativa, utilizando como instrumento de recolha de dados o inquérito por questionário. Este método proporcionará uma análise detalhada das variáveis psicossociais e seu impacto no desempenho escolar dos alunos, permitindo a identificação de padrões e correlações significativas. Ao integrar métodos teóricos com análise quantitativa, a pesquisa busca não apenas compreender o panorama histórico e teórico do objeto de estudo, mas também oferecer insights práticos para melhorar as práticas educacionais e o suporte psicossocial no Complexo Escolar.

Existem várias teorias que podem ser aplicadas ao estudo da Influência de Fatores Psicossociais no Desempenho Escolar: Uma Análise Quantitativa do Insucesso Escolar em Alunos do Complexo Escolar Privado Manuela Dias. Algumas dessas teorias incluem:

2.1-TEORIA COMPORTAMENTAL DE PAVLOV E DE SKINNER

Pavlov e Skinner são considerados precursores da teoria comportamental, que postula que o comportamento humano é moldado por influências externas, como estímulos e o ambiente circundante. Ambas as teorias comportamentais de Pavlov e Skinner contribuíram significativamente para a compreensão do aprendizado e do comportamento, influenciando áreas como psicologia, educação e terapia comportamental. Segundo La Rosa (2003, p. 83):

Pavlov destaca requisitos fundamentais para compreender essa teoria. Primeiramente, temos o estímulo neutro, que é involuntário, não estando inicialmente associado a uma acção específica ou reacção. Em seguida, temos o estímulo condicionado, que, em sua origem, era um estímulo neutro, mas que, por meio de repetições e associações, torna-se condicionado, desencadeando uma resposta. Por fim, o estímulo incondicionado refere-se a um reflexo inato, natural ao organismo, que não

requer aprendizado ou associação para ocorrer.

Essa teoria pavloviana estabelece as bases para compreender como os estímulos ambientais podem influenciar e modificar o comportamento humano ao longo do tempo, oferecendo insights valiosos para a compreensão do condicionamento comportamental.

Skinner, na sua teoria do condicionamento operante. Em contraste com o condicionamento clássico de Pavlov, Skinner focou na relação entre comportamento voluntário e consequências. Ele introduziu o conceito de reforço e punição como meios de moldar comportamentos.

2.2-TEORIA DE APRENDIZAGEM SOCIAL DE BANDURA

Bandura, desenvolveu a Teoria de Aprendizagem Social, que destaca a importância da observação e da modelagem no processo de aprendizagem. Esta teoria de aprendizagem social, assemelha-se muito como a teoria comportamental de Skinner. Bandura introduziu a noção de aprendizagem vicariante, na qual as pessoas aprendem não apenas por meio de suas próprias experiências, mas também observando os outros.

De acordo com La Rosa (2003, p. 72), «a teoria de Bandura se diferencia ao afirmar que o comportamento não é controlado exclusivamente pelas consequências, mas também pelo reforço vicariante e pelo auto-reforço». Bandura argumenta que os indivíduos são expostos a diversos padrões de ações de comportamento, mas a imitação ocorre apenas quando há reforço.

Um exemplo ilustrativo ocorre em sala de aula, onde um aluno pergunta algo ao professor que não está relacionado ao conteúdo. Se o professor responder com um tom de ridicularização, esse comportamento do professor pode ser interpretado como uma forma de punição. Na perspectiva de Bandura, a reação do professor influencia o comportamento do aluno, não apenas por meio

de consequências diretas, mas também através do processo de observação e modelagem. Esse reforço vicariante pode moldar as escolhas comportamentais dos indivíduos, impactando não apenas suas ações imediatas, mas também influenciando as suas atitudes e comportamentos futuros.

2.3-TEORIA COGNITIVISTA DE JEAN PIAGET

De acordo com Piaget, o desenvolvimento da mente humana é resultado de um processo dialético, ocorrendo por meio da autorregulação. Todos os processos vitais, sejam eles psicológicos, sociológicos ou biológicos, seguem padrões semelhantes de comportamento.

Diante das dificuldades, o organismo humano passa por um processo de assimilação, buscando acomodação sucessiva para alcançar a adaptação. Conforme relata Lima (1984, p. 123):

há a necessidade de uma reavaliação na abordagem pedagógica, uma vez que os alunos necessitam ser desafiados continuamente. Nesse contexto, é responsabilidade do professor criar situações que estimulem a atividade equilibradora do aluno. Piaget enfatiza que ninguém educa ninguém; é o próprio aluno que se educa. O desenvolvimento mental, segundo Piaget, ocorre por meio da socialização, e a pedagogia, portanto, deve ser considerada a arte de modificar a sociedade.

Ao integrar essas perspectivas, percebemos que o processo educacional não se resume à transmissão de conhecimento, mas à criação de ambientes desafiadores que promovam a autorregulação e a adaptação, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos.

3-FACTORES PSICOSSOCIAIS NO DESEMPENHO ESCOLAR

A abordagem teórica sobre os factores psicossociais no desempenho escolar examina a interação complexa entre elementos psicológicos e sociais que impactam o sucesso ou fracasso dos alunos na esfera educacional. Esses factores vão além do conhecimento escolar, envolvendo aspectos emocionais, sociais e

ambientais que podem influenciar directamente a jornada educacional de um indivíduo.

• **Ambiente Familiar e Suporte:** Segundo Thatiana (2007) «o ambiente familiar desempenha um papel fundamental». Estudos indicam que um suporte familiar positivo está correlacionado com o desempenho escolar. A presença de apoio emocional, incentivo aos alunos e envolvimento dos pais pode criar uma base sólida para o sucesso escolar.

• **Socioeconómicos e Acesso a Recursos:** De acordo com Lima (1984, p. 32), «os factores socioeconómicos, como nível de renda e acesso a recursos educacionais, podem influenciar significativamente o desempenho escolar». Alunos que enfrentam desafios financeiros podem encontrar dificuldades em adquirir materiais de estudo, participar de actividades extracurriculares e acessar tutorias.

• **Relações Interpessoais e Ambiente Escolar:** O ambiente escolar, incluindo as relações entre colegas e professores, desempenha um papel crucial. Um clima escolar positivo, relações saudáveis e apoio social podem impactar positivamente a motivação e o envolvimento dos alunos na aprendizagem. Para Líbano (2013, p. 57), «a relação professor-aluno, as modalidades de comunicação docente, nada disso existe isoladamente, sim social e mas amplo, que afectam as condições reais em que se realizam o ensino e a aprendizagem».

• **Saúde Mental e Bem-Estar:** A saúde mental desempenha um papel vital no desempenho escolar. Questões como ansiedade, stress, trauma psicológico e problemas emocionais podem afectar negativamente a capacidade de concentração e o engajamento nas actividades escolares. Afirma, Finley e Landless (2014, p. 52) «Os acontecimentos traumáticos da infância como abuso verbal, físico ou sexual, famílias disfuncionais e casos em que testemunhou violência domestica entre os adultos». Esses acontecimentos afectam o aprendizado dos alunos.

• **Motivação e Auto-estima:** A motivação intrínseca, alimentada pela auto-estima positiva, está directamente ligada ao sucesso escolar. «Estudantes motivados são mais propensos a estabelecer metas, persistir em desafios e alcançar um desempenho consistente. O factor

absolutamente central no estudo é a motivação». Segundo Matos (2011, p. 22).

• **Abordagens Pedagógicas:** Piaget, (1981). Revela que a qualidade das abordagens pedagógicas também é fundamental. Métodos de ensino que promovem a participação activa, o pensamento crítico e a individualização do aprendizado podem impactar positivamente o desempenho escolar.

• **Adaptação ao Contexto Cultural:** A sensibilidade ao contexto cultural é essencial. Abordagens educacionais que respeitam e incorporam a diversidade cultural dos alunos podem criar um ambiente inclusivo que favorece o sucesso escolar. «Apesar de entre os seus membros haver uma série de diferenças quanto aos critérios de diferenciação social, unia-os o facto de falarem português e identificarem-se com aquilo a que se pode chamar de cultura luso-angolana». Comenta Carvalho (2011, p. 7)

• **Aconselhamento e Intervenção Preventiva:** Estratégias de aconselhamento e intervenção preventiva são componentes-chave. «Identificar precocemente desafios psicossociais e fornecer suporte adequado pode prevenir problemas mais amplos no desempenho escolar». (Lima, 1984, p. 107).

A abordagem teórica destaca a interconexão desses factores psicossociais e enfatiza a importância de uma abordagem holística na promoção do sucesso escolar, considerando não apenas o conhecimento escolar, mas também o bem-estar emocional e social dos alunos.

4- PROBLEMÁTICA DO INSUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS

O insucesso escolar é caracterizado pela incapacidade do aluno em atender aos objectivos estabelecidos no contexto educacional. As preocupações iniciais em relação ao insucesso escolar surgiram na década de 1960, impulsionadas pelas demandas económicas e a busca pela igualdade.

Nesse período, surgiram expectativas de que as escolas deveriam encontrar estratégias eficazes para assegurar o sucesso escolar dos alunos. Este cenário reflectiu a necessidade crescente de abordar questões educacionais de

forma mais abrangente, considerando tanto as demandas económicas quanto a busca por igualdade de oportunidades no ambiente escolar.

Segundo Thatiana (2007, p. 64):

Todos os aspectos relacionados ao indivíduo, como a preguiça, a falta de interesse em frequentar a escola e a inadequada alimentação, que anteriormente eram atribuídos unicamente ao âmbito do aluno, passaram a ser compreendidos como problemas de natureza social. O insucesso escolar deixou de ser encarado como uma responsabilidade exclusiva do aluno e passou a ser considerado um desafio que envolve toda a comunidade.

Isso ocorreu devido à percepção de que o sistema de ensino não estava criando condições propícias para o sucesso escolar dos alunos. Como realça Kaloustian (1988), o insucesso escolar é um fenómeno complexo que está interligado a diversos factores individuais e familiares. No complexo escolar Privado Manuela Dias, o insucesso escolar se revela através de manifestações como o abandono da escola antes da conclusão do ensino primário, reprovações contínuas que resultam em um descompasso entre a idade cronológica e o nível escolar do aluno, além da transição dos estudantes para modalidades de ensino menos desafiadoras, frequentemente conduzindo a ocupações imediatas com pouco destaque social.

O autor acima identifica as causas do insucesso escolar em diversos níveis: individual, familiar, docente e institucional. Essa abordagem multissetorial permite compreender que o fenómeno do insucesso escolar não é apenas resultado de características individuais do aluno, mas também é influenciado por dinâmicas familiares, práticas pedagógicas, e o ambiente escolar como um todo.

Ao nível do estudante, as causas podem ser resumidas em:

• **Atrasos no Desenvolvimento Cognitivo:**

A ocorrência de atrasos no desenvolvimento cognitivo do aluno é apontada como uma possível causa do insucesso escolar. A identificação dessas causas é frequentemente realizada por

meio da aplicação da escala psicométrica de inteligência. Vale destacar que muitos alunos com insucesso escolar apresentam um desenvolvimento cognitivo dentro da normalidade. «A quem ensinar? Quando e como ensina? O quê, quando e como avaliar? As respostas dessas questões dá origem aos elementos nucleares do currículo. Relata Diogo». (2010, p. 14).

• **Instabilidade na Adolescência:** A instabilidade inerente ao período da adolescência também figura entre as potenciais causas do insucesso escolar. «Este período é caracterizado por turbulências emocionais, e, em muitos casos, os alunos deixam de investir na escola, chegando a rejeitá-la» (Jango, 2022).

Essas causas individuais destacam a importância de considerar o desenvolvimento cognitivo e as peculiaridades do período da adolescência ao abordar o insucesso escolar, contribuindo para uma compreensão mais abrangente e específica das dinâmicas envolvidas.

Ao nível familiar, as causas podem ser resumidas em:

• **Autoritarismo dos Pais e Conflitos Familiares:**

A presença de pais e encarregados de educação excessivamente autoritários, juntamente com conflitos no seio familiar e divórcios, são identificados como possíveis desencadeadores do insucesso escolar. Esses elementos podem levar o aluno a sentir-se rejeitado dentro da família, resultando em comportamentos indisciplinados e desinteresse em participar ativamente na vida escolar. Segundo Baumrind (2007, p. 42) «os pais fortemente autoritários tendem a demonstrar mais o controlo que o carinho por seus filhos».

• **Origem Social e Recursos Económicos Limitados:**

Outra causa associada ao insucesso escolar está relacionada com a origem social dos alunos, especialmente quando provenientes de famílias com recursos económicos limitados. «Muitos correm para as escolas médias e universidades, na esperança de, a partir daí, ter seu ganha pão após terminar a formação. No entanto, nem todos foram talhados para suportar uma jornada escolar de quatro anos ou mais». Otchinhelo (2022, p. 21)

Essas dinâmicas familiares destacam a importância de considerar o ambiente familiar como um fator sumamente importante na compreensão do insucesso escolar, apontando para a necessidade de estratégias de apoio que abordem tanto as relações familiares quanto as condições socioeconômicas dos alunos.

Ao nível do Professor, as causas podem ser identificadas em:

• **Métodos de Ensino e Recursos Didáticos Inadequados:** A utilização de métodos de ensino e recursos didáticos inadequados às características da turma, de cada aluno e à sua idade é apontada como uma causa relevante do insucesso escolar. A falta de adaptação pedagógica pode comprometer o envolvimento e a compreensão dos alunos. Como realça, Cortella (2014, p. 42) « Há três caminhos para o fracasso: não ensinar o que sabe, não praticar o que ensina e não perguntar o que se ignora».

• **Gestão da Disciplina/Indisciplina na Sala de Aula:** A forma como a disciplina e a indisciplina são geridas dentro da sala de aula é outro fator significativo que influencia o desempenho escolar dos alunos. Referir as principais causas que condicionam a disciplina/indisciplina na escola e na sala de aula. «A dimensão deste problema, apresenta uma perspectiva de intervenção comunicacional que auxilie professores e educadores na prevenção e resolução da indisciplina e da violência escolar e recomendações para gestão da disciplina na sala de aulas». (Menezes, 2010, p. 53). É importante que haja diálogo permanente entre professores e alunos de forma vermos mitigado o quesito do mau comportamento. (Machado 2023, p. 70). «Os conteúdos seleccionados para determinados públicos e que permitem que construam verdades e realidades, se moldem comportamento, se fixem apreensões sobre o estado social á sua volta contribuam, de facto, para a construção da percepção social dos indivíduos em determinados contextos».

Ao nível Escolar, as causas são:

• **Estilo de Liderança do Diretor:** O estilo de liderança adotado pelo diretor da escola também desempenha um papel extremo no comportamento escolar dos alunos. Uma liderança eficaz pode criar um ambiente propício ao aprendizado, enquanto uma liderança inadequada pode

contribuir para desafios no desempenho dos alunos.

A educação é um instrumento de transformação da sociedade, para perseguir objectivos colectivos que afectam todos os seus segmentos. Aqui a educação é vista como um empreendimento societal, que envolve os indivíduos no projecto colectivo da sociedade.

«O Modelos de organização dos sistemas educativos, Centralização de Sistemas Educativos e Autonomia dos Actores Organizacionais». Como aborda, Benedito (2012, p. 55).

• **Expectativas Baixas dos Professores e dos Alunos:** Expectativas baixas, tanto por parte dos professores quanto dos alunos em relação à escola, podem impactar negativamente o rendimento escolar. «É triste confrontar-se com alunos desmotivados, sem idealismo, entusiasmo ou expectativa». De acordo a observação de Matos (2011, p. 22).

Esses factores destacam a importância de considerar não apenas as dinâmicas individuais, mas também as práticas pedagógicas, gestão disciplinar e ambiente institucional ao abordar o insucesso escolar.

5- METODOLOGIA E RESULTADOS

A natureza da presente pesquisa é quantitativa, conforme definido por Richardson (1999), caracterizada pela quantificação das informações e pelo tratamento por meio de técnicas estatísticas. A pesquisa quantitativa utiliza a estatística como o seu principal meio de trabalho, determinando a composição e o tamanho da amostra.

Nesse contexto, Malhotra (2001) destaca a importância de uma definição precisa da amostra para evitar problemas na generalização para a população. Quanto ao objectivo da pesquisa, ela se apresenta como descritiva. Gil (2008) «explica que a pesquisa descritiva tem como objectivo fundamental descrever as características de uma população, fenómeno ou estabelecer relações entre vários elementos».

Na elaboração da parte teórica desta pesquisa, recorreu-se à pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica, ambas semelhantes em sua natureza. O instrumento de investigação utilizado foi o inquérito por questionário. De acordo com Cervo & Bervian (2002), «o inquérito por questionário é um meio pelo qual o pesquisador obtém respostas para as questões formuladas». O inquérito aplicado aos professores do Complexo Escolar Privado Manuela Dias, localizado no Município de Belas, Bairro Vila Flor II, em Luanda, é composto por perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha.

A população-alvo consiste em 24 professores, tendo selecionado uma amostra composta por esses 24 professores. A amostragem é do tipo senso, abrangendo todos os elementos que compõem a população, com o objectivo de garantir uma representação abrangente dos professores do Complexo Escolar Privado Manuela Dias.

Tabela nº 1- Caracterização da Amostra quanto ao Género, Idade, Grau Académico, Tempo de Serviço

Genero			Idade		
Indicador	Freq.	%	Indicador	Freq.	%
Feminino	8	33,3%	20 a 30 anos	15	62,5%
Masculino	16	66,7%	31 a 41 anos	8	33,3%
			Mais de 41 anos	1	4,2%
Total	24	100%	Total	24	100%
Grau Académico			Tempo de Serviço		
Indicador	Freq.	%	Indicador	Freq.	%
Ensino médio	7	29,2%	5-10	18	75,0%
Frequencia Univ.	13	54,2%	11-20	5	20,8%
Licenciado	4	16,6%	Mais de 20	1	4,2%
Total	24	100%	Total	24	100%
Indicador	Possui agregação pedagógica a	Sim	18	75,0%	
		Não	6	25,0%	

Fonte: Autora (2024)

A amostra da pesquisa consiste em 24 professores do Complexo Escolar Privado Manuela Dias, sendo 16 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. A faixa etária dos professores do sexo masculino varia de 31 a 41 anos, enquanto no sexo feminino varia de 20 a 30 anos. Quanto ao tempo de serviço, observamos uma variação de 5 a 20 anos. No que diz respeito ao grau académico, 13 professores estão actualmente a frequentar o ensino superior, 4 são licenciados e 7 possuem o ensino médio. Dessas amostras, 18 professores têm a agregação pedagógica, enquanto 6 não possuem tal qualificação.

Ao analisar esses resultados, pode-se destacar a diversidade presente no corpo docente do Complexo Escolar Privado Manuela Dias, tanto em termos de idade quanto de níveis de formação académica. A presença significativa de professores cursando o ensino superior sugere um comprometimento com o desenvolvimento profissional. A diferença no número de professores com agregação pedagógica também pode influenciar a abordagem pedagógica adoptada na instituição, com aqueles que possuem essa qualificação possivelmente trazendo uma experiência pedagógica mais aprofundada. Esses dados fornecem uma base rica para análises mais aprofundadas sobre como características individuais e qualificações académicas podem impactar o desempenho e as práticas pedagógicas dos professores no contexto específico do Complexo Escolar atrás mencionado.

Comparativamente ao estudo realizado por Jango (2022) sobre os factores psicossociológicos que intervêm no processo de ensino e aprendizagem nos alunos, o resultado do estudo não aproxima-se ao resultado da nossa pesquisa visto que a amostra da pesquisa é constituída por 14 professores do referido Colegio, dos quais 9 do género masculino e 5 do género feminino, cujas idade varia de 25 anos de idade a 55 anos de idade para o género masculino e dos 30 anos aos 40 anos o género feminino. Relativamente o tempo de serviço varia de 5 anos a 35 anos tempo de serviço. Quanto ao grau académico 5 professores são bacharéis e 9 são licenciados. Destes professores 10 possui agregação pedagógica e apenas 4 não possuem agregação pedagógica.

Tabela nº 2- Questão nº 1- Você já teve algum estudante que não alcançou êxito escolar durante o último ano letivo?

Indicador	Freq.	%
Sim	22	91,7%
Não	2	8,3%
Total	24	100%

Fonte: Autora (2024)

No processo de ensino e aprendizagem intervêm vários factores. Um dos factores é

atitude dos professores. Gama (2016, p. 24). Argumenta que, «as atitudes dos professores dependem em muitos casos da relação entre o próprio professor e o aluno. É importante que esta relação seja saudável para facilitar aprendizagem».

A boa relação entre professor e aluno facilita a convivência entre ambos Nesta ordem de ideia procurou-se saber dos professores do complexo escolar Privado Manuela Dias, se já tiveram alguns estudantes que não alcançou êxito escolar durante o último ano letivo. Nesta questão 91,7% dos professores inquiridos afirmaram já tiveram alguns estudantes que não alcançaram êxito escolares durante o último ano letivo.

A alta porcentagem de 91,7% dos professores do Complexo Escolar Privado Manuela Dias que afirmaram ter tido estudantes que não alcançaram êxito acadêmico no último ano letivo indica que o insucesso escolar é uma preocupação significativa nesta instituição. Segundo Thatiana, (2007), «alguns estudantes podem enfrentar desafios específicos de aprendizagem, como dislexia, déficit de atenção, ou outras condições que dificultam a assimilação do conteúdo acadêmico».

Esses resultados sugerem que há uma presença notável de desafios no processo de ensino e aprendizagem, resultando em estudantes que enfrentam dificuldades acadêmicas. A discussão desses dados pode levar a uma reflexão sobre as possíveis causas subjacentes ao insucesso, seja em termos de métodos de ensino, suporte estudantil ou factores psicossociais.

Tabela nº 3- Questão nº 2- Qual é a proporção aproximada de alunos que enfrentaram insucesso escolar no Complexo Escolar Privado Manuela Dias no último ano?

Indicador	Freq.	%
0 a 10 estudantes	12	50,0 %
11 a 20 estudantes	9	37,5 %
Mais de 20 estudantes	3	12,5%
Total	24	100 %

Fonte: Autora (2024)

Os resultados indicam que, de acordo com a percepção dos professores do Complexo Escolar Privado Manuela Dias no Município de

Belas, Bairro Vila Flor II, há uma preocupação significativa com o insucesso escolar entre os alunos. A maior proporção de 50% dos professores relatando que 0 a 10 alunos enfrentaram insucesso escolar destaca que uma parcela considerável dos alunos está passando por desafios escolares. Além disso, a proporção de 37,5% indicando que 11 a 20 alunos enfrentaram insucesso reforça a amplitude dessa preocupação.

Ainda mais preocupante é a observação de que 3 professores apontaram mais de 20 alunos enfrentando insucesso escolar. Esses dados indicam que uma parcela significativa da população estudantil está enfrentando desafios sérios em seu percurso escolar. De acordo com Pozo (2002) «o Factor ambiental explica grande parte do insucesso escolar, por ser o meio onde o sujeito está inserido exerce influências poderosas contribuindo significativamente para a realização da aprendizagem ou contribui negativamente para aprendizagem». A discussão desses resultados pode direcionar esforços para compreender as causas subjacentes ao insucesso, identificando áreas específicas que precisam de intervenção. Estratégias de suporte pedagógico, psicossocial e a revisão das práticas de ensino podem ser consideradas para enfrentar esses desafios e melhorar o desempenho escolar no Complexo Escolar Privado Manuela Dias.

Tabela nº4- Questão nº 3- Na sua perspectiva, quais são os factores psicossociais que mais impactam o desempenho escolar dos alunos neste contexto?

Indicador	Freq.	%
Motivação e Autoestima	2	8,3 %
Relações Interpessoais	3	12,5 %
Stress e Ansiedade	1	4,2%
Saúde Mental	2	8,3 %
Ambiente Familiar	9	37,5%
Ambiente Socioeconómico	7	29,2%
Total	24	100 %

Fonte: Autora (2024)

Os resultados da pesquisa indicam uma variedade de factores psicossociais apontados pelos professores do Complexo Escolar Privado Manuela Dias que têm impacto no desempenho escolar dos alunos. Algumas considerações sobre esses resultados são: A identificação do ambiente

familiar como o factor mais citado (37,5%) sugere que problemas domésticos e falta de apoio e atenção podem exercer uma influência significativa no desempenho escolar. Isso destaca a importância de considerar o contexto familiar ao abordar questões de insucesso escolar. O ambiente socioeconómico, citado por 29,2% dos professores, também emerge como um fator relevante. Isso destaca a necessidade de abordagens que considerem as disparidades socioeconómicas e ofereçam suporte adicional a alunos em situações mais desafiadoras. Relações interpessoais foi mencionada por 12,5%. Esse resultado mostra a importância das relações saudáveis e do suporte emocional. A saúde mental, motivação e a auto-estima foram destacadas por 8,3% dos professores. Esses fatores sugerem que estratégias para fortalecer a motivação intrínseca e promover uma auto-estima positiva podem ser benéficas no contexto escolar, bem como da promoção da saúde mental entre os alunos. O stress e a ansiedade foram mencionados por 4,2% dos professores. Isso indica que questões emocionais podem ser um desafio para alguns alunos, reforçando a importância de abordagens que promovam o bem-estar mental.

Segundo Mayer, citado por Oliveira e Oliveira (1999, p.64), comenta sobre a aprendizagem dizendo o seguinte:

“considero essencialmente a aprendizagem como uma aquisição de respostas, comportando-se o aprendiz passivamente, condicionado pelas recompensas e punições exteriores. Nesta perspectiva, o objectivo da instrução consistia em aumentar o número de respostas correctas”.

Existem elementos que facilitam ou dificultam este processo, desde a vida pré-natal e a via pós-natal. Factores esses que influenciam positiva ou negativamente a aprendizagem dos alunos. A discussão desses resultados pode orientar a implementação de intervenções específicas, como programas de suporte familiar, iniciativas para abordar disparidades socioeconómicas, promoção de relações interpessoais saudáveis e serviços de apoio à saúde mental. Essas estratégias podem

contribuir para criar um ambiente escolar mais propício ao sucesso escolar e ao desenvolvimento integral dos alunos.

Tabela nº5- Questão nº 4- Você acredita que questões psicossociais, como pressões familiares ou problemas de relacionamento, estão correlacionadas ao insucesso escolar?

As questões psicossociais constituem

Indicador	Freq.	%
Sim	21	87,5 %
Não	3	12,5 %
Total	24	100 %

Fonte: Autora (2024)

também um elemento que contribui significativamente no fraco aproveitamento escolar dos alunos do complexo Escolar Privado Manuela Dias. Nesta ordem de ideia procurou-se saber dos professores da instituição acima se as questões psicossociais, como pressões familiares ou problemas de relacionamento, estão correlacionadas ao insucesso escolar dos estudantes do complexo Escolar privado Manuela Dias, sendo assim 21 professores inquiridos disseram que sim que corresponde 87,5% e 12,5% dos professores disseram que não.

De acordo com Pilletti (1999) «a falta de condições financeiras, fraco acompanhamento dos encarregados, provocam fraco aproveitamento escolar». A discussão desses resultados sugere a importância de programas abrangentes de apoio psicossocial na instituição, bem como a implementação de estratégias que fortaleçam a colaboração entre a escola, a família e a comunidade para criar um ambiente propício ao sucesso escolar e ao bem-estar dos alunos.

PARTE SUPERIOR DO FORMULÁRIO

Tabela nº6- Questão nº 7- Como você avalia os recursos psicossociais actualmente disponíveis para os alunos no Complexo Escolar Privado Manuela Dias?

Indicador	Freq.	%
Positivo	15	62,5 %
Negativo	9	37,5 %
Total	24	100 %

Fonte: Autora (2024)

Os resultados mostram uma divisão de opiniões entre os professores do Complexo Escolar Privado Manuela Dias em relação aos recursos psicossociais actualmente disponíveis

para os alunos. Algumas considerações sobre esses resultados são: O facto de 62,5% dos professores avaliarem positivamente os recursos psicossociais indica que uma parcela significativa acredita que a instituição oferece suporte adequado para questões psicossociais. Isso pode incluir programas de aconselhamento, apoio emocional e iniciativas para fortalecer habilidades sociais e emocionais aos alunos.

Por outro lado, 37,5% dos professores avaliarem negativamente os recursos sugere que há uma percepção de desafios ou deficiências nos serviços psicossociais oferecidos pela instituição. Essa avaliação pode estar relacionada a insuficiência de recursos, falta de programas específicos ou outros obstáculos identificados pelos professores. A variedade de opiniões destaca a necessidade de uma análise aprofundada dos recursos psicossociais na instituição e a implementação de estratégias para aprimorar e expandir esses recursos, visando atender melhor às necessidades dos alunos e promover um ambiente escolar mais saudável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados apresentados, a extensão da influência dos factores psicossociais no insucesso escolar dos estudantes do Complexo Escolar Privado Manuela Dias é notável. Alguns pontos-chave para considerar são:

- A alta percentagem (87,5%) de professores que acreditam na correlação entre questões psicossociais e o insucesso escolar sugere que a maioria percebe uma influência significativa desses factores no desempenho escolar dos alunos.
- Os factores psicossociais mencionados, como ambiente familiar, ambiente socioeconómico, relações interpessoais e saúde mental, foram identificados como potenciais barreiras para o sucesso escolar. Isso indica que essas questões precisam ser abordadas de maneira holística para criar um ambiente mais propício ao aprendizado.
- A divergência de opiniões entre os professores quanto à avaliação dos recursos psicossociais disponíveis (62,5% positivos e 37,5% negativos) destaca

desafios percebidos na eficácia desses recursos. Essa divergência pode indicar áreas específicas que precisam de atenção e melhoria.

- A identificação de pressões familiares, problemas de relacionamento e outros factores psicossociais correlacionados ao insucesso escolar destaca a necessidade de intervenções direccionadas e estratégias de melhoria contínua. Isso pode incluir o fortalecimento dos recursos psicossociais disponíveis na instituição.
- Considerando a influência dos factores psicossociais, é fundamental reconhecer que o bem-estar emocional dos alunos está intrinsecamente ligado ao seu desempenho escolar. Abordar essas questões não apenas promove o sucesso escolar, mas também contribui para um ambiente educacional mais saudável.

Portanto, os dados indicam que os factores psicossociais desempenham um papel significativo no insucesso escolar dos alunos do Complexo Escolar Privado Manuela Dias. Essas questões requer uma abordagem integrada, incluindo aprimoramento dos recursos psicossociais, programas de suporte e estratégias específicas para promover o bem-estar dos alunos. Com base nos resultados e conclusões apresentadas traçamos algumas sugestões:

1. Que a Direcção e os professores do Complexo Escolar Privado Manuela Dias, levem informações por meio de colóquios e palestras para que se entendam os factores psicossociais que intervêm negativamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, no sentido de revertê-los e melhorar o aproveitamento escolar;
2. Investir em programas e serviços psicossociais para fortalecer o apoio emocional, atendimento, aconselhamento, acompanhamento e desenvolvimento de habilidades interpessoais dos alunos do Complexo escolar Privado Manuela Dias;
3. Estabelecer canais de comunicação mais eficazes entre professores, administração escolar, profissionais de suporte psicossocial e famílias.
4. Implementar programas de sensibilização e educação para professores, alunos e pais sobre a importância dos factores psicossociais no desempenho escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baumrind, D. (2007). **Padrões de Autoridade Parental e Autonomia do Adolescente. Novos Rumos para o Desenvolvimento Infantil:** Mudanças na Autoridade Parental Durante a Adolescência. In: SMETANA, J. (Ed.). São Francisco: Jossey-Bass.
- Benedito, N. D.S. (2012). **Centralização, Autonomia e Diversidade nos Sistemas Educativos de Angola e Portugal.** Alpiarca: Edição Cosmos.
- Carvalho, P. (2011). Angola: Estrutura Social da Sociedade Colonial.: **Revista Angolana de sociologia.** Doi. Org./10.4000/ras.1185. Openedition.
- Castro A.D.C. (2001). **Ensinar a ensinar:** Didáctica para escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira.
- Cervo, A. L., & Bervian, P. A. (2002). **Metodologia Científica.** Pearson Prentice Hall.
- Cortella, M. S. (2014). **Educação, Escola e Docência :** Novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez Editora.
- Diogo, F. (2010). **Desenvolvimento Curricular.** Angola: Plural Editora.
- Finley, M. A. & Landless, P. N. (2014). **Saúde e Bem-Estar: Segredos que Podem Mudar a sua Vida.** Africa Austral. Africa Publishing co.
- Gama, F.T.D.S. (2016) **Atitude dos professores face à sua relação com os alunos da Escola do Ensino Secundário do IIº Ciclo nº 5106 “ Neves e Sousa”.** Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social. Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Agostinho Neto. Não publicada.
- Gil, A. C. (2008). **Como elaborar projectos de pesquisa.** 4ª Ed. São Paulo: Atlas
- Jango, D.M. (2022). **Factores Psicossociológicos que Intervêm no Processo de Ensino e Aprendizagem nos Alunos (Um estudo Junto dos Professores do Colégio nº 1423 no Sector da Lufinda Município da Chibia).** Dissertação de Mestrado: Instituto Superior de Ciências de Educação, ISCED – HUÍLA: Lubango.
- Kaloustian, S. M. (1988). **Família Brasileira:** A base de tudo. São Paulo: Cortez Editora.
- La Rosa, J. (2003). **Psicologia e Educação: o Significado do aprender.** Porto Alegre: EDIPUCR.
- Libânio J. C. (2013). **Didática.** Brasil: 2ª Edição. Cortez editora.
- Lima, E. (1984). **Pedagogia Dialética:** Contribuição à teoria da educação. Brasil: Cortez Editora.
- Lima, L.O. (1984). **A Construção do Homem Segundo Piaget.** São Paulo: Summus.
- Machado, V. A. (2033). **Os Meios de Comunicação de Massa e a Percepção Social em Angola:** Teorias, modelos e técnicas de análise de conteúdo de programas de notícias. Luanda. 1ª edição. Mwana Pwo Editora.
- Malhotra, N. K. (2001). **Pesquisa de Marketing: Uma orientação Aplicada.** Bookman Editora.
- Matos, H.C.J. (2011). **Aprender a Estudar.** 17º ed. RJ: Vozes
- Menezes, A. (2010). **Reflexões Sobre Educação.** Luanda. 1ª edição. Myamba Editorora.
- Oliveira J.B. & Oliveira A.B. (1999). **Psicologia da Educação Escolar I.** Coimbra: 2ª Edição. Livraria Almedina.
- Otchinhelo, J. (2022). **Como Conciliar os Estudos com o Trabalho:** Um guia para o sucesso académico e realização profissional. Luand. 1ª ed. Viana Editora.
- Piaget, J. (1981). **Psicologia e Pedagogia:** Forense universitária. Suíça: Editora Zahar.
- Piletti, N. (1999). **Psicologia da aprendizagem:** Da Teoria do condicionamento ao Construtivismo. São Paulo: Contexto.
- Pozo, J.I. (2002) **Aprendizes e Mestres:** A Cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed.
- Richardson, R. J. (1999). **Pesquisa Social:** Métodos e técnicas. Atlas.
- Thatiana, A. (2007). **Insucesso Escolar:** Perspectivas multidisciplinares. Editora Educação.





EDUCAÇÃO ESPECIAL: INFORMAÇÕES IMPORTANTES PARA DOCENTES

FRANCINEIDE DE OLIVEIRA FERREIRA¹

RESUMO

O número de estudantes com deficiência tem aumentado a cada dia. Docentes, muitas vezes, têm vivenciado essa realidade sem ter formação específica e sem ter os conhecimentos básicos sobre a educação inclusiva. O presente artigo, baseado em pesquisas bibliográficas e em pesquisas no site da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, tem como objetivo trazer informações que auxiliem o corpo docente a lidar com essa situação, além de incentivá-los a realizarem pesquisas e formações que ampliem seus conhecimentos e suas práticas na educação inclusiva.

Palavras-chave: Estudantes; Deficiência; Informações; Práticas.

INTRODUÇÃO

Segundo reportagem da Agência de Notícias UNICEUB, o Censo Escolar MEC/Inep 2022 aponta que “No Brasil, são 1.220.697 crianças e adolescentes com alguma deficiência inscritos no ensino básico”, sem contar a população adulta matriculada em Ejas e Ciejas. Ainda segundo o Censo, essas deficiências incluem: “pessoas com deficiência intelectual, física, auditiva ou múltipla, autismo, surdez, baixa visão, cegueira, surdocegueira e altas habilidades/superdotação.”

A reportagem também traz informações sobre a acessibilidade nas escolas (26,9% das escolas de educação básica ainda não tem nenhum recurso de apoio à pessoa com deficiência), sobre o número reduzido de profissionais de apoio (estagiários e auxiliares de vida diária) e sobre o número de docentes com especialização para o atendimento educacional especializado (apenas 5,5% dos profissionais).

Os estudantes chegam às escolas e, além das barreiras arquitetônicas, encontram profissionais que desconhecem suas especificidades e sua trajetória histórica. Diante

desses fatos, o presente artigo pretende trazer informações relevantes para enfrentar essa realidade. Elas são baseadas na leitura de alguns autores e na leitura do Decreto nº 57.379 de 13 de outubro de 2016 e da Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016, que tratam da Política Paulistana de Educação Especial.

A TRAJETÓRIA

Segundo Rosa (2019), existem dados históricos sobre as pessoas com deficiência desde a Antiguidade até os dias de hoje. Diferentes pesquisadores, autores e documentos oficiais ajudam com informações, contextos e marcos históricos a respeito das pessoas com deficiência no Brasil e no exterior. Segundo Sasaki (2010):

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais.

¹ Francineide de Oliveira Ferreira, Pós Graduada em Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Elíseos - São Paulo - SP. Professora de Atendimento Educacional Especializado do Cieja Francisco Hernani Alverne Facundo Leite, São Paulo-SP.

Cada fase tem suas especificidades e tratamentos diferenciados e é resultado de lutas. Sim, “O que acontece é que a luta é histórica e social. Muda de tempo-espaço a tempo-espaço. A luta não nega a possibilidade de acordos e acertos entre as partes antagônicas.”Freire (2003). Toda conquista vem precedida de luta, a inclusão não é diferente.

As fases da exclusão/inclusão ainda fazem parte de nossa sociedade: a inclusão ainda está em processo, embora estejamos em outro tempo-espaço. Nessa trajetória histórica há o envolvimento de diversas áreas da sociedade, da saúde física e mental, da educação e do trabalho. Há também o envolvimento de instituições religiosas, governamentais e filantrópicas. Lutas através de movimentos por parte das pessoas com deficiência, familiares, responsáveis e interessados também fazem parte dessa história.

Os dados a esse respeito são bem ricos e extensos. Fazendo um recorte, vamos nos concentrar na área da educação no Brasil. Mais especificamente no Município de São Paulo:

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo -SME é uma das pioneiras no oferecimento de Educação Especial inclusiva aos seus estudantes; tendo avançado muito no atendimento qualificado a esses alunos desde 1951, com a criação da primeira escola municipal para pessoas com deficiência auditiva, até os dias de hoje, após a promulgação de várias leis e decretos, a instalação de Salas de Recursos Multifuncionais – SRMs nas escolas, a formação de professores capacitados para atuarem nas salas comuns e nas atividades de Atendimento Educacional Especializado – AEE, entre outros.(SME, 2016)

Dentre essas várias leis e decretos, um destaque para: a promulgação do Decreto 33.891 (1993) “que instituiu a Política de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais na Rede Municipal de Ensino”; a publicação do Decreto Municipal 45.415 (2004) “que estabeleceu Diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Especiais na Rede Municipal de Ensino”; a publicação da “Convenção Internacional sobre os Direitos da

Pessoa com Deficiência” (2007); a publicação da “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão (2008)”; Portaria 2.755 (2009) “que institui a Comissão Especial de Trabalho”; a publicação do Decreto Municipal 51.778 (2010) “que institui a Política de Atendimento de Educação Especial”; a entrada em vigor do Decreto 57.379 (2016) “que institui a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva”.

Todos, com sua redação na íntegra, estão no site da Secretaria Municipal de Educação, SME (2016). Eles tratam de diversas medidas, propostas e programas com o objetivo de “atender às especificidades das necessidades educacionais especiais na perspectiva de uma educação inclusiva”, no sentido “de mantê-los na classe comum e oferecer subsídio pedagógico ao professor e apoio direto ao aluno.” e ainda o “o oferecimento de formação continuada aos Professores, inclusive em nível de especialização/ pós-graduação para o trabalho nas classes comuns e com as atividades próprias do AEE” (Atendimento Educacional Especializado).

POLÍTICA PAULISTANA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Portaria nº 8.764, de 23 de Dezembro de 2016 regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. Traremos aqui algumas das muitas informações que podem auxiliar os docentes na identificação das especificidades dos estudantes, dos serviços/ profissionais envolvidos e na identificação e eliminação das barreiras.

Os documentos primeiramente tratam sobre os princípios que os fundamentam e sobre a identificação das pessoas com deficiência: “são aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as

demais pessoas”. São público-alvo da Educação Especial pessoas com: Deficiência Física, Auditiva/Surdez, Deficiência Visual, Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla, Surdocegueira, Transtornos globais de desenvolvimento, Autismo, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Transtorno desintegrativo da infância e Altas habilidades ou superdotação. Entre outras questões tais como: Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, Déficit no Processamento Auditivo Central, Déficit Cognitivo e da Independência, Déficit Intelectual ou Transtorno Misto do Desenvolvimento: Hidrocefalia ou Microcefalia, Síndromes diversas, tais como: Down, Williams, Angelman, X-Frágil e outras.

Posteriormente tratam sobre os Serviços de Educação Especial (Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão, Salas de Recursos Multifuncionais, Professores de Atendimento Educacional Especializado, Instituições Conveniadas de Educação Especial, Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos e Unidades Polo de Educação Bilíngue); a composição dos CEFALs (Coordenadores, Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão e Auxiliares Técnicos de Educação); o Atendimento Educacional Especializado; os Serviços de Apoio (Auxiliar de Vida Escolar e Estagiários); a Educação Bilíngue e as ações para eliminação de barreiras e promoção de acessibilidade. De acordo com o Decreto 57.379/2016:

§ 1º Para os fins deste decreto, consideram-se barreiras, dentre outras, quaisquer entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos que limitem ou impeçam o exercício dos direitos dos educandos e educandas à participação educacional, gozo, fruição, acessibilidade, liberdade de movimento e expressão, comunicação, acesso à informação, compreensão e circulação.

No Decreto, o § 2º classifica as barreiras em: arquitetônicas(entraves estruturais do equipamento educacional que dificultem a locomoção do educando e educanda); nas comunicações e na informação (qualquer

entreve, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a comunicação expressiva e receptiva, por meio de códigos, línguas, linguagens, sistemas de comunicação e de tecnologia assistiva); barreiras atitudinais (atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação plena da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas). As ações previstas para a eliminação de barreiras e promoção da acessibilidade incluem recursos de tecnologia assistiva, mobiliários adaptados em todos os espaços educativos e o transporte escolar gratuito.

O documento é finalizado com outras orientações e anexos importantes para a prática do Atendimento Educacional Especializado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer a trajetória histórica da Educação Inclusiva nos dá a oportunidade de entender alguns fatos, conceitos e valores. Principalmente que ela é um direito adquirido e conquistado através de muitas lutas, exigindo esforços coordenados para ser colocada em prática.

Conhecer as políticas educativas inclusivas em vigor em suas regiões e colocá-las em suas práticas diárias é um desafio tanto nos espaços educativos como fora deles. Os documentos legais da Educação Inclusiva auxiliam no entendimento de várias questões do dia a dia. Geralmente esse documento faz parte das formações e da leitura do Professor de Atendimento Educacional Especializado, interessado ou atuante. Porém raramente é lido pelos professores regentes de sala comum/regular.

Uma leitura, feita com um olhar mais curioso do que técnico, pode trazer conhecimentos e ações que promovam um ambiente educacional inclusivo e respeitoso, combatendo o preconceito, valorizando a diversidade presente em sala de aula e preparando os estudantes para participar e interagir na sociedade. Além disso, também

pode trazer uma reflexão sobre a prática educativa, fazendo adaptações e criando estratégias de ensino que garantam que os estudantes, independentemente de suas barreiras, tenham oportunidade de demonstrar suas habilidades e seus conhecimentos.

Para finalizar, trazemos um convite aos docentes: visitem o site da Secretaria Municipal de Educação e naveguem pelas informações lá existentes, façam leituras de autores que estudaram sobre o assunto e participem de formações. Muitos documentos podem ser encontrados em sites oficiais e/ou em acervos da própria unidade escolar. Essas leituras podem minimizar as angústias e as aflições, além de abrir um leque de alternativas para, com o apoio de todos da Unidade Educacional, realizarmos uma educação de qualidade para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO, Maria Tereza. **Infraestrutura:** 27% das escolas brasileiras não são acessíveis para PCDs. <https://agenciadenoticias.uniceub.br/destaque/escolas-brasileiras-nao-sao-acessiveis-para-pessoas-com-deficiencia/14/06/2023>. Acesso em: 02 dez. 2023

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um encontro com a Pedagogia do Oprimido/Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ROSA, C.C.da S. A evolução do olhar para a pessoa com deficiência. In: LIMA (org). **Quando a educação especial de qualidade acontece.** São Paulo: Edições Livro Alternativo, 2019. 1a. edição, p.13-24

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de educação. Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Decreto nº 57.379** de 13 de outubro de 2016.

_____. Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Portaria nº de 13 de outubro de 2016.**

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão.**/Construindo uma Sociedade para todos. 8ª. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.



O PAPEL TRANSFORMADOR DAS TECNOLOGIAS NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESAFIOS E OPORTUNIDADES DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

GLÁUCIA PAULA DA SILVA¹

RESUMO

O artigo aborda a importância da tecnologia na educação especial, especialmente durante a pandemia, destacando a educação inclusiva digital como um tema relevante. Enfatiza que a escola desempenha um papel crucial no desenvolvimento e interação das crianças, incluindo aquelas com necessidades especiais, que brincam, aprendem e trocam experiências com os outros. Durante o período de isolamento, as famílias tiveram que se adaptar para atender às demandas da educação remota, utilizando recursos tecnológicos não apenas como distração, mas também como ferramentas de aprendizado para incluir as crianças no ensino à distância. Profissionais da educação se uniram às famílias para fornecer os recursos básicos necessários para a participação das crianças em atividades de inclusão na escola.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Especial; Inclusão; Tecnologias Educacionais; Pandemia;

INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 impôs desafios significativos à educação, destacando a importância da tecnologia na promoção da inclusão e acessibilidade na educação especial. Este artigo científico explora essa questão, motivado pela dificuldade em estabelecer conexões eficazes com os estudantes durante o período de distanciamento social. Com a transição abrupta para o ensino remoto, educadores e famílias viram-se obrigados a adotar uma variedade de plataformas e ferramentas digitais, como WhatsApp, Google Meet, mensagens de texto e e-mail, para viabilizar o acesso e a participação dos alunos nas aulas.

Nesse contexto, a adaptação e atualização dos educadores tornaram-se imperativas para inovar no formato das aulas e transformar seus lares em ambientes

educacionais. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) emergiram como protagonistas nesse processo, fornecendo não apenas recursos tecnológicos, mas também oportunidades de aprendizado e interação para crianças e suas famílias. A utilização de vídeos, materiais impressos e comunicação via WhatsApp facilitou o engajamento dos alunos e despertou seu interesse pelo aprendizado.

Além disso, as TICs ofereceram possibilidades de aprendizado remoto de alta qualidade, permitindo que os estudantes acessassem conteúdos educacionais de forma flexível, seja em casa ou em outros ambientes. Este artigo analisa como as TICs se tornaram essenciais para a educação especial durante a pandemia, proporcionando novas formas de ensino e aprendizado que transcendem as barreiras físicas e promovem a inclusão de todos os alunos.

¹ Pedagoga pela Faculdade Unicapital; Pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade Anhaguera. Atua como professora na prefeitura Municipal de São Paulo e na Prefeitura Municipal de Itaquaquecetuba.

JUSTIFICATIVA

A justificativa para este artigo científico repousa na importância crucial das tecnologias para a inclusão das crianças com necessidades especiais durante o contexto da pandemia de COVID-19. Ao contrastar com eventos passados, como a gripe espanhola de 1920 e a gripe H1N1 em 2009, percebemos que a atual pandemia impôs desafios assustadores e avassaladores, afetando profundamente a educação.

Notavelmente, enquanto existem estudos sobre a mutação do vírus, há uma lacuna significativa em pesquisas sobre a interseção entre educação, tecnologia e as especificidades das crianças com necessidades especiais. Esta lacuna destaca a necessidade premente de investigação para fornecer insights valiosos aos professores e educadores, capacitando-os a superar as dificuldades enfrentadas durante a transição para o ensino remoto.

Os desafios compartilhados pelos professores ao longo desse processo não apenas evidenciam a necessidade de adaptação, mas também revelam uma oportunidade única para elevar a qualidade do ensino público. Este artigo visa contribuir para a construção de conhecimento nesse cenário, oferecendo novas perspectivas e estratégias de trabalho que beneficiarão não apenas os alunos com necessidades especiais, mas também aqueles considerados normais, que demonstram curiosidade e interesse nas tecnologias. Ao abordar essas lacunas de pesquisa, este trabalho pretende ampliar o repertório dos educadores, promovendo uma educação mais inclusiva e eficaz no contexto atual.

TEMA

O Papel Transformador das Tecnologias na Promoção da Inclusão e Acessibilidade na Educação Especial: Desafios e Oportunidades durante a Pandemia de COVID-19.

PROBLEMA

O problema abordado neste artigo científico é a necessidade de compreender o

papel das tecnologias na promoção da inclusão e acessibilidade na educação especial, especialmente durante a pandemia de COVID-19. A transição abrupta para o ensino remoto trouxe consigo desafios significativos para educadores, alunos e suas famílias, destacando a importância de explorar como as tecnologias podem ser utilizadas de forma eficaz para garantir a participação e o aprendizado de todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais. Nesse contexto, surgem questões sobre quais estratégias e recursos tecnológicos podem ser mais eficazes na promoção da inclusão, como superar as barreiras de acessibilidade digital e como mitigar as disparidades de acesso às tecnologias entre os alunos. Este problema busca direcionar a pesquisa para identificar oportunidades de melhorias e inovações na prática educacional, visando garantir uma educação mais equitativa e inclusiva para todos os alunos, mesmo em tempos de crise como a pandemia de COVID-19.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo foi baseada na observação e análise das práticas educacionais durante a pandemia de COVID-19, com ênfase na utilização de tecnologias para promover a inclusão e acessibilidade na educação especial. A coleta de dados ocorreu por meio de múltiplos métodos, incluindo levantamento de informações em noticiários, análise de relatórios escolares e realização de entrevistas com professores e gestores educacionais.

Os participantes da pesquisa incluíram professores, alunos e seus responsáveis, que receberam notebooks e tablets para dar continuidade aos estudos durante o período de distanciamento social. O desafio enfrentado foi a necessidade de atualização e capacitação para utilizar efetivamente esses novos recursos tecnológicos, os quais eram pouco explorados anteriormente devido à predominância do uso de lousas tradicionais.

A metodologia remota e funcional adotada consistiu em orientar e instruir os pais para garantir que as aulas fossem conduzidas de maneira prazerosa, eficaz e personalizada em cada encontro. As atividades foram organizadas de forma diversificada, incluindo aulas pelo Google Meet através do Google Sala de Aula, leituras em vídeos, aulas gravadas, ao vivo e material impresso

Para os alunos que não tinham acesso às aulas remotas, foram preparados materiais impressos, como livros didáticos e roteiros de atividades. Estes últimos foram elaborados para proporcionar 15 dias de estudo, com explicações detalhadas, materiais complementares e atividades. A entrega desses materiais foi realizada de forma adaptada, incluindo visitas domiciliares quando necessário, garantindo a segurança dos envolvidos e a efetiva continuidade dos estudos.

Além disso, os professores buscaram interagir com os alunos ausentes das aulas online por meio de ligações telefônicas, oferecendo suporte e esclarecendo dúvidas com uma abordagem sensível e atenta às necessidades individuais de cada estudante. Essa abordagem metodológica permitiu compreender os desafios enfrentados e as estratégias adotadas para promover a inclusão e acessibilidade na educação especial durante a pandemia, contribuindo para uma análise abrangente e detalhada do tema em questão.

DESENVOLVIMENTO:

O desenvolvimento deste artigo se baseia na análise e discussão do papel transformador das tecnologias na promoção da inclusão e acessibilidade na educação especial, especialmente durante o período desafiador da pandemia de COVID-19. Inicialmente, destaca-se a importância da educação inclusiva como resposta ao fim da segregação e exclusão das pessoas com necessidades especiais, evidenciando a valorização da socialização e inserção desses indivíduos em ambientes educacionais regulares e diversos.

Ferreira (2018) ressalta que a efetivação da educação inclusiva requer o apoio da escola, bem como uma compreensão clara de seu papel no processo. É fundamental aplicar os pilares da educação de forma a subsidiar uma prática educacional eficaz e inclusiva, garantindo que todos os alunos tenham acesso ao mesmo material educacional, adaptado às suas necessidades individuais, sem discriminação.

Durante a pandemia, as tecnologias da informação e comunicação (TICs) desempenharam um papel fundamental na manutenção do elo entre a escola, os alunos e suas famílias. Através de recursos multimídia, como o Google Meet e vídeos educativos, foi possível aproximar-se das crianças e garantir a continuidade das atividades escolares, mesmo à distância. No entanto, é importante reconhecer que nem todas as crianças tiveram acesso igualitário a esses recursos, exigindo o emprego de estratégias alternativas, como materiais impressos com as atividades propostas nas plataformas digitais.

Destaca-se também o impacto positivo das tecnologias interativas, como aplicativos e vídeos (como o TikTok), na participação das crianças, inclusive aquelas com necessidades especiais ou deficiência intelectual, promovendo um aprendizado significativo e interativo.

Além disso, é essencial mencionar a relevância do Plano Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva, que busca garantir a inclusão de todos os indivíduos, independentemente de suas necessidades, no ensino regular. Este plano representa uma visão inovadora e transformadora, rompendo com o paradigma da segregação e promovendo a autonomia e independência das pessoas com deficiência.

Esses aspectos abordados no desenvolvimento do artigo evidenciam a complexidade e a importância do uso das tecnologias na promoção da inclusão e acessibilidade na educação especial, especialmente diante dos desafios apresentados pela pandemia de COVID-19.

OBJETIVO GERAL

Identificar as dificuldades enfrentadas por crianças com necessidades especiais e suas famílias que não têm acesso às tecnologias de informação durante o período de ensino remoto, especialmente durante a pandemia de COVID-19.

Observar o impacto da falta de acesso às tecnologias na participação e aprendizado dessas crianças dentro do contexto da educação inclusiva.

Analisar as estratégias alternativas adotadas pelas escolas e educadores para garantir a inclusão e acessibilidade das crianças com necessidades especiais, mesmo sem acesso às tecnologias de informação.

Investigar as oportunidades e desafios apresentados pela utilização das tecnologias na promoção da inclusão e acessibilidade na educação especial, especialmente durante períodos de crise como a pandemia de COVID-19.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Investigar as dificuldades enfrentadas da falta de acesso às tecnologias de informação na participação e aprendizado de crianças com necessidades especiais durante o período de ensino remoto, especialmente durante a pandemia de COVID-19.

Aprimorar a utilização das tecnologias de informação na promoção da inclusão e acessibilidade na educação especial, visando superar as dificuldades identificadas e maximizar as oportunidades de aprendizagem para todas as crianças.

CONCLUSÃO

Diante dos desafios impostos pela pandemia de COVID-19 à educação especial, fica evidente o papel transformador das tecnologias na promoção da inclusão e acessibilidade. A transição para o ensino remoto exigiu adaptações significativas por parte de educadores, famílias e alunos, destacando a importância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nesse processo.

A utilização de plataformas digitais, como Google Meet, WhatsApp e vídeos

educativos, permitiu a continuidade das atividades escolares, promovendo o engajamento e o interesse dos alunos, inclusive daqueles com necessidades especiais. Contudo, é crucial reconhecer as disparidades no acesso a essas tecnologias e a necessidade de estratégias alternativas, como materiais impressos, para garantir uma educação inclusiva.

A análise do impacto positivo das tecnologias interativas, aliada ao Plano Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva, ressalta a importância de abordagens inovadoras e transformadoras. A busca por equidade no acesso às tecnologias de informação e a compreensão das dificuldades enfrentadas por crianças e suas famílias são objetivos essenciais para promover uma educação mais inclusiva.

Assim, este estudo contribui para a construção de conhecimento ao identificar as oportunidades e desafios apresentados pelas tecnologias na educação especial durante a pandemia. Ao aprimorar a utilização das TICs, superando as barreiras identificadas, podemos garantir uma educação mais equitativa, eficaz e acessível para todas as crianças, independentemente de suas necessidades, promovendo, assim, a verdadeira inclusão no contexto educacional.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas.** São Paulo: Vozes, 2013.
- Diversidade como paradigma de ação pedagógica na Educação. R. E. Carvalho. In: **Revista da Educação Especial.** MEC/SEESP. Out. 2005.
- Flexibilização Curricular: um caminho para o atendimento de aluno com deficiência.** E. Lopes, PDE, Universidade Estadual de Londrina. Paraná. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/786-2.pdf>. Acesso em: 28.Ago.2022.
- Resolução CNE/CEB Nº 2. Art. 5º, Inciso III, MEC. 2001.
- Parâmetros Curriculares Nacionais:** Adaptações Curriculares/Sec. de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.
- Resolução CNE/CEB nº 04/2009** e Parecer CNE/CEB nº 13/2009 http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 31.Ago.2022
- POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.** portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. acesso em 31.Ago.2022.



GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA COMO FERRAMENTA PARA A MELHORIA DO PROCESSO EDUCACIONAL

MARIA ANGELA FERREIRA OLIVEIRA¹

RESUMO

O Plano Nacional de Educação trouxe entre suas metas para as escolas, a criação e a regulamentação a partir de um novo modelo de gestão, onde a escola deveria abrir espaço para a comunidade participar, assegurando-lhes autonomia administrativa e pedagógica. As práticas educativas devem ocorrer em todos os espaços e deve haver a participação de todas as pessoas envolvidas no processo, sendo responsáveis pela organização e pela qualidade de ensino, de forma democrática. Assim, o presente artigo tem como objetivo geral, discutir sobre a implementação da gestão democrática e participativa nas escolas públicas; e como objetivos específicos, a importância da participação da comunidade. Os resultados encontrados indicaram que diferentes estratégias para a sua implementação se mostram excelentes ferramentas para resolver problemas e alcançar uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação; Gestão; Comunidade Escolar.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 conjuntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, presumem que as relações existentes dentro da escola devem gerar integração, cooperação e participação, havendo a necessidade de propostas que devem ser construídas pelos próprios atores sociais envolvidos no processo.

Porém, como problemática tem-se que nos dias atuais, ainda falta formação adequada para gestores e demais profissionais da educação, para colocar em prática projetos que almejem alcançar uma escola pública de qualidade e com compromisso político. Engajando nesses ideais, os docentes e demais funcionários da equipe escolar, tem que conhecer o mais rápido possível o Projeto Político Pedagógico (PPP), onde estão descritas as ações pedagógicas da unidade escolar,

estudando-o e conhecendo as propostas a fim de que possam ser aplicadas.

Nesse sentido, surge a importância de se discutir sobre o tema uma vez que é preciso pensar na qualidade do processo educacional e nas práticas que podem resultar nisto.

Assim, como objetivo geral, discutir sobre a implementação da gestão democrática e participativa nas escolas públicas; e como objetivos específicos, a importância da participação da comunidade.

BREVE HISTÓRICO DO SURGIMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

No final da década de 1980, o Brasil passou por uma transição política intensa. As décadas anteriores haviam sido marcadas pela ditadura militar, mais precisamente a partir do ano de 1964, no governo de Getúlio Vargas, que censurava diversos campos, inclusive o da cultura. Com o fim da ditadura, o país passou a

¹ Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo. Graduada em pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul); especialista em alfabetização e letramento, psicopedagogia e educação especial pela Unicsul, cursando especialização em direitos humanos pela Unifesp.

redesenhar o panorama político, redemocratizando os diferentes setores, incluindo a Educação (GERMANO, 2000).

No caso da gestão democrática, o conceito surgiu a partir da necessidade de se eliminar a cultura até então imposta por cargos de confiança indicados pelos governantes, o que com o novo modelo evitaria a centralização dos recursos e a interferência do governo como um todo (KRAWCZYK e VIEIRA, 2008).

Esse tipo de gestão foi institucionalizado no país a partir da Constituição de 1988. O artigo 206, inciso VI, trouxe uma nova forma de administrar as escolas públicas. Houve assim, a necessidade no começo da década de 1990, de entender melhor como se daria esse processo havendo diversas discussões em seminários, fóruns e congressos, para esclarecer e aplicar esse novo modelo de gestão (TROJAN, 2009).

Sendo assim:

Tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico em construção coletiva coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública (PARO, 1986, p. 46).

Na sequência, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96, regulamentou a gestão democrática como novo princípio de gerir as escolas públicas. Pode-se destacar o artigo 3º que indicou: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, s/p.).

As escolas deveriam utilizar agora como forma de administrar os processos educacionais a gestão democrática pública e participativa, regulamentando-a de acordo com o funcionamento das unidades escolares (BRASIL, 2001).

Barros (2009) relata que a gestão democrática não deve ser composta somente por gestores, mas, sim por toda a comunidade a

fim de que o Projeto Político Pedagógico (PPP), por exemplo, seja elaborado através de uma construção coletiva que se preocupe com a qualidade da educação.

Desta forma, a gestão democrática e participativa é entendida como:

A possibilidade de a escola elaborar e gerir seus planos, programas e projetos. A autonomia administrativa da escola evita que esta seja submetida a uma administração na qual as decisões, a ela referente, sejam tomadas fora dela e por pessoas que não conhecem a sua realidade, contribuindo desse modo para que a comunidade escolar possa, por meio da vivência de um processo democrático e participativo, romper com a cultura centralizadora e pouco participativa em que têm sido elaborados os projetos e efetivadas as tomadas de decisões (DOURADO et al, 2006, p. 5).

É preciso considerar a participação em reuniões do conselho de escola, por exemplo, levando-se em consideração as conversas informais, as opiniões, sugestões críticas, entre outras questões de acordo com as necessidades e os devidos acertos, contribuindo no que for indispensável, assim Libâneo (2015), compreende a gestão democrática do ponto de vista das relações existentes nas escolas como essencial para que a democracia aconteça.

Gadotti (2004), relata a necessidade de a comunidade compreender a democratização das escolas para que realmente ela possa participar. Essa participação possibilita maior organização, pois, contribui para a democratização das relações de poder e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade da educação:

Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade todos os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida (GADOTTI, 2004, p. 16).

Paulo Freire também traz contribuições a respeito do processo:

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por

dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade (FREIRE, 1995, p. 91).

Nesse sentido, a escola deve reunir esforços para que junto à comunidade, consiga realizar práticas e ações compartilhadas fortalecendo assim, a participação efetiva da comunidade.

A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NO PROCESSO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão democrática interfere diretamente no processo de ensino e aprendizagem, trazendo mais oportunidade aos estudantes como um todo. Por isso, é preciso responder aos seguintes questionamentos: Como funciona a gestão democrática nas escolas? Quem são os atores sociais envolvidos na gestão democrática? E quais os desafios que ela enfrenta?

A igualdade entre a população é uma sentença criada pela própria democracia:

Como processo de atualização histórico-cultural, a educação envolve dimensões individuais e sociais, devendo visar tanto ao viver bem pessoal quanto à convivência social, no desfrute dos bens culturais enquanto herança histórica que se renova continuamente. A democracia, como meio para a construção da liberdade em sua dimensão histórica, faz parte dessa herança cultural. Entendida como processo vivo que perpassa toda a vida dos indivíduos, laborando na confluência entre o ser humano singular e sua necessária pluralidade social, ela se mostra imprescindível tanto para o desenvolvimento pessoal e formação da personalidade individual, quanto para a convivência entre grupos e pessoas e a solução dos problemas sociais, colocando-se, portanto, como componente incontestável de uma educação de qualidade (PARO, 2000, p.13).

Ainda:

O entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas

em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um todo orientado por uma vontade coletiva (LUCK, 1996, p. 37).

Um exemplo do novo modelo de gestão foi o Conselho de Escola, órgão colegiado responsável por discutir a administração e votar naquilo que a maioria acredita que é melhor para a escola e para os estudantes envolvidos, deve ser representado por diferentes segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, gestão, professores e funcionários (SILVA, 2016).

As preocupações da gestão democrática incluem a formação do conselho escolar; a reorganização das associações estudantis; a reformulação de projetos político-educacionais; a participação de pelo menos dois representantes por unidade para a eleição dos conselheiros escolares; entre outros.

Já um problema está relacionado as políticas públicas voltadas a gestão democrática que mudam seus anseios de quatro em quatro anos, levando em consideração os princípios que regem o partido político eleito, ocorrendo assim uma descontinuidade nas diretrizes educacionais, refletindo nas escolas como um todo (SOUZA, 2002).

Os princípios que regem o partido político eleito no pleito provocam uma descontinuidade nas políticas educacionais da rede em questão. Isso porque o poder público tem o poder de controlar diversas situações como: a administração escolar, a falta de professores, problemas estruturais e sistemas de dados que impliquem o controle das escolas públicas.

Assim, a possibilidade de uma administração democrática a partir de uma articulação, forma e conteúdo, compreende os interesses da sociedade atual e está relacionado com o objeto a ser administrado:

a) dos objetivos que se buscam alcançar com a escola; b) da natureza do processo que envolve essa busca. Esses dois aspectos não estão de modo

nenhum desvinculados um do outro. A apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica, como objetivos de uma educação transformadora, determinam (...) a própria natureza peculiar do processo pedagógico escolar; ou seja, esse processo não se constitui em mera diferenciação do processo de produção material que tem lugar na empresa, mas deriva sua especificidade de objetivos (educacionais) peculiares, objetivos estes articulados com os interesses sociais mais amplos e que são, por isso, antagônicos aos objetivos de dominação subjacentes à atividade produtiva capitalista (PARO, 1996, p.151).

A gestão democrática prevista em lei, apresenta-se excelente ferramenta na resolução de problemas que inviabilizam a construção de uma educação de qualidade. As Unidades Escolares (U.E.) que possuem maior participação da comunidade no conjunto das decisões, resolvem seus conflitos de forma consensual, contemplando opiniões divergentes com relação ao corpo diretivo (ARCE, 2018).

Esse tipo de gestão, assim como a formação de gestores, é meta prioritária do Ministério da Educação e Cultura (MEC), uma vez que a qualidade da educação básica está diretamente relacionada a ela. Neste modelo, as diretrizes para uma escola são discutidas por todo o grupo e decididas. O papel da direção da escola neste caso é apoiar o grupo e permitir autonomia, participação, transparência, responsabilidade e ética.

Assim as escolas tiveram que aceitar o modelo de gestão democrática como instrumento administrativo e regulamentar os objetivos aplicáveis ao funcionamento das U.E. padrões. Não obstante, a gestão escolar refere-se às atividades administrativas, financeiras, tecnológicas, sociais e educacionais relacionadas ao cronograma que as escolas devem realizar com base na regulamentação e na legislação vigente, além das ações e relações estabelecidas com a comunidade do entorno (SILVA, 2018).

Trazendo um outro olhar para a gestão escolar como um todo inclui liderança, planejamento, organização, direção, facilitação e outros processos relacionados à organização,

promoção do aprendizado e educação dos estudantes. O tema diz respeito, entre outras questões, aos processos e funções de coordenadores, diretores, supervisores e auxiliares.

A sua relevância prende-se com o fato de estes profissionais serem responsáveis pela organização e direção administrativa e pedagógica da escola, promovendo uma cultura escolar proativa e empreendedora através da autonomia, da resolução de problemas e da gestão adequada dos problemas existentes, utilizando-os como circunstâncias para o desenvolvimento e a aprendizagem em geral.

O problema nesta área é muitas vezes geral e complexo e, portanto, requer uma consideração mais ampla e articulada do que é dada a essas funções específicas. Ou seja, esses profissionais desempenham um papel de extrema importância na escola, pois são articuladores, promotores e estimuladores de ações que estimulam a discussão e a reflexão no espaço coletivo.

De acordo Mendonça (2001) existem vários fatores que dificultam essa implementação desse processo como: interferência política na educação o funcionamento do sistema como um todo; processos administrativos extremamente burocráticos; e autoritarismo por parte da direção e administração escolar. Além disso, é preciso que a comunidade entenda o processo de democratização para que ele seja aplicado.

Para que a gestão democrática ocorra de forma eficaz porque está sob outras posições de liderança acima da sua, entre os alunos, entre os pais e/ou responsáveis e a comunidade. Por isso, é importante que todos na escola falem a mesma língua e sejam capacitados para que a comunidade possa participar verdadeiramente das decisões que existem e se repetem no ambiente escolar.

Um dos principais requisitos da democracia é a proteção dos direitos humanos, assim como a liberdade de expressão, a

oportunidade de participar da vida política e de se apropriar da cultura. O conceito de democracia procura respeitar a base da liberdade humana como direito, sendo assegurada pelos governantes que detêm as atribuições reguladoras dos deveres e dos direitos da massa (MAZZA et al., 2017).

Intervenções significativas são, portanto, necessárias partindo-se de formações específicas para os profissionais da Educação desenvolvendo o acolhimento às diversidades, aos conceitos e as implicações inclusive das múltiplas deficiências para o desenvolvimento do estudante dentro do processo de ensino e aprendizagem, trazendo estratégias e adequações curriculares específicas para o suporte e atendimento aos estudantes.

Desta forma, é preciso se inteirar das informações e ter conhecimentos, desse processo afim de tomar decisões coletivamente compartilhando as decisões ao máximo de indivíduos, cumprindo com as responsabilidades pleiteadas em assembleia, respeitando o ser humano como pessoa e não como um objeto de trabalho cumprindo assim com os objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já discutido, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996, presumem que as relações existentes dentro da escola devem gerar integração, cooperação e participação, havendo a necessidade de propostas que sejam construídas pelos próprios atores sociais envolvidos no processo.

A descentralização do poder foi fundamental para que a gestão democrática e participativa pudesse ser implementada nas escolas. Com ela, todos os atores sociais podem discutir sobre o que é melhor para a escola e principalmente para o estudante. Por isso, é fundamental a participação dos responsáveis e da comunidade escolar no sentido de dar voz, compreender e interagir com o processo, resultando em uma educação de qualidade e que atenda a todos.

Infelizmente apesar da legislação pertinente, ainda é possível se deparar com alguns obstáculos como a utilização dos espaços das escolas, que nem sempre estão preparados para práticas diferentes do que se realiza no horário de aula; do reconhecimento dos princípios da educação integral, para uma efetiva emancipação das escolas; entre outros, e dos membros dos Conselhos de Escola, quanto à participação da comunidade, pois, muitos ainda não frequentam ou não sabem que tem esse direito.

Pode-se considerar também a necessidade da retomada e da revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP), uma vez que nele deve constar os princípios da gestão democrática e participativa, integrando diversos fatores e considerando os princípios da Educação Integral.

Nesse sentido, os resultados desta pesquisa demonstraram que a implementação da gestão democrática tem ocorrido de maneira significativa, porém, são necessárias outras intervenções para que ela atinja todas as escolas. Por esse motivo, existe a necessidade de se discutir sobre gestão educacional a partir da gestão democrática, relacionando às suas aplicações e possíveis desafios que deverão ser enfrentados.

REFERÊNCIAS

- ARCE, P.D. **É possível a gestão democrática na Rede Municipal de Ensino de São Paulo?** Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo: PUC, 2018, 99 p.
- BARROS, L.A.M. **Gestão Democrática Escolar**. 2009. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br:8080/jspui/bitstream/1/3513/1/LD_EJA_I_2013_15.pdf. Acesso em: 16 fev. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 010172**, de 9 de janeiro de 2001. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Brasília – MEC, 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172>. Acesso em: 15 fev. 2024.
- DOURADO, L.F.; MOARES, K.N. de; OLIVEIRA, J.F. **Conselho Escolar e Autonomia: participação e democratização da gestão administrativa, pedagógica e financeira da educação e da escola**. Belo Horizonte: UFG, 2006, p. 1-6.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Olho D'água. 6. ed., 1995.
- GADOTTI, M. **Escola Cidadã: a hora da sociedade**. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2004.

GERMANO, J.W. **Estado Militar e Educação no Brasil: 1964-1985**. São Paulo: Cortez, 2000.

KRAWCZYK, N.R.; VIEIRA, V.L. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990: uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo: Xamã, 2008.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6 ed. rev. ampl. São Paulo: Heccus, 2015.

LUCK, H. Gestão educacional: estratégia, ação global e coletiva no ensino. In: FINGER, A. et al. **Educação: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 1996.

MAZZA, D.; SPIGOLON, N.I.; MODESTO, C.M. S.; FONTEBASSO, D.; ZAN, D.; FERRAZ, E.; PATTARO, T. **Educação integral: concepções e práticas no Brasil**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2017. Anais e trabalhos completos 1. Educação integral. II. Seminário de Educação Integral: concepções e práticas no Brasil. (2: 2017: Campinas, SP).

PARO, V.H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1986.

PARO, V.H. **Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública**. 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n2/a02v28n2.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2024.

SILVA, M.A. Atribuições, concepções e trabalho do diretor escolar após 2007. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 18, n. 56, p. 253-278, jan./mar. 2018.

SILVA, R.M. Processo histórico e político da gestão democrática escolar no Brasil. **Revista de Educação, Ciências e Matemática** v.6 n.2, mai/ago 2016.

SOUZA, A.L.L. de. Estado e educação pública: tendências administrativas e de gestão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix (orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 89-103.

TROJAN, R.M. Políticas educacionais na América Latina: tendências em curso. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 51/1, 2009. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3172Trojan.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

AS CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA AO LONGO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

MARIA DE LOURDES FERREIRA DA SILVA¹

RESUMO

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009), as propostas pedagógicas para a educação infantil devem considerar princípios estéticos, contemplar diversas manifestações artísticas e culturais, e levar em conta a heterogeneidade cultural, país religioso, social. A música como linguagem organiza os signos sonoros no espaço e no tempo. Razão pela qual se constitui como uma forma de trazer ao ouvinte a reflexão sobre o mundo. Por isso, é de extrema importância garantir aulas de música para as crianças para que elas possam compreender e construir seu cotidiano e parte de seu mundo a partir da linguagem dos sons. Portanto, a presente pesquisa teve como objetivo discutir o impacto da musicalização na educação infantil no desenvolvimento de crianças de creche e pré-escola. Os resultados mostraram que a exposição à música é fundamental para seu desenvolvimento sociocognitivo, na interdisciplinaridade com outros saberes e conteúdo

Palavras-chave: Música; Educação Infantil; Competências e Habilidades.

INTRODUÇÃO

Quando falamos de sons, as crianças são atraídas para o universo dos sons desde cedo, alguns pesquisadores afirmam que o contato se dá desde a fase intrauterina. É interessante notar que certas experiências sonoras a que meninos e meninas são expostos muitas vezes se reduzem a organizar atividades relacionadas aos intervalos e à limpeza da infância, ganhando assim aspectos de disciplina infantil.

A presente pesquisa se justifica porque as crianças pequenas se envolvem em pesquisas sonoras, em busca de sua identidade e para diferenciar o ambiente em que vivem, utilizando sons com base em suas diferentes propriedades: o tom, o espaço, o grau e o timbre que experimentam. Sons tocando, cantarolando, assobiando, rindo, sabe-se que a música em relação às crianças é criada brincando com sons e mudando ambientes.

Porém, o problema é que muitos professores ainda não entendem a importância das aulas de música, classificam algumas músicas ouvidas pelas crianças como pequenas canções, e até mesmo músicas e sons produzidos pelas próprias crianças são considerados sons que contrariam as regras do silêncio. Batendo em objetos, gritando, ou seja, fazendo os sons mais diferenciados. Portanto, o objetivo desta pesquisa foi discutir as implicações da musicalização no processo de educação infantil. Dentre as questões podemos destacar: Que ruídos existem na creche e na pré-escola?

Os objetivos específicos baseiam-se na discussão da legislação pertinente ao uso da música na educação infantil e nas contribuições que seu ensino traz para o desenvolvimento sociocognitivo das crianças. A música como linguagem organiza os signos sonoros no espaço e no tempo.

¹ Curso Magistério. Licenciatura Plena em Letras. Pós-graduação em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Professora da Rede Municipal de São Paulo, PMSP.

CONVERSANDO SOBRE MÚSICA

Mariano (2015) argumenta que os estudos sobre a origem da música e sua importância para as relações sociais vêm sendo realizados intensamente desde o século XX, buscando explicações na sociologia, biologia e antropologia em contato com a música. Inicialmente com sua mãe, que cantarola em uma voz doce e gentil, cresce percebendo que o mundo ao seu redor é regido pela musicalidade.

A música está presente nas canções de ninar, nas brincadeiras, nos brinquedos sonoros, nas danças e também atua como um marco em determinados momentos. Está na vida, nos costumes e tradições de um povo, nas festas e nas memórias especiais.

Ou seja, a música ajuda a estabelecer algumas regras que permitem um aprendizado diferenciado. (NOGUEIRA, 2003). Desde o nascimento entramos em contato com os sons, desde o nascimento estamos predispostos a sons e composições e assim começamos o mundo da linguagem. Portanto, essa relação prematura favorece o desenvolvimento de nossas habilidades cognitivas, linguísticas e motoras (CÍCERO, apud SIMIONATO e TOURINHO, 2007, p.370)..

Ainda segundo Brito (2003), quando uma criança ouve música, ela não significa quem faz suas próprias regras ou presta atenção em características especiais, mas vive o momento do aprendizado. Por isso, a criança ao ter contato com a música deve desenvolver certas capacidades, diferenciando o escutar, os diferentes tipos de sons e as diferenças culturais existentes.

Ainda, existe a possibilidade de ampliar as formas de comunicação e expressão, desenvolvendo assim uma boa comunicação: "A importância do ensino de música na escola reside, então, na possibilidade de despertar habilidades e condutas na criança, levando-a a sentir-se sensibilizada pela música valendo-se da criação e da livre expressão" (LOUREIRO, 2003, p.1).

As atividades desenvolvidas na educação infantil são orientadas, entre outras, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, que indicam

que são:

(...) a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (DCNs, 2010, p.12).

O educador deve estar sempre atento àqueles que classificam algumas canções ouvidas pelas crianças como cantigas, tratam-se de mostrar como os meninos e as meninas são concebidos e, mais ainda, como são concebidas e realizadas as relações entre os adultos e crianças em ambientes infantis onde são tocadas músicas e sons que, quando recitados pelas próprias crianças, são percebidos como sons, contrariando as regras do silêncio. A canção é indispensável como jogo, como cultura e como contato com o folclore brasileiro (GOBBI, 2010).

O contato com outros gêneros musicais, de outras culturas e sobretudo com sons de todo o mundo, segundo o autor, não deve ser deixado de lado, ainda que se considere o que a criança carrega consigo de seu contexto social, familiar e cultural. A ideia central da educação infantil não é apenas presentear a criança com músicas prontas. O professor deve oferecer momentos de descoberta e construções sonoras, cantando e inventando canções.

No entanto, os objetos precisam ser convertidos em instrumentos musicais que enriqueçam o repertório musical por meio de exercícios diferenciados com as crianças. A sonorização de histórias, ouvir sons, brincadeiras cantadas, perceber sons, ruídos, ruídos compõem a creche e a pré-escola para moldar o tempo das crianças junto a outras línguas e não como aulas de música, o que muitas vezes é observado.

Segundo Tuleski e Eidt (2016), as funções psicológicas superiores em crianças se desenvolvem após dois tipos de fenômenos: transformações psicológicas como o

desenvolvimento da linguagem, escrita e desenho; e os processos de desenvolvimento de funções relacionadas à memória, julgamento, concentração e inteligência conceitual.

Nesse sentido, segundo Ilari (2017), a música é um estímulo essencial para o desenvolvimento cerebral das crianças. Culturalmente, o hábito de cantar e dançar com os bebês é corriqueiro e auxilia no aprendizado musical, bem como no desenvolvimento do afeto, da socialização e da aquisição da linguagem.

AULAS DE MÚSICA

A Lei Nacional nº 11.769/2008 resultou na obrigatoriedade das aulas de música nas escolas de educação básica, alterando o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Fundamentos da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), onde os professores passaram a ser convidados a repensar práticas artísticas como artes visuais, dança, teatro e música.

Assim, no caso da música, considerou-se uma área de competência que requer estudo, prática, reflexão e diversidade e deve estar presente no projeto pedagógico político-escola. Além disso, deve estar inserida nos planos pedagógicos, processada de forma interdisciplinar e contribuir para o desenvolvimento pleno e cognitivo de crianças e jovens.

Outra lei sobre o tema, as Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica (CNE/CEB nº 12/2013 de 04/12/2013), trouxe consigo a urgência de um currículo considerado uma matriz de conhecimento para a educação musical, que é uma ferramenta que contribui para o trabalho de professores especialistas e não especialistas no desenvolvimento da educação musical no ensino fundamental e particularmente na educação infantil.

No entanto, outras mudanças na educação levaram à criação do Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador para a igualdade de oportunidades nos sistemas de ensino em todo o Brasil. Ou seja, uma criança

que estuda no Rio Grande do Sul tem os mesmos direitos de aprendizagem que uma criança que mora, digamos, em Pernambuco, unificando o currículo. Para aulas de música:

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio da cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para a sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (BNCC, 2017, p. 154).

Assim, a BNCC focou a educação infantil e ampliou a carga horária para experiências que incorporam as artes como um todo e suas linguagens, e introduzem a música como elemento obrigatório desde a infância. Nesse sentido, têm ocorrido discussões significativas sobre o trabalho em sala de aula para trazer métodos adequados ao trabalho com a primeira infância (BRASIL, 2019).

Por fim, os roteiros da educação infantil mostram que é essencial trabalhar a linguagem musical por meio da improvisação, estudos do corpo, ouvir sons e músicas, construir instrumentos musicais, gerar e pensar a música. A música ensina as crianças a se expressarem.

A escola deve desenvolver suas potencialidades apresentando sua parte poética, composição e diversidade. A combinação das alegrias que a música promove demonstra sua importância no desenvolvimento cognitivo e educacional das crianças (MENDES, 2009).

A palavra Lúdica, segundo o dicionário Aurélio (2008), é um adjetivo masculino derivado do latim ludos, referindo-se à ideia de jogo e diversão, atividade que motiva as pessoas envolvidas.

Nesse sentido, Vigotsky (1984, p. 57) atribui ao termo um significado correspondente ao ato de brincar, que é relevante para a construção do pensamento da criança. Ou seja, quando a criança pratica o ato de brincar, exterioriza todo o seu estado cognitivo e emocional, além de criar um espaço para que eles criem estratégias e resolvam problemas, adquirindo informações que contribuam para esse processo de autoconhecimento.

Por meio do brincar, a criança revela todas as suas vivências cotidianas, reproduzindo passos e rotinas já vivenciados, pois cada situação lúdica exige posicionamento o que possibilita adotar diferentes métodos de aprendizagem.

Aprender por meio de atividades lúdicas oferece ao sujeito um enriquecimento do repertório para suas ações cotidianas e sobretudo na disseminação de elementos que compõem sua cultura em um processo prazeroso.

Apresentado de acordo com o entendimento acima mostra-se um trecho do documento elaborado pelo Ministério da Educação do Brasil, demonstrando a importância do jogo quando ou seja:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, s/p.).

Dessa forma, a incorporação de atividades de lazer tornou-se um tema levantado nas discussões e documentos que regulamentam o sistema educacional no Brasil, principalmente devido a estudos recentes que demonstram as diversas vantagens de introduzir essas medidas no atributo ambiental educacional, para garantir o desenvolvimento global da criança na educação. Para o que segue, não há razão para separar a educação infantil das atividades de lazer.

Neste contexto, todas as atividades

devem apoiar o eixo educacional, garantindo o direito de crianças que aprendem brincando. De acordo com a Base Curricular Comum Nacional (BNCC) de 2019, a interação durante o brincar educativo fornece uma caracterização da vida cotidiana da infância e traz consigo muitos insights, que promovem desenvolvimento infantil, revela-se um recurso extremamente importante na educação infantil.

Portanto, é de grande importância considerar a música como uma produção artística, muito presente no contexto da infância, debates e diálogos que incluem a música como tema central, a fim de explorar toda a contribuição que ela mesma deriva dessa abordagem, especialmente porque oferece inovações metodológicas correspondentes ao jogo, trocas tonais-musicais de comunicação, à intensificação de ambientes de convívio, com exercícios que estimulam cognição, trabalho corporal, afetividade e o filho da expansão exposição de percepções.

A respeito de músicas e suas implicações tem-se que:

A música é muito mais que um simples conjunto de sons que se unem em uma melodia. Ela penetra nossa pele, provoca arrepios de prazer ou nos faz mergulhar em doces lembranças. Algumas melodias não nos tocam, enquanto outras nos atingem diretamente – e podem até mesmo transmitir significados concretos. “O cérebro de todo ser humano se interessa muito por informações musicais e é extremamente habilidoso em compreender seu significado” (SCHALLER, 2005, p. 64-69).

Segundo Gainza (1988, p.22) a música e o som estimulam, enquanto a energia estimula o movimento interno e externo no homem; eles o impulsionam à ação e estimulam uma variedade de comportamentos de qualidade e expressão diferentes.

Nessa perspectiva, Brito (2003) afirma que a criança é um ser brincante e brincar faz música. A música é uma ferramenta utilizada principalmente pelas crianças para explorar o mundo através de suas interpretações.

A relação musical é tão presente nas pessoas que o contato da criança com o ambiente sônico já antes do nascimento ocorre intuitivamente na fase intrauterina, que, ou seja, os bebês são expostos a sons como respiração, movimentos corporais e principalmente contatos de voz enquanto ainda estão no útero.

A educadora brasileira Ilari (2017) explica que o próprio batimento cardíaco, às vezes mais lento, às vezes mais rápido, dá à criança contato com um dos principais elementos da música, o ritmo. Então a música já está em diálogo com a constituição interior do ser humano. No entanto, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais voltados à educação infantil, o ambiente sonoro é responsável por iniciar a musicalização intuitiva.

O ambiente sonoro, assim como presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês, e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas parlendas, reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem (BRASIL, 1998, p.51).

Considerando a presença da música no cenário brasileiro, ela desempenha um papel emblemático na tradução cultural, pois é uma expressão artística presente e todos os contextos de vivência e vivência da criança.

Sobre Schaeffner (1958) afirmou que o homem desde a antiguidade tenta estabelecer a comunicação por meio de sons e ritmos, que se refletem no desenvolvimento musical como resultado de longas e inúmeras experiências vivida tanto no âmbito social quanto musical revelam abrangência individual, que se faz presente no contexto de construção de várias sociedades, não diferente da brasileira, que tem uma relação abrangente com a música.

Assim:

A música não só é uma técnica de compor sons (e silêncios), mas em meio de refletir de abrir a cabeça do ouvinte para o mundo. [...] Com sua recusa a

qualquer predeterminação em música, propõe o imprevisível como lema, um exercício de liberdade que ele gostaria de ver estendido a própria vida, pois tudo o que fazemos, todos os sons e ruídos e não sons, é música (CAGE, 1985, p.5).

Dentro dessa perspectiva, Pitágoras ensinou como acordes e melodias musicais evocam reações com o organismo humano. Pitágoras demonstrou que a sequência correta de nota tocadas musicalmente em um instrumento pode mudar padrões de comportamento e acelerar o processo de cura (BRÉSCIA, 2003, p. 31).

A abordagem musical confirma, assim, uma educação que trata da necessidade de contemporaneidade no ambiente escolar, do bem-estar das pessoas envolvidas e da diversidade global no contexto cultural, como religiões, família, território, ancestralidade e outros.

Além disso, explora todas as áreas sensoriais possíveis do indivíduo e o estimula a expressar suas emoções um excelente meio de desenvolver expressão, equilíbrio, autoestima e autoconhecimento, além de um poderoso meio de social integração.

É importante mencionar que a música é um gesto, movimento e ação, adaptando-se às sugestões de atuação diversificada, pois oferece flexibilidade aliada à criatividade:

A música auxilia na aprendizagem de várias matérias. Ela é componente histórico de qualquer época, portanto oferece condição de estudos na identificação de questões, comportamentos, fatos e contextos de determinada fase da história. Os estudantes podem apreciar várias questões sociais e políticas, escutando canções, música clássica ou comédias musicais. O professor pode utilizar a música em vários segmentos do conhecimento, sempre de forma prazerosa, bem como: na expressão e comunicação, linguagem lógico-matemática, conhecimento científico, saúde e outras (CORREIA, 2003, p. 84-85).

Além disso, a música também ajuda a introduzir conteúdos que aparecem em

diferentes contextos de atividade, incluindo: histórias, jogos, danças, exploração de cores e desenhos, percepção auditiva e visual, resgate de memórias apresentando resultados significativo na abordagem.

Mas pode-se observar que os elementos musicais já estão presentes no cotidiano da educação infantil, mas infelizmente ainda são compreendidos e executados de forma limitada clichê, como o comportamento dos formadores, pois muitos profissionais desenvolvem atividades musicais indiscriminadamente, assim descaracterizando a verdadeira funcionalidade oferecida por este elemento.

Além disso, esclarece que a aplicação da música, mesmo que apenas no sentido de recreação deve ser considerada ser considerado um elemento importante na formação do indivíduo, pois constitui uma parte importante dos três pilares da educação infantil definidos pelo RCNEI (1998): cuidado, parentalidade e brincar.

O uso da música na educação infantil deve envolver uma participação ativa das questões envolvidas e convidá-los a fazer conexões reais com a proposta apresentada, desde a seleção do repertório até a execução completa. Nota-se que a integração estabelecida cria impulsos que repercutem na plena execução das atividades.

Atualmente, tem-se a impressão de que as instituições de ensino brasileiras utilizam métodos com baixo desembolso financeiro. Deste ponto de vista, a musicalização é uma opção de custo-benefício considerável. A utilização deste recurso corresponde à realidade do local de atuação e não se caracteriza primordialmente por elevados gastos financeiros. Isso porque utiliza a internet, o uso de instrumentos musicais que também podem ser feitos de material reciclado, ou simplesmente a exploração do próprio corpo humano para a elaboração de sons e coreografias que há atividades prazerosas para educandos.

No entanto, deve-se esclarecer que a dinâmica do ensino advém da criatividade e

engenhosidade do professor em sala de aula e da visão associada à instituição escolar (BRITO, 2003).

Ressalta-se que esta proposta facilita a presença da interdisciplinaridade na escola, pois é uma ferramenta que ajuda a consolidar esse ideal pedagógico com grandes avanços:

Os currículos de ensino devem incentivar interdisciplinaridade e suas várias possibilidades. [...] A utilização da música, bem como o uso de outros meios, pode incentivar a participação, a cooperação, socialização, e assim destruir as barreiras que atrasam a democratização curricular do ensino. [...] A prática interdisciplinar ainda é insípida em nossa educação (CORREIA, 2003, p.83).

O desenvolvimento proposto por meio da música é dinâmico e desenvolve o conhecimento do ritmo nos sujeitos, desencadeando o aprendizado lógico da fórmula de compasso. Além disso, a música também pode ser utilizada para trabalhar conteúdos conceituais e regras de a Coexistência, pois é ideal para melhorar a memória, a atenção e a escuta.

Por isso, Schafer (1993), compositor e educador canadense, relaciona a importância de promover a escuta acurada para a Educação contemporânea propõe e explica isso ao ouvir, os indivíduos são capazes de moldar a paisagem sonora de uma maneira esteticamente aprimorada. Em cenários coletivos, a música propõe uma interação entre os sujeitos envolvidos no processo de formação.

Nesse contexto, Teca Brito, em sua obra *Música na Educação Infantil: Proposta para uma formação integral da Criança*, defende que nas atividades de canto coletivo a criança aprende a ouvir a si mesma e ao grupo como um todo, treinando aspectos da personalidade como atenção, concentração, cooperação e espírito comunitário.

A seguir, a música proporciona aos participantes um ambiente livre para trabalhar a coreografia criada pelos professores e executada pelos alunos, pincela a introdução da

psicomotricidade, principalmente na execução dos movimentos corporais. Além disso, ainda é possível criar novas músicas.

No entanto, Brito (2003) afirma que o trabalho de ensino de música é baseado em dois eixos: criação e reprodução, que devem ser priorizados por meio de três ações: interpretação, improvisação e composição. No entanto, é preciso deixar claro que as noções de musicalização e musicalidade são, apesar das semelhanças, pensamentos com conceitos diferentes.

Portanto, a inclusão da musicalização na sala de aula não pretende apenas uma lição, no entanto, Músicas para educandos traz para essas disciplinas a perspectiva de expansão cognitiva, que inclui a socialização. Recomenda-se que as atividades musicais sejam canalizadas em atividades autônomas para estimular a escuta sensível e estar atento aos indivíduos e suas críticas.

Ressalta-se que a falta de conhecimento amplo nessa área faz com que a implementação de atividades musicais mecânicas e repetitivas sem a amplitude de elementos que possam ser acrescentados.

Inversamente as oportunidades de escuta serão subaproveitadas se oferecerem um repertório limitado e tendencioso ou excessivamente simples, de natureza vernácula, isto é, previsível, convencional e estereotipado. É equivocado pensar que se deve oferecer uma dieta musical “manipulativas a alunos que aparentam estar em um nível manipulativo” (ILARI, 2017, p. 20).

As discussões sobre métodos de alfabetização que são dissociados dos padrões tradicionais estão em andamento. Enquanto ela ainda estudava, houve muita discussão sobre novos métodos de alfabetização que se desviam dos padrões tradicionais. Para tanto, a música foi relacionada na perspectiva da alfabetização e letramento.

Com isso em mente, o trabalho musical na educação infantil agrega mais funcionalidade, pois potencializa fundamentalmente a

preparação para a educação infantil. Assim, a exploração de sílabas e letras engloba uma evolução significativa para o desenvolvimento pacífico e condizente com o nível educacional de cada sujeito. Portanto, são inegáveis as conquistas diferenciais da musicalização na educação infantil, afirmando com os processos pedagógicos de aprendizagem.

Esclarece-se também que a música na escola é um elemento da abrangência da multifuncionalidade infantil e deve ser aplicada por profissionais que dominam a técnica, dada a falta de embasamento teórico, desencadeadores de práticas rasas por fim, a musicalização no contexto pedagógico requer uma formação pessoal e musical por parte do educador, permitindo uma percepção clara da receptividade da criança e sua expressão musical em cada etapa de seu desenvolvimento (BRITO, 2003).

Esta é a única maneira de combinar eficientemente pedagogia e arte nas aulas do jardim de infância.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), pode-se destacar que:

O trabalho com música deve considerar, portanto que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto estima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social (BRASIL, 1998, s/p.).

A linguagem musical contribui para a demonstrar emoções e sensações através de sons presentes na cultura. Enquanto ferramenta educacional contribui para socializar e integrar as crianças, estimulando o aprendizado, contribuindo assim para o seu pleno desenvolvimento tanto na sala de aula quanto fora dela.

Utilizar a música na escola necessita atenção, afinal todas as culturas são uma mistura de informações, as culturas também devem ser

de outras regiões também são destacados, a valorização da nossa tradição e dos outros é um ato de respeito e solidariedade, além de uma forma de ensinar e aprender.

Nesse sentido, a música deve ser trabalhada de diferentes formas, incluindo canções, rimas, rodas de brincadeiras, hora do conto com uma história cantada, além de pesquisas conjuntas com a família e socialização com a turma, incluindo instrumentos musicais, como fazê-los

O RCNEI entende que:

Ainda que esses procedimentos venham sendo repensados, muitas instituições encontram dificuldades para integrar a linguagem musical ao contexto educacional. Constata-se uma defasagem entre o trabalho realizado na área da música e nas demais áreas do conhecimento, evidenciado pela realização de atividades de reprodução e imitação em detrimento de atividades voltadas a criação e a elaboração musical. Nesses contextos, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento constrói (BRASIL, 1998, s/p.).

Desta forma pode-se observar os desafios presentes nas escolas para introduzir a música no seu contexto educativo. Reconhece-se que a mesma não recebe a mesma importância que outros conteúdos curriculares, o que significa grande perda, por isso, é preciso oferecer atividades que estimulem a construção do conhecimento musical para melhorar a aprendizagem dos educandos.

O RCNEI enfatiza o uso da música a fim de desenvolver os educandos na Educação Infantil. A música pode ser trabalhada de forma lúdica tornando a aprendizagem mais prazerosa para o educando oferecendo às crianças diversão, alegria e curiosidade.

Quando devidamente explorada, a música serve como ferramenta de comunicação e socialização nesta etapa escolar. A música visa estimular a criatividade, pois as crianças muitas vezes não tem liberdade para criar e a música pode ser uma importante ferramenta para essa prática.

A prática musical na escola, especialmente com as crianças é entendida não apenas como uma forma de aprender, mas, também como um exame reflexivo das práticas de aprendizagem, considerando a diversidade do educando e sua gama de experiências:

A linguagem musical deve estar presente nas atividades [...] de expressão física, através de exercícios ginásticos, rítmicos, jogos, brinquedos e roda cantadas, em que se desenvolve na criança a linguagem corporal, numa organização temporal, espacial e energética. A criança comunica-se principalmente através do corpo e, cantando, ela é ela mesma, ela é seu próprio instrumento (ROSA, 1990, p.22-23).

O estímulo para a criança contribui para desenvolver seus sentidos, amplia seu aprendizado através de seu corpo, produz e reproduz o que aprende, desenvolve, por exemplo, habilidades sólidas como a concentração e a atenção estabelecendo uma relação com o meio ambiente. A construção musical é caracterizada pela exploração dos sons, de acordo com:

Por isso, é fundamental fazer uso de atividades de musicalização que explorem o universo sonoro, levando as crianças a ouvir com atenção, analisando, comparando os sons e buscando identificar as diferentes fontes sonoras. Isso irá desenvolver sua capacidade auditiva, exercitar a atenção, concentração e a capacidade de análise e seleção de sons (CHIARELLI, 2005, p.5).

A interação das crianças ao longo da Educação Infantil por meio da utilização de músicas sugere um desenvolvimento significativo e construtivo para as mesmas. Quanto mais se estimular a criança nessa fase para criar e produzir, melhor será para seu desenvolvimento social e educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a pesquisa bibliográfica utilizada e em consonância com as discussões de Godoi (2011), foi possível encontrar na literatura que a musicalização na Educação Infantil visa estimular o desenvolvimento global das crianças

e valorizar sua individualidade, integrar seu contexto socioeconômico, culturais, étnicas, entre outras, concebem a criança como um ser único que possui características especiais e interage com outros indivíduos.

A ludicidade, a musicalização e outras formas de arte são a base forte da educação infantil. Para que o trabalho com música na educação infantil seja prático, é preciso pensar em ferramentas e práticas que trabalhem com a diversidade e o contexto da criança, explorando suas potencialidades.

O ensino de música envolve a construção do sujeito musical, a partir da constituição da linguagem da música. Utilizando tal conceito, a criança em termos de percepção, ação e pensamento, em termos de aspectos subjetivos, muda a aprendizagem infantil, dando aos professores a oportunidade de trabalhar a diversidade em sala de aula e desenvolver diferentes habilidades nos pequenos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em 14 mar. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 11.769** de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a Obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 3. Conhecimento de Mundo. MEC/SEF, 1998.
- BRÉSCIA, V.L.P. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.
- BRITO, T.A. de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CAGE, J. **De segunda a um ano**. 2ª ed. DUPRAT, R. (trad.). São Paulo: Hucitec, 1985.
- CHIARELLI, L.K.M. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. Instituto Catarinense de Pós-Graduação. **Revista Recre@rte** nº3 Junho 2005.
- CORREIA, M.A. Música na Educação: uma possibilidade pedagógica. **Revista Luminária**. n. 6. Vitória: Faculdade Estadual de Filosofia, 2003.P. 83-87.
- GAINZA, V. H.de. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus. 1988.
- GOBBI, M. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a Educação Infantil**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010.
- GODOI, L.R. **A importância da música na educação infantil**. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/LUIS%20RODRIGO%20GODOI.pdf>. Acesso em: 12 mar.2022.
- ILARI, B. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Papirus,2017.
- LOUREIRO, A.M.A. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- MARIANO, F.L.R. **Música no berçário: formação de professores e a teoria da aprendizagem musical de Edwin Gordon**. São Paulo: Universidade de São Paulo / Faculdade de Educação, 2015.
- NOGUEIRA, M.A. A música e o desenvolvimento da criança. **Revista da UFG**, Vol. 5, No. 2, dez 2003. Disponível em: www.proec.ufg.br. Acesso em: 09 abr. 2020.
- ROSA, N.S.S. **Educação musical para a pré-escola**. São Paulo: Ática, 1990.
- SCHAFER, M. **O ouvido pensante**. FONTEERRADA, M. et all (trad.). São Paulo: Editora Unesp,1993.
- SCHALLER, K. Acordes curativos. Viver Mente & Cérebro: **revista de psicologia, psicanálise, neurociências e conhecimento**. Jun. São Paulo, 2005. P. 64-69.
- SIMIONATO, L.C.; TOURINHO, C. **Contribuição do aprendizado de canções no desenvolvimento da linguagem verbal**. In ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS. 2007. Anais do 3º Simpósio de Cognição e Artes Musicais. Bahia UFBH 2007 p. 371-377.
- TULESKI, S.G., EIDT, N.M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In Martins, L. M., Abrantes, A. A., & Facci, M. G (Org.), **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice** (pp.35-62). Campinas, SP, 2016: Autores Associados.





AS PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NILMA APARECIDA GONÇALVES BERNARDES¹

RESUMO

Este artigo tem como propósito compreender a importância das práticas educacionais no processo de ensino-aprendizagem, por meio da expressão criativa, diversão e atividades. O método utilizado baseia-se em uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores que apoiam esse tema. A atividade lúdica é um elemento que tem contribuído para a formação de indivíduos e sociedades. É uma prática intrínseca ao ser humano, relacionada à alegria, espiritualidade e variedade. Reconhece-se a sua relevância no processo educativo, pois é considerada uma atividade didática que promove o desenvolvimento cognitivo, afetivo e comunicativo, aspectos cruciais na construção social do conhecimento. No campo do ensino e aprendizagem das ciências, os resultados de várias pesquisas indicam que o brincar estimula a criatividade, o espírito investigativo e desperta a curiosidade em relação ao desconhecido, o que é essencial para gerar questionamentos. Devido à importância do aspecto lúdico na aprendizagem, este artigo revisa alguns elementos que devem ser considerados ao incluir atividades recreativas em uma estratégia educacional, com o objetivo de promover a construção do conhecimento científico no contexto escolar das ciências naturais.

Palavras-chave: Aprendizado, Inovação; Diversão.

INTRODUÇÃO

O ato de brincar não se limita a simplesmente gastar energia ou tempo, mas, de acordo com HUIZINGA (2000, p. 12), "ultrapassa os limites de uma ocupação meramente biológica ou física, é uma função repleta de significado". O processo humano de brincar, ao estabelecer conexões com objetos, situações e pessoas, potencializa o desenvolvimento cognitivo, especialmente para a solução de problemas e a criação de novos conhecimentos.

Reconhecer a brincadeira como uma função essencial para o desenvolvimento e evolução do conhecimento humano é fundamental para a educação, a fim de atribuir o seu verdadeiro valor pedagógico e reconhecer seu mérito em todas as dimensões da formação do indivíduo.

Os métodos de ensino no contexto acadêmico englobam todas as estratégias e procedimentos utilizados por educadores e outros especialistas em pedagogia para estimular o aprendizado dos alunos. Esses métodos podem variar de acordo com a filosofia educacional adotada pela instituição e pelos educadores, bem como as características dos alunos e do ambiente acadêmico.

O papel do educador é guiar a criança em direção à aprendizagem, ajudando-a a entrar no ambiente acadêmico e participar de atividades estruturadas que visam ao desenvolvimento do conhecimento. Isso se assemelha ao que é conhecido atualmente como segmentação de campos de pesquisa, em que os alunos são direcionados para diferentes disciplinas que correspondem às suas habilidades e interesses.

¹ Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Paulista, UNIP, Professora de Educação infantil e Ensino Fundamental I na prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

De acordo com Ghirardelli-Júnior (2007, p.10):

A Pedagogia como a conhecemos hoje, possui suas características básicas estabelecidas com o advento do mundo moderno. Fundamentalmente, ela se define a partir dessa noção essencialmente moderna que é a infância. Isto é, a Pedagogia, ou melhor a Pedagogia moderna, é caudatária de dois modos de pensar e compreender a criança cujas origens encontram-se nos séculos XVI, XVII e XVIII. (p.10)

No alvorecer do século passado, a etapa infantil foi formalmente aceita como um período crucial no crescimento do ser humano. Contudo, na realidade, muitos infantes eram compelidos a laborar ao invés de se dedicarem aos estudos.

A atividade laboral era vista como um componente essencial da comunidade contemporânea e existia uma percepção sobre sua relevância, mesmo além do âmbito oficial do ensino. Dessa forma, o educador tem o dever de orientar as ações pedagógicas conforme a idade do grupo com o qual estará atuando.

O PAPEL DO JOGO NA HISTÓRIA

O jogo é mais antigo que a cultura (HUIZINGA, 2000). Esta afirmação do historiador holandês publicada no seu livro *Homo ludens* permite-nos considerá-lo como o primeiro elemento de construção e desenvolvimento do ser humano e do seu ambiente. O ser humano é um ser brincante por natureza e esse fato sugere que o que produz alegria e felicidade é aprendido com mais facilidade.

A história coloca o jogo como uma atividade sem sentido, através da formação da cultura e dos primeiros processos cognitivos das pessoas e como elas poderão desenvolver habilidades para sobreviver. O jogo é também uma atividade lúdica que permite uma alegria profunda e sublime: permeia todas as manifestações humanas e suas relações com o mundo, define o comportamento e o desenvolvimento humano nas esferas social, cultural, emocional e, claro, educacional, todas eles relacionados com a construção de edifícios.

Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos. (BRASIL, 1998, p. 27).

No que se refere ao desenvolvimento cognitivo, o antropólogo Gregory Bateson (1972) argumenta que a interação só é possível em organismos capazes de estabelecer um processo de comunicação metacognitiva, que permite distinguir diferentes tipos de mensagens, não apenas textuais, carregadas de informações que auxiliam na interpretação da mensagem e na forma como o mundo é relacionado. A comunicação não apenas transmite informações, mas também processos de transformação, produtos da construção do conhecimento. A comunicação proporciona a liberdade de ser e se expressar sem restrições, tornando-se um catalisador para o desenvolvimento social do indivíduo em qualquer contexto.

Sutton Smith (1997) percebe a interação como uma atividade cognitiva que auxilia no desenvolvimento da capacidade de preservar representações do ambiente quando o indivíduo se depara com estímulos desconhecidos. Ele sugere que o brincar é um processo cognitivo decorrente das abstrações e significados que as crianças enfrentam, assim como a forma como se organizam com base em suas próprias experiências.

O jogo é considerado um sistema regulado que se desenvolve em um tempo e lugar específicos, aprimorando e estimulando certas habilidades físicas ou intelectuais por meio do prazer ou da persistência, facilitando o que inicialmente era difícil ou desgastante (Cailliois, 1997). O brincar, como uma atividade espontânea e voluntária que proporciona alegria, é um sistema que desenvolve a capacidade de se elevar livremente, independentemente das orientações dadas para praticá-lo ou desenvolvê-lo.

RELACIONAMENTO ENTRE JOGO E FILOSOFIA

Do ponto de vista filosófico, Emanuel Kant (2004) se refere ao brincar como uma

atividade com propósito. Durante a experiência de brincar, ou de construção do conhecimento, essa atividade envolve faculdades como conhecimento, imaginação e compreensão. Através do brincar, as pessoas estabelecem uma série de relações e vínculos cognitivos, muitas vezes sem perceber, permitindo-nos criar e recriar elementos e conceitos em torno da linguagem, arte e liberdade. Quando as pessoas brincam, não estão simplesmente realizando uma atividade estabelecida, regulamentada e motivada para alcançar um objetivo específico. Assim como os artistas criam e apreciam a criação de suas obras, o jogo permite criar e apreciar tanto o processo quanto os resultados.

Ao contrário de Kant, Nietzsche caracteriza o jogo como algo que talvez não tenha causalidade ou finalidade, estabelecendo-o como uma unidade transcendental da experiência humana. "Ou talvez signifique que estamos diante do homem que está jogando, como um músico que improvisa e enfrenta o seu próprio obstáculo na busca de uma criança" (citado em Reboul, 1993). Para Nietzsche, há uma ética no jogo, pois envolve responsabilidade e consciência do que se está fazendo, mas com uma característica particular: uma inocência criativa que permite o surgimento de grandes obras em diferentes campos do conhecimento, como arte e ciência.

Essa inocência criativa é especialmente característica das crianças: não há nada mais sério do que elas. Ao construir o mundo, recriamos e relacionamos nosso conhecimento com inúmeros símbolos e experiências, permitindo-nos desenvolver livremente, sem prejudicar nosso entendimento. É o jogo de ser e aparecer como um sujeito em constante mudança. Nesse sentido, o professor desempenha um papel formativo, garantindo as características e qualidades dos alunos. Voltando a Nietzsche (citado em Reboul, 1993), pode-se considerar que é necessário que o homem retorne à sua criança interior para realizar processos cognitivos, construir e reconstruir o mundo.

Esse processo de relacionamento permite que os seres humanos interajam uns com os outros, mudem, transformem, inovem, construam o mundo ou seu próprio mundo, dando-lhe sentido. Tornam-se sujeitos que compreendem e interpretam sua realidade, constroem e transformam. "É aqui que o jogo aparece significativamente como um fio condutor... para compreender tanto a arte quanto a história seguindo a ordem. No que concerne ao desenvolvimento cognitivo, o antropólogo Gregory Bateson (1972) postula que a interação só é viável em organismos que possuem a capacidade de gerar um processo de comunicação metacognitiva, o que lhes permite discernir distintos tipos de mensagens, não apenas textuais, que carregam informações específicas para interpretar tanto a mensagem quanto o modo como se relacionam com o mundo. A comunicação não apenas transmite dados, mas também processos de transformação, produtos da construção e conhecimento. A comunicação abre a possibilidade de ser e se expressar livremente, sem restrições ou condições, tornando-se um catalisador para o desenvolvimento social do indivíduo em qualquer contexto.

Sutton Smith (1997) enxerga a interação como uma atividade representacional de nível cognitivo que auxilia no desenvolvimento da capacidade de preservar representações do próprio ambiente quando o indivíduo se depara com estímulos desconhecidos. Esse autor sugere que o ato de brincar é um processo cognitivo que surge a partir das abstrações que as crianças enfrentam e dos respectivos significados, bem como da forma de organização que surge com base na própria experiência.

O jogo é considerado um sistema regulado que se desenvolve em um determinado tempo e lugar, "reforçando e aprimorando uma capacidade física ou intelectual específica, por meio do prazer ou da persistência, facilitando o que inicialmente era difícil ou desgastante" (CAILLIOIS, 1997, p. 17). Brincar, enquanto atividade espontânea e voluntária que

proporciona um certo grau de felicidade, é um sistema que desenvolve a capacidade de se levantar livremente, apesar das orientações que podem ser dadas para praticá-lo ou desenvolvê-lo.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

A importância do brincar no desenvolvimento humano é evidente quando se considera como ele influencia os processos psicopedagógicos. O brincar desempenha um papel fundamental na forma como aprendemos e como nos transformamos em relação ao nosso ambiente. Piaget, por exemplo, reconheceu o valor significativo dessa atividade na construção do ser humano, tanto em termos cognitivos quanto morais. Mesmo quando o jogo é realizado de forma desinteressada, ele tem a capacidade de recompensar. Emocionalmente, podemos observar como as crianças compreendem o mundo de maneira afetuosa, por meio de símbolos, regras e experiências. Piaget fundamentou seus princípios no estudo das reações circulares, que envolvem transformar o corpo e o ambiente externo para estimular a criatividade.

Numa reação circular normal, o sujeito tende a repetir ou variar o fenômeno para melhor acomodá-lo e dominá-lo. Neste caso particular, as crianças complicam as coisas e depois repetem minuciosamente todos os seus gestos, úteis ou não, com o único propósito de exercer a sua atividade da forma mais completa possível, enfim, tanto na fase atual como nas anteriores do jogo. -É na forma de uma extensão da função de assimilação para além dos limites da adaptação atual. (PIAGET, 1994, p. 133)

O jogo, como processo de assimilação, permite-nos dar sentido às coisas a partir das relações que estabelecemos com elas. Os objetos puros são “assimilados em situações em que os objetos desempenham determinados papéis e não outros... a experiência direta dos objetos torna-se subordinada, em certas situações, ao sistema de significados que lhes são atribuídos pelos meios sociais” (Piaget e García, 1982, p. 228). Piaget caracteriza o objeto como um elemento carregado de significados

sociais que permite à criança aprender por assimilação ou brincadeira.

Esse processo de assimilação envolve um confronto interno como o que aconteceu de novo ao aluno em sua aprendizagem escolar. Vygotsky refere-se à zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como um processo de construção do conhecimento e interação social das crianças em relação ao seu ambiente, é de grande valia o brincar, pois “a partir daqui se adquire até o fracasso, até a resolução de problemas de interação conjunta com um adulto, que nas práticas escolares... afirmava que o brincar era um criador poderoso na área” (BAQUERO, 1997, p. 139). Na formação da zona de desenvolvimento proximal, alguém consegue relacionar seus conhecimentos anteriores com os novos. Por isso, é importante levar em consideração o contexto em que estes são apresentados, para que o aluno gerencie o seu próprio desenvolvimento cognitivo, ou que permita dar origem a novas estruturas mentais e novos conhecimentos.

De forma não exposta, é importante que a escola aproveite o potencial do brincar e abra espaços de aprendizagem por meio desta atividade, porque brincar não é só o corpo que se move, mas também as estruturas mentais. As brincadeiras na escola mesclam as vozes cotidianas com as especificidades das linguagens escolares, e isso coloca a experiência lúdica em uma nova rede de significados.

De acordo com Luckesi (2002):

No estado lúdico, o ser humano está inteiro, ou seja, está vivenciando uma experiência que integra sentimento, pensamento e ação, de forma plena. A vivência se dá nos níveis corporal, emocional, mental e social, de forma integral e integrada. Esta experiência é própria de cada indivíduo, se processa interiormente e de forma peculiar em cada história pessoal. Portanto, só o indivíduo pode expressar se está em estado lúdico. Uma determinada brincadeira pode ser lúdica para uma pessoa e não ser para outra (p. 25).

As contribuições da brincadeira para o processo de aprendizagem também são o simples acúmulo de conhecimento.

O brincar e o desenvolvimento estão intimamente ligados entre si de forma global: o mundo dos afetos, a aprendizagem social e o desenvolvimento cognitivo manifestam-se no brincar e, por sua vez, crescendo através da sua ação. (MARTÍNEZ QUESADA, 2013, p. 105).

Essa prática reconhece as diversas facetas que compõem um indivíduo: sentar, amar, vivenciar, refletir, indagar, explorar e buscar maneiras de modificar, solucionar problemas e adquirir novos conhecimentos. Isso não afeta apenas o brincante, mas também modifica o ambiente e o contexto ao seu redor. Esses elementos também influenciam os processos de aprendizagem dos indivíduos: o mesmo resultado não será alcançado por alguém que está feliz e motivado a se engajar, em comparação com uma pessoa egocêntrica, conflituosa e sem iniciativa. A subjetividade e a emoção desempenham um papel essencial no jogo, reafirmando a importância de ser tridimensional: mente, corpo e espírito.

ASPECTOS NEUROPEDAGÓGICOS DO BRINCAR

O educador muitas vezes se apoia em teorias estabelecidas, o que pode limitar sua criatividade e capacidade de transformação. Nesse sentido, Salas Silva argumenta que:

A aprendizagem, do ponto de vista neurobiológico, é um processo de adaptação progressiva e constante e de permanente mutação e transformação, cada um de nós, conseqüentemente, os nossos estilos de aprendizagem, ou seja, os nossos estilos de adaptação através de mim. canal mais do que um outro. (SALAS SILVA, 2008, p. 8)

A neurociência desempenha um papel fundamental ao abordar o funcionamento do cérebro nos processos de ensino e aprendizagem. Essa estrutura complexa possui uma organização específica para diferentes processos cognitivos, e seus hemisférios têm um papel crucial no desenvolvimento individual. "O cérebro esquerdo lida com leitura, escrita e matemática, enquanto o cérebro direito está

envolvido com música, imaginação e sonhos" (EHRENBERG, 2004, p. 276). Durante situações de aprendizagem e resolução de problemas, certas áreas cerebrais são mais ativadas do que outras. É importante compreender que, como seres humanos, não somos exclusivamente racionais e emoções desempenham um papel fundamental na nossa capacidade de criar e transformar.

Grande parte do processo de aprendizagem humana ocorre no córtex cerebral, onde estímulos tanto internos quanto externos desempenham um papel significativo. Essa região é responsável por muitos comportamentos lúdicos e emocionais que nos permitem sobreviver em diferentes ambientes, inclusive aqueles que podem ser desafiadores, e atribuir significado às experiências. Portanto, pode-se afirmar que:

O cérebro humano é um órgão biológico e social responsável por todas as funções e processos que vemos no pensamento, na intuição, na imaginação, no jogo, na escrita, na emoção, na consciência e em inúmeros outros processos cuja plasticidade cerebral permite ao cérebro ser uma criatura.. O sistema renovador, responsável por desenvolver e reelaborar coisas novas a partir das experiências que você submete ao seu ambiente físico-social-cultural. (JIMÉNEZ VÉLEZ, 2007, p. 32)

A atividade lúdica não deve ser encarada como um processo educacional vazio, pois está intrinsecamente ligada a todas as expressões humanas, desde a infância até a vida adulta, sendo inerente à nossa natureza como seres humanos. Ao contrário, devemos enxergar o jogo como uma ferramenta que possibilita a construção de conhecimento em múltiplas direções e para diversos indivíduos, permitindo aprender de maneiras diversas e com diferentes significados. Seu papel não se resume a transmitir conhecimento, mas sim a ser um facilitador do desenvolvimento cognitivo. É desafiador criar um espaço de transformação plena se nos restringirmos apenas a pensamentos, reflexões e emoções. Nesse sentido, o neuropedagogo Carlos Alberto

Jiménez destaca que:

Pedagogicamente, o objeto de estudo desta problemática não deve ser a transmissão de conhecimentos ou de ensino, mas sim compreender e, de forma muito especial, compreender ou habitar como sujeito lúdico, biológico, psíquico, social e cultural. Contudo, é preciso mudar radicalmente o conceito que temos de educação, intimamente ligado à instrução, e primeiro nos apresentar à formação, à compreensão e ao desenvolvimento humano, onde devemos ter precedência sobre os sujeitos lúdicos e conhecedores coletivos. (2008, p. 31)

Nesse sentido, Sarlé (2001) considera que a incorporação dos jogos nos processos de ensino e aprendizagem exige uma mudança radical no papel do professor em sala de aula: ele deve deixar de ser um observador do processo e um transmissor de conhecimento. Deve suscitar participação e construção com seus alunos.

A estrutura social muitas vezes nos pressiona e nos obriga a nos adaptarmos à nossa condição de ser humano, nos restringe e inibe, talvez por isso não nos permitimos brincar como os outros, não reconhecemos a seriedade do brincar no âmbito educativo e processo de aprendizagem em sua correlação com o jogo.

A educação passa por uma fase em que é necessário uma mudança de paradigma, ensinando-nos a não repetir o que dizemos, mas a fornecer soluções para situações de mudança. As constantes transformações dos sistemas educacionais, a evasão, os avanços tecnológicos e as práticas obsoletas em sala de aula, entre outros aspectos, são evidenciados pela necessidade de inovar estratégias e orientações de ensino para alcançar uma verdadeira aprendizagem do conhecimento em todos os sentidos, em todos os sentidos. áreas do conhecimento e em todas as áreas do conhecimento. todos os ciclos educativos.

Dessa forma, o jogo no campo educacional e a partir do ensino torna-se um elemento significativo potencializador de aprendizagem que pode ser levado para a sala de aula sem distinção de níveis educacionais. Bernabeu e Goldstein, em seu

livro *Criatividade e aprendizagem: ou o brincar como ferramenta pedagógica*, afirmam:

Pela importância do brincar no desenvolvimento de todas as faculdades humanas, e pelo seu papel fundamental como facilitador da aprendizagem, somos levados a concluir que a atividade lúdica, muito depois de ser apresentada nas salas de aula, deve ser um elemento importante nela, não apenas começar. Promover uma atitude lúdica na escola ajuda os indivíduos a permanecerem pessoas mais criativas, mais tolerantes e mais livres ao longo da vida.. (2009, p. 56)

Para que a atividade lúdica se desenvolva, é necessário haver um espaço, seja ele físico ou imaginário. Esse espaço, assim como o tempo, possui limitações em certos casos. No contexto dos jogos educativos, o ambiente de jogo é especialmente utilizado na sala de aula. Nele, desenvolvemos em coordenadas espaciais delimitadas que devem ser respeitadas pelo jogador. Por exemplo, nos primeiros anos de escolaridade, ao ler um livro, é preciso imaginar todos os cenários descritos nele, e nesse contexto, a imaginação e a criatividade são ilimitadas.

A CLASSIFICAÇÃO DOS JOGOS E SEU PAPEL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Como mencionado anteriormente, os seres humanos possuem uma tendência natural para o lúdico. Essa característica nos permite expressar sentimentos, comportamentos, interesses e necessidades. O jogo se torna um facilitador na construção do conhecimento. Os seres humanos costumam se envolver em jogos de azar, estratégia, política, linguagem e também jogos que estão relacionados à natureza, consciente ou inconscientemente.

Diversos autores já abordaram a classificação dos jogos, e existem diferentes abordagens utilizadas para essa categorização. Ao longo dos anos, os processos de ensino são adaptados de acordo com a identidade, interesses e necessidades da instituição educacional, para que os jogos sejam utilizados como impulsionadores e dinamizadores dos processos pedagógicos.

As perspectivas sobre o tema são diversas, assim como os próprios jogos, tornando-os complexos demais para uma única classificação. Além disso, diferentes campos do conhecimento contribuem para a variedade e características desse recurso. A pedagogia, por exemplo, e o tempo de jogo têm contribuído significativamente para aprimorar seus processos, com o objetivo de alcançar os objetivos estabelecidos para uma determinada atividade.

A brincadeira pode estar presente em todas as áreas de atividades, em todos os processos de aprendizagem, em diferentes campos do conhecimento e, como mencionado, na própria construção da vida.

Teorias psicológicas, como os postulados de Jean Piaget, são baseadas em aspectos do ser humano, como afetividade, personalidade, cognição, motricidade e seu impacto nos estágios de desenvolvimento infantil, que se traduzem na construção do conhecimento e, conseqüentemente, da pessoa como um todo. Hoje, surgem os chamados jogos sensoriais-motores, jogos simbólicos e jogos com regras.

É verdade que, na maioria das vezes, os jogos são vistos apenas como atividades de lazer, sem sentido ou significado. Entretanto, nos processos de ensino e aprendizagem, eles têm sido utilizados como ferramentas didáticas, cheias de significado, que estão relacionadas ao aprendizado significativo dos alunos e ao alcance de melhores resultados acadêmicos. Até mesmo a área das ciências naturais não está imune à utilização desse recurso para incentivar os processos de aprendizagem relacionados às disciplinas escolares de ciências.

As críticas aos métodos tradicionais de ensino evidenciam a necessidade de incorporar abordagens inovadoras em sua prática, de modo que possam ser aplicadas na sala de aula, garantindo que o aluno não apenas acumule conhecimentos, mas também seja capaz de incorporá-los em sua estrutura cognitiva, organizá-los, transformá-los e, talvez mais importante, utilizar o conhecimento na resolução de problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino está intrinsecamente ligado aos métodos de comunicação e interação que permitem às pessoas adquirir conhecimentos, habilidades, métodos, comportamentos e princípios presentes na cultura e na comunidade em que estão inseridas. Dessa forma, as pessoas conseguem gerar novos conhecimentos, métodos e princípios, contribuindo para seu crescimento pessoal. A atividade pedagógica desempenha um papel essencial nesse crescimento, dando origem a programas educacionais em níveis nacional, regional e local, que expressam propósitos e ações concretizadas nos currículos.

Os jogos lúdicos são formas não verbais de interação empregadas pelas crianças para transmitir mensagens, cabendo aos educadores decifrá-las. O prazer de brincar está integrado ao processo de ensino e visa à aquisição de conhecimento. Nessa perspectiva, cabe ao educador atuar como mediador, orientando e estruturando as atividades, compreendendo a importância do jogo no desenvolvimento de cada aluno. Esses comportamentos modificam os estudantes, tornando-os mais engajados, reflexivos, ativos, independentes e, ao mesmo tempo, críticos e flexíveis para lidar com os desafios que surgem ao longo de sua jornada acadêmica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar** (2ª ed.). Buenos Aires, AR: Editorial Aique. 1997.
- CAILLIOIS, R. **Os jogos e os homens, a máscara é vertiginosa**. (J. Ferreiro, traduzido) Bogotá, CO: Editorial Fondo de Cultura Económica. 1997.
- EHRENBERG, M. **Como desenvolver a capacidade cerebral máxima** (2ª ed.). Madri, ES: Editorial Enter. 2004.
- GHIRARDELLI-JÚNIOR, Paulo. **O que é pedagogia?**. 2010. 4 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens**. (E. Imaz, traduzido) Madrid, ES: Editorial Alianza/Emercé. 2000.
- JIMÉNEZ Vélez, C. **O jogo, novas perspectivas da neuropedagogia**. Bogotá, CO: Aula Abierta Magisterio Editorial. 2008.
- KANT, I. Críticas ao julgamento. (M. García Morente, traduzido) Madrid, ES: Editorial Espasa. 2004.
- MARTÍNEZ Quesada, M. O jogo como método de aprendizagem. **Abordagens Educacionais da Revista**

Digital, 71 (novembro), 102-112. 2013.

MUÑOZ CALLE, JM. **Jogos educativos**. *Formulação F e Q. Eureka*, 7(2), 559-565. 2010.

NAVARRO Adelantado, V. **Vontade de saltar**; Teoria e prática de jogos motores. Madri, ES: Editorial Inde. 2002.

PIAGET, J. **A formação de símbolos na infância**. (J. Gutierrez, traduzido) Bogotá, CO: Editorial Fondo de Cultura Económica. 1994.

PIAGET, J. E GARCÍA, R. **Psicogênese e história das ciências**. México: Siglo Veintiuno Editores. 1982.

REBOUL, O. (1993). **Nietzsche crítico de Kant**. (J. Quesada e J. Lasaga, Trad.) Madrid, ES: Editorial del Hombre Anthropos. 1993.

SARLÉ, Deputado. **Salte e aprenda na escola**. As características do salto na educação infantil. Buenos Aires, AR: Editorial Novedades Educativas. 2001.

SUTTON SMITH, B. **A ambiguidade do jogo** (2ª ed.). Boston, MA: Primeira Universidade de Harvard. 1997.

TRAUMAS BUCOMAXILOFACIAIS DECORRENTES DE TRAUMAS ESPORTIVOS

REBECA DOS SANTOS FARIA¹

ORIENTADOR: WALTER PAULESINI JÚNIOR²

RESUMO

As fraturas bucomaxilofaciais estão entre os tipos de trauma mais comuns encontrados em centros de trauma em todo o mundo. O trauma facial é um importante problema de saúde pública e seus padrões e características diferem entre países desenvolvidos e em desenvolvimento. A etiologia do trauma maxilofacial mudou continuamente nas últimas três décadas, e continua a mudar. Varia de acordo com o status socioeconômico e as características culturais, de uma localização geográfica para outra e entre diferentes faixas etárias. Por meio de uma revisão de literatura o objetivo desse estudo foi determinar a frequência de vários fatores etiológicos se comparado com o esporte bem como o padrão de trauma maxilofacial e fatores preditores de lesões de tecidos moles e duros. A prática esportiva é causa frequente de lesões faciais. Uma ampla gama de lesões faciais ocorre durante a prática esportiva e sua gravidade varia muito. Além disso, as lesões maxilofaciais relacionadas ao esporte representam uma proporção significativa da carga de trabalho em uma unidade maxilofacial.

Palavras-chave: Esporte, Trauma, Bucomaxilofacial, Etiologia.

INTRODUÇÃO

O trauma é a causa mais comum de lesões maxilofaciais. Lesões nos componentes esqueléticos, na dentição e nos tecidos moles da face ocorrem como resultado de traumas na região maxilofacial. As lesões maxilofaciais estão aumentando em frequência e gravidade e isso pode contribuir para a grande dependência do transporte rodoviário e o aumento das atividades socioeconômicas da população. A etiologia do trauma maxilofacial mudou continuamente nas últimas três décadas, e continua a mudar. Varia de acordo com o status socioeconômico e as características culturais, de uma localização geográfica para outra e entre diferentes faixas etárias (ALHARBI, 2020).

O trauma maxilofacial tem etiologia multifatorial, como acidentes de trânsito (ATT), quedas acidentais, agressões, acidentes industriais, lesões esportivas e lesões por arma

de fogo (FAIs). A gravidade e o padrão do trauma maxilofacial dependem do local anatômico do trauma, da magnitude da força e da direção da força aplicada à face. No passado, o padrão de trauma maxilofacial era muito simples. Muitas vezes, com base na etiologia e no mecanismo da lesão, o trauma facial pode ser limitado a lacerações superficiais, abrasões e fraturas ósseas faciais, e pode ocorrer em associação com outras lesões sistêmicas, como cabeça, coluna cervical, tórax, abdômen e extremidades, exigindo assim abordagem multidisciplinar para seu manejo (ABHINAV, 2019).

A maioria dos estudos realizados na população local concentra-se nas fraturas ósseas. Há escassez de dados sobre o padrão e a etiologia do trauma maxilofacial com foco em fraturas ósseas, lesões de tecidos moles e especialmente lesões nervosas que são frequentemente ignoradas. O objetivo deste

¹ Cirurgiã-dentista. Especializando-se em Cirurgia e Traumatologia Bucomaxilofacial pela UNICID

² Cirurgião-dentista. Professor do curso de Especialização em Cirurgia e Traumatologia Bucomaxilofacial pela UNICID.

estudo foi determinar a frequência de vários fatores etiológicos se comparado com o esporte bem como o padrão de trauma maxilofacial e fatores preditores de lesões de tecidos moles e duros

METODOLOGIA

A presente pesquisa teve caráter interdisciplinar, se valendo também de saberes históricos, culturais e sociológicos, que vão além do direito, e foi desenvolvida primeiramente a partir de revisão bibliográfica. O método utilizado para a interpretação das informações será o método dialético que, conforme descreve Gil (2008), "(...) fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade (...)", uma vez que a dialética exige a contrariedade, ou seja, a verdade é um processo em construção.

Para realização deste trabalho, foi feita uma pesquisa exploratória para identificar, levantar e compreender a problemática proposta. A metodologia consistiu na classificação de livros, artigos, dissertações, tendo por base as publicações nos bancos de dados bibliográficos, nos portais de pesquisas como: Google Acadêmico, Scielo, CAPES. Quanto ao tipo de pesquisa, trata-se de uma abordagem qualitativa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As fraturas bucomaxilofaciais estão entre os tipos de trauma mais comuns encontrados em centros de trauma em todo o mundo. O trauma facial é um importante problema de saúde pública e seus padrões e características diferem entre países desenvolvidos e em desenvolvimento. Muitos estudos epidemiológicos sobre trauma maxilofacial ajudaram os sistemas de saúde a determinar os custos relacionados ao trauma e a planejar a alocação de recursos para ajustar os cuidados às necessidades das populações. Além disso, esses estudos facilitaram o desenvolvimento de programas preventivos e mudanças legislativas (WUSIMAN et al., 2020).

O trauma maxilofacial tem etiologia multifatorial e é uma das principais causas que resultam em danos aos tecidos moles e ossos faciais. O trauma maxilofacial tem características, modalidades de tratamento e resultados específicos, Os esportes são causas comuns de lesões maxilofaciais. O estudo de padrões, classificação, prevenção e tratamento de lesões maxilofaciais relacionadas ao esporte é um assunto antigo da saúde humana desde a Grécia Antiga. Portanto, compreender o padrão e as características das lesões maxilofaciais é de primordial importância na prevenção e tratamento de tais lesões (GHOSH; GOPALKRISHNAN, 2018).

De acordo com Al-Bokhamseen (2019) os homens correm maior risco devido à sua maior participação na população ativa, principalmente em países não desenvolvidos, o que aumenta a sua exposição a fatores de risco como condução de veículos, prática desportiva, vida social ativa e consumo de drogas, incluindo álcool. Porém, em algumas regiões, o trauma maxilofacial é elevado no sexo feminino, provavelmente devido a mudanças no comportamento social das mulheres. As características culturais e socioeconômicas têm uma influência significativa nas taxas de prevalência de lesões maxilofaciais por gênero.

A etiologia das fraturas maxilofaciais mudou continuamente nas últimas três décadas, e continuam a mudar. O trauma maxilofacial tem etiologia multifatorial, como acidentes de trânsito (ATT), quedas acidentais, agressões, acidentes industriais, lesões esportivas e lesões por arma de fogo (FAIs). As razões para a elevada frequência de ATR nos países em desenvolvimento são a sensibilização inadequada para a segurança rodoviária, condições inadequadas das estradas sem expansão da rede de auto-estradas, violação do limite de velocidade, veículos antigos sem dispositivos de segurança, não uso de cintos de segurança e capacetes, violação do código da estrada e população a adesão às medidas preventivas também é muito rara na população local (COHN et al., 2020).

O motivo dos acidentes é devido às condições socioeconômicas e à violação das regras de trânsito, enquanto que, nos países desenvolvidos, os acidentes são principalmente devidos à intoxicação alcoólica. No estudo de Al-Hassani (2019), a causa da lesão não diferiu significativamente entre os sexos. O sexo teve associação significativa com apenas uma (queda) das seis causas (acidente de trânsito, queda, agressão, arma de fogo, esporte e acidente industrial), foi elevado nos pacientes, pois esse grupo cai de telhado, árvore e penhasco enquanto joga.

A parte esquelética mais vulnerável de acordo com a literatura é a mandíbula, significativamente prevista por acidentes de trânsito, assaltos com armas de fogo, esportes e acidentes industriais, seguida pela fratura do zigoma prevista pela idade e acidentes de trânsito. Isto está de acordo com outros relatórios de países asiáticos, mas difere de estudos do mundo ocidental, onde as fraturas do osso nasal e do complexo zigomático eram uma ocorrência mais comum. Contrariamente aos nossos achados, Khan et al. (2022) observaram que a maioria das lesões está concentrada no terço médio e no terço superior da face.

A análise de laceração de tecidos moles mostrou uma alta frequência de lacerações múltiplas (38%), significativamente prevista pelos IFAs. A idade também previu lesões de tecidos moles significativamente. Lesões de tecidos moles não mostraram associação significativa com nenhuma das seis causas ($\chi^2(35) = 45,1, p = 0,117$), valores de p individuais para testes de proporções variando do menor 0,092 para ferimentos por arma de fogo ao maior 0,092 para ferimentos por arma de fogo. 5556 para quedas. Fronza et al. (2019) descobriram que os lábios superiores e inferiores eram as áreas mais afetadas em lesões de tecidos moles.

Aqui, lesões de tecidos moles geralmente envolviam o terço inferior da face, particularmente os lábios e o queixo. nossas descobertas, Tricco et al. (2019) observaram que os tecidos moles sobrejacentes ao zygoma foram

mais afetados por contusões e abrasões em vez de lacerações, o que também é consistente com nossa observação. Outras lesões sistêmicas concomitantes foram registradas como relativamente baixas em nosso estudo, em comparação com outros estudos relatados. Observamos alta incidência de lesões concomitantes em membros superiores e inferiores. Esse achado está de acordo com estudos anteriores que mostraram alta incidência de lesões em membros.

A associação mais forte de lesões nervosas foi com ferimentos por arma de fogo (47%), seguida por acidentes de trânsito e lesões esportivas. Entre as lesões nervosas, a única associação significativa de lesão do nervo facial foi com lesão por arma de fogo, enquanto as lesões do nervo trigêmeo foram significativamente menos comuns em acidentes de trânsito, embora significativamente mais comuns em lesões por arma de fogo. A única lesão na categoria esportiva foi a lesão do nervo trigêmeo. As lesões do nervo facial foram mais comuns no ramo temporal (BUDD et al., 2017).

A prática esportiva é causa frequente de lesões faciais. Uma ampla gama de lesões faciais ocorre durante a prática esportiva e sua gravidade varia muito. Além disso, as lesões maxilofaciais relacionadas ao esporte representam uma proporção significativa da carga de trabalho em uma unidade maxilofacial. E a maioria dos pacientes são atletas amadores. Os esportes são responsáveis por 3% a 29% das lesões faciais e 10% a 42% das fraturas faciais. É também importante notar que a participação em atividades desportivas tem crescido em todo o mundo, e o número de casos de lesões relacionadas com o desporto também aumentou (BITTENCOURT, 2016).

Um levantamento evidenciou que nas Olimpíadas de Londres, em 2012, 11% dos atletas sofreram pelo menos uma lesão traumática, confirmando a alta prevalência de traumas no esporte. De fato, futebol, hóquei, rugby, beisebol e handebol estão frequentemente associados a fraturas ósseas

faciais. Além disso, foi proposta a necessidade de educar todos os jogadores quanto ao uso de equipamentos de proteção individual e adesão às regras esportivas para reduzir a frequência de impactos durante as partidas. Por outro lado, o ciclismo esportivo é o esporte sem contato mais comum, causando trauma maxilofacial, sendo as lesões decorrentes de escorregões.

Além disso, a participação em disciplinas com predominância de golpes nas artes marciais mistas (MMA), como boxe, caratê e muay thai, pode resultar em altas taxas de lesões na cabeça e na face, especialmente durante o treinamento. O futebol é o esporte mais popular no Brasil e o trauma maxilofacial relacionado ao futebol é relatado como bastante frequente. Além disso, um esporte comum em todo o mundo, o futebol gera um grande número de lesões maxilofaciais, predominantemente fraturas, resultando em problemas estéticos ou funcionais. Embora menos comum que lesões ortopédicas em jogadores de futebol, pode ocorrer trauma maxilofacial (TSUCHIYA et al., 2017).

Na verdade, o conhecimento desta situação é importante para os socorristas, enfermeiros e profissionais que têm contato inicial com os pacientes. Por outro lado, as fraturas maxilofaciais mais comumente relacionadas à prática esportiva são as fraturas nasais, mandibulares e zigomáticas. Além disso, o trauma dentoalveolar relacionado ao esporte tem sido mais frequentemente descrito entre jogadores de basquete e handebol. Existem muitos estudos na literatura estrangeira relatando a importância da prática esportiva na ocorrência de fraturas maxilofaciais (YAMAMOTO et al., 2018).

Porém, ainda existem poucos estudos nesse sentido na população brasileira, e alguns desses trabalhos referem-se ao trauma dentoalveolar durante a prática esportiva. Assim, este estudo teve como objetivo avaliar as características demográficas e das fraturas maxilofaciais relacionadas ao esporte em pacientes atendidos em um centro de atendimento ao trauma brasileiro. O estudo de

Tiryaki et al. (2017) avaliou 806 casos de fraturas maxilofaciais, sendo incluídos 40 casos (4,96%) de fraturas relacionadas à prática esportiva. A média de idade foi de 24,9 anos, com predominância do sexo masculino, que representou 37 casos.

A faixa etária mais acometida foi de 12 a 20 anos com 18 casos (45%), seguida de 21 a 30 anos com 11 casos (27,5%), 31 a 40 anos com 7 casos (17,5%) e 41 anos ou idosos com 4 casos (10%). O esporte mais praticado foi o futebol com 19 casos (47,5%), seguido do ciclismo com 11 casos (27,5%), artes marciais com 2 casos (5%) e esporte não especificado com 8 casos (20%), todos os pacientes eram esportistas amadores. Dados que estabelecem o uso ou ausência de protetores bucais eram escassos. A localização da fratura em ordem decrescente de prevalência foi nariz com 18 casos (45%), mandíbula com 10 casos (25%) - incluindo três casos de fraturas bilaterais, complexo zigomático com 7 casos (17,5%), dentoalveolar trauma com 3 casos (7,5%), seio frontal com 1 caso (2,5%) e órbita com 1 caso (2,5%) (TIRYAKI et al., 2017).

Quanto ao tipo de esporte e à localização das fraturas, o futebol foi responsável pela maioria das fraturas nasais, com 11 casos (61,1%), seguido das fraturas do complexo zigomático, com 3 casos (42,8%), órbita e fraturas do seio frontal, com 1 caso cada, e trauma dentoalveolar, com 1 caso. O ciclismo foi responsável pela maioria das fraturas de mandíbula, com 6 casos (60%), seguido pelas fraturas do complexo zigomático, com 3 casos (42,8%), e a fratura nasal e o trauma dentoalveolar representaram 1 caso cada (TIRYAKI et al., 2017).

As artes marciais foram responsáveis por 1 caso de fratura nasal (5,5%) e 1 caso de fratura de mandíbula (10%). Gass et al. (2016) afirma que os acidentes esportivos são responsáveis por aproximadamente 5% das causas de fraturas maxilofaciais. Estudos realizados em países europeus demonstraram maior prevalência de fraturas maxilofaciais relacionadas à prática esportiva, com percentuais variando de 11,4 a 31%.

Um estudo realizado por Viozzi (2017) relatou que 6,6% das fraturas faciais resultaram de acidentes esportivos. Por outro lado, outros dois estudos realizados por Park et al. (2021) e Marston et al. (2017) com esportistas universitários ou atletas profissionais descreveram frequências ainda maiores de traumas orofaciais associados a atividades esportivas. A ocorrência de trauma orofacial em basquetebolistas brasileiros tem sido descrita em 50% dos atletas segundo Bergman et al. (2017), cabe salientar que o sexo masculino foi mais frequentemente afetado neste estudo.

Essa afirmação é corroborada por outros estudos em que o percentual variou de 70,3% a 100% dos casos como no estudo de Jeon e Kim (2018). Foi observada uma proporção entre homens e mulheres de 12,3:1, outros estudos estabeleceram proporções variando de 6,6:1 a 9:13,8,18. Ao considerar diversas etiologias, a proporção de trauma maxilofacial entre homens e mulheres variou de 2,1:1 a 4,7. Uma possibilidade para esse resultado seria que o estudo do esporte mais frequente envolvido fosse o futebol e que no Brasil e na Europa o futebol é um esporte essencialmente masculino, com uma série de fraturas maxilofaciais relacionadas ao futebol com quase todas ou quase todos os pacientes sendo do sexo masculino

A média de idade dos pacientes acidentados do estudo de Alharbi et al. (2020) estava na metade da terceira década, sendo a faixa etária mais acometida a de 12 a 20 anos. Isso sugere uma média de idade menor para os casos de trauma esportivo, corroborada por diversos estudos nos quais a média de idade dos pacientes variou de 18,3 a 25,0 anos. Porém, no trauma maxilofacial, ao considerar diversas etiologias a média de idade aumenta, variando de 25,5 a 40,7 anos. Os locais de fratura mais prevalentes encontrados neste estudo foram nasal, mandíbula e complexo zigomático.

Na literatura, os mesmos locais são os três mais prevalentes; no entanto, eles têm distribuições diferentes. No estudo de Ghosh e

Gopalkrishnan (2018) houve predomínio de fraturas de mandíbula enquanto fraturas do complexo zigomático tiveram maior prevalência nos demais. Apenas o estudo de Cohn et al. (2020) determinou o predomínio de fraturas nasais acima dos outros dois. Nos estudos que avaliaram exclusivamente traumas relacionados ao esporte, as proporções também diferiram. O autor afirma que houve predomínio de fraturas de mandíbula, fraturas do complexo zigomático ou fraturas nasais.

No estudo de Khan et al. (2022) as modalidades esportivas mais frequentemente envolvidas nas fraturas maxilofaciais foram o futebol, seguido do ciclismo e das artes marciais. Em estudos realizados em outros países, tanto na Europa (Itália, Grécia e Irlanda), quanto nos Estados Unidos, encontramos um perfil semelhante ao atual estudo realizado no Brasil, com maior frequência de lesões no futebol, mas com maior participação em casos de trauma facial relacionados ao esporte.

O futebol tem apresentado elevado número de incidentes contra a cabeça e face durante a prática profissional no Brasil, representando um risco real aos atletas. De acordo com achados de Fronza et al. (2019), a prática do futebol resultou na maior prevalência de fraturas nasais, seguida pelas fraturas do complexo zigomático, semelhante a outros estudos. Comparando os resultados deste estudo com outras pesquisas direcionadas à localização do trauma maxilofacial neste esporte, foram encontrados resultados conflitantes, com predominância do complexo zigomático seguido de fraturas mandibulares ou nasais.

Em geral, esportes com bola, como futebol e rugby, têm contribuído para maiores taxas de fraturas do complexo zigomático ou de mandíbula. O estudo de Budd et al. (2017) sobre trauma facial relacionado ao futebol determinou que os locais de fratura mais comuns foram os ossos nasais, o complexo zigomático e a mandíbula. O contato direto entre jogadores geralmente causa fraturas maxilofaciais

relacionadas ao futebol, como impactos cabeça-cotovelo ou cabeça-cabeça, que ocorrem principalmente quando a bola é jogada com a testa.

No que diz respeito ao tratamento realizado, no estudo de Tsuchiya (2017) houve predomínio do tratamento conservador. Resultados semelhantes foram observados em estudo sobre trauma facial geral realizado por Yamamoto (2018) no qual procedimentos não cirúrgicos foram realizados em maior proporção em comparação com pacientes operados. Já nos estudos que incluíram apenas fraturas esportivas, a proporção de tratamento cirúrgico foi maior segundo Viozzi (2017). Esse fato pode refletir a filosofia do serviço, resultando em maior ou menor número de casos tratados cirurgicamente.

Alguns pacientes que necessitaram de tratamento de fraturas maxilofaciais necessitaram de hospitalização, enquanto a maioria é tratada ambulatorialmente. Esse achado realizado por Marston et al. (2017) refletiu que principalmente o processo de tomada de decisão para realizar o tratamento cirúrgico das fraturas nasais sob anestesia geral, mas em regime ambulatorial. Na maioria dos estudos sobre trauma facial relacionado ao esporte, os casos de fratura tratados cirurgicamente foram internados gerando custos adicionais para o sistema de saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a crescente incidência de lesões relacionadas ao esporte, os cirurgiões bucomaxilofaciais devem se preocupar mais com o trauma maxilofacial durante a prática esportiva. Em termos de esportes com bola, são necessárias regulamentações mais rígidas para reduzir o percentual de impactos durante as partidas, ao invés de depender do uso de equipamentos de proteção. Mudanças nas regras e padrões de segurança têm sido sugeridas para a prevenção de tais lesões. Considerando a realidade atual, o uso de equipamentos de proteção pode salvaguardar os atletas no retorno ao jogo após ocorrência de lesões faciais

Com base nos dados coletados neste estudo, concluiu-se que o paciente típico com fratura maxilofacial relacionada à prática esportiva é um adulto jovem do sexo masculino e que as fraturas estão localizadas mais frequentemente no nariz e na mandíbula e relacionadas ao futebol ou ao ciclismo. O tratamento conservador, extra-hospitalar, prevaleceu sobre o tratamento cirúrgico e o atendimento hospitalar. Considerando o uso limitado de protetores bucais, são necessárias campanhas para prevenção de fraturas maxilofaciais relacionadas à prática esportiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABHINAV, Rajendra Prabhu et al. The patterns and etiology of maxillofacial trauma in South India. **Annals of maxillofacial surgery**, v. 9, n. 1, p. 114, 2019.
- AL-BOKHAMSEEN, Mohammed et al. Patterns of maxillofacial fractures in Hofuf, Saudi Arabia: A 10-year retrospective case series. **The Saudi dental journal**, v. 31, n. 1, p. 129-136, 2019.
- ALHARBI, Fouad AN et al. Patterns and etiology of maxillofacial fractures: A 5-year retrospective study. **J Contemp Dent Pract**, v. 21, n. 4, p. 445-452, 2020.
- AL-HASSANI, Ammar et al. Prevalence and patterns of maxillofacial trauma: a retrospective descriptive study. **European journal of trauma and emergency surgery**, p. 1-7, 2019.
- BERGMAN, Lana et al. Prevalence of dental trauma and use of mouthguards in professional handball players. **Dental traumatology**, v. 33, n. 3, p. 199-204, 2017.
- BITTENCOURT, Natalia FN et al. Complex systems approach for sports injuries: moving from risk factor identification to injury pattern recognition—narrative review and new concept. **British journal of sports medicine**, 2016.
- BUDD, Siobhan C.; EGEA, Jean-Christophe; GUIDE, A. Concise. Sport and oral health. **Cham, Switzerland: Springer International Publishing AG**, p. 27-31, 2017.
- COHN, Jason E. et al. Comparing urban maxillofacial trauma patterns to the National Trauma Data Bank®. **Annals of Otolaryngology, Rhinology & Laryngology**, v. 129, n. 2, p. 149-156, 2020.
- FRONZA, Helena Pickler et al. **Perfil de risco para o traumatismo orofacial no esporte: fatores extrínsecos**. 2019.
- GASS, Mathieu et al. Dental trauma in showjumping—A trinational study between Switzerland, France and Germany. **Dental traumatology**, v. 32, n. 3, p. 174-179, 2016.
- GHOSH, Rajarshi; GOPALKRISHNAN, Kulandaswamy. Facial fractures. **Journal of craniofacial surgery**, v. 29, n. 4, p. e334-e340, 2018.
- GOEDECKE, Maximilian et al. Through the ages—Aetiological changes in maxillofacial trauma. **Dental traumatology**, v. 35, n. 2, p. 115-120, 2019.
- JEON, Minseok; KIM, Youngjun. Correlation between the existing classifications of nasal bone fractures and

subjective patient satisfaction. **Journal of Craniofacial Surgery**, v. 29, n. 7, p. 1825-1828, 2018.

KHAN, Tahir Ullah et al. Etiology and pattern of maxillofacial trauma. **Plos one**, v. 17, n. 9, p. e0275515, 2022.

MARSTON, Alexander P.; O'BRIEN, Erin K.; HAMILTON, Grant S. Nasal injuries in sports. **Clinics in sports medicine**, v. 36, n. 2, p. 337-353, 2017.

PARK, Han-Kyul et al. Sports-related oral and maxillofacial injuries: a 5-year retrospective study, Pusan National University Dental Hospital. **Journal of Oral and Maxillofacial Surgery**, v. 79, n. 1, p. 203. e1-203. e8, 2021.

TIRYAKI, Murat et al. Prevalence of dental injuries and awareness regarding mouthguards among basketball players and coaches. **The Journal of sports medicine and physical fitness**, v. 57, n. 11, p. 1541-1547, 2017.

TRICCO, Andrea C. et al. PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. **Annals of internal medicine**, v. 169, n. 7, p. 467-473, 2018.

TSUCHIYA, Shinobu et al. Factors associated with sports-related dental injuries among young athletes: a cross-sectional study in Miyagi prefecture. **BMC oral health**, v. 17, n. 1, p. 1-9, 2017.

VIOZZI, Christopher F. Maxillofacial and mandibular fractures in sports. **Clinics in sports medicine**, v. 36, n. 2, p. 355-368, 2017.

WUSIMAN, Patiguli et al. Epidemiology and pattern of oral and maxillofacial trauma. **Journal of Craniofacial Surgery**, v. 31, n. 5, p. e517-e520, 2020.

YAMAMOTO, Kazuhiko et al. Trends and characteristics of maxillofacial fractures sustained during sports activities in Japan. **Dental traumatology**, v. 34, n. 3, p. 151-157, 2018.



A MATEMÁTICA EM MOVIMENTO UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

RICARDO JOSÉ FERREIRA DE CARVALHO¹

RESUMO

Este artigo discute a integração da disciplina de matemática nas aulas de educação física, defendendo uma abordagem interdisciplinar e colaborativa. O texto destaca a importância entre essas duas áreas de conhecimento e demonstra como a matemática pode ser incorporada de maneira prática e significativa, enriquecendo a compreensão dos alunos sobre diferentes conceitos matemáticos, enquanto participam das aulas de educação física. O artigo propõe a resolução de problemas relacionados ao movimento, medições de distância e tempo, e a análise estatística do desempenho esportivo como oportunidade prática dos conceitos matemáticos. Além disso, é enfatizada a importância da colaboração entre os professores de educação física e Matemática, promovendo uma abordagem integrada, visando o ensino e aprendizagem dos alunos. Essa interdisciplinaridade não apenas fortalece as habilidades matemáticas dos alunos, mas também promove uma compreensão mais profunda dos princípios físicos relacionados às atividades esportivas. A colaboração interdisciplinar entre as disciplinas de educação física e matemática surge como um caminho promissor para enriquecer a experiência educacional, promovendo uma aprendizagem mais participativa e contextualizada.

Palavras-chave: Aprendizagem; Colaboração; Conceitos; Desempenho.

INTRODUÇÃO

Durante o processo de ensino e aprendizagem das crianças e adolescentes, as disciplinas de matemática e educação física, revelam-se como um campo fértil para uma abordagem pedagógica integrada, capaz de promover uma compreensão mais profunda e abrangente dos alunos em ambas as disciplinas. Neste contexto, este artigo busca explorar e defender o uso dos conceitos da matemática de maneira interdisciplinar e colaborativa nas aulas de educação física, destacando não apenas a complementaridade entre essas áreas, mas também os benefícios que essa integração pode trazer para o desenvolvimento pedagógico e físicos dos estudantes. Autores como Vygotsky (1978) e seu conceito de Zona de

Desenvolvimento Proximal, oferecem uma base teórica consistente para compreender a importância das atividades colaborativas e contextualizadas com a realidade do meio ao qual o aluno está inserido. Vygotsky (1978) defende que a aprendizagem é mais eficaz quando ocorre dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal, nesse cenário, os alunos são desafiados a expandir seus conhecimentos, contando com a ajuda e a orientação dos docentes. Nesse aspecto, a abordagem colaborativa entre professores das disciplinas de educação física e matemática podem criar um ambiente favorável para o desenvolvimento integral dos alunos. Alguns estudos práticos confirmam a eficácia dessa abordagem, como o de Gould e Côté (2006), que apontam a inserção de elementos matemáticos

¹ Licenciatura Plena em Educação Física, Centro Universitário Metropolitano de São Paulo (Unimesp), Guarulhos, SP, Brasil; Professor de Ensino Fundamental II e Médio de Educação Física, EMEF Ary Gomes, Cel. São Paulo, SP.

nas atividades esportivas, dessa forma aprimorando o desempenho cognitivo e físico dos alunos.

A análise das estatísticas de desempenho nas diversas modalidades esportivas praticadas pelos alunos, por exemplo, possibilita uma aplicação prática dos conceitos matemáticos, fornecem dados valiosos sobre a progressão individual dos alunos nas atividades físicas e competições esportivas, entre diversas outras possibilidades. A aplicação desses conceitos matemáticos nas aulas de educação física não se limita a apenas cálculos numéricos, ela encontra uma aplicação concreta nas atividades esportivas praticadas pelos alunos na escola. No atletismo, por exemplo, a medição precisa de distâncias, a análise de tempos e a compreensão das variáveis envolvidas nas competições representam oportunidades ricas para a aplicação de conceitos matemáticos. A geometria, pode ser incorporada na determinação de ângulos e trajetórias ideais para saltos e arremessos, já no futebol, a matemática se manifesta na análise estatística de desempenho de jogadores e equipes, na elaboração de estratégias baseadas em probabilidades e na medição precisa de distâncias para passes e chutes. A interdisciplinaridade nesse cenário aprimora a compreensão dos conceitos matemáticos, e destaca a relevância prática dela no mundo real. Além do atletismo e futebol, outros esportes, como basquete, vôlei, handebol oferecem oportunidades igualmente ricas para a integração dos conceitos matemáticos. Podemos considerar que a compreensão da trajetória da bola, cálculos de tempo e distância, e análise estatística de desempenho são elementos fundamentais que conectam o mundo matemático ao universo dinâmico e físico dessas atividades esportivas, não só na escola, mas também como compreensão da prática profissional. Dessa forma, este artigo demonstra não apenas a viabilidade, mas a necessidade de uma abordagem interdisciplinar e colaborativa entre as disciplinas de educação física e matemática nas escolas, visando contribuir para a promoção de uma educação mais integrada,

contextualizada e enriquecedora para os alunos, oferecendo benefícios tanto na compreensão dos conceitos matemáticos quanto no desenvolvimento físico, cognitivo e social dos alunos.

A INTEGRAÇÃO DA MATEMÁTICA E A EDUCAÇÃO FÍSICA AO LONGO DO TEMPO

Ao estudarmos a história das disciplinas de matemática e educação física ao longo do tempo, podemos observar uma mútua influência entre elas, reflexos das mudanças sociais e culturais ao longo dos séculos. Ambas as disciplinas, embora muitas vezes consideradas separadas, compartilham uma história de afinidade, que ilustra a conexão entre o corpo e a mente, os números e os movimentos. Na Grécia Antiga, o berço da filosofia e matemática ocidental, já se vislumbrava uma relação entre essas duas disciplinas. A academia do filósofo Platão, por exemplo, estimulava o pensamento lógico, e reconhecia a importância das atividades físicas para o desenvolvimento equilibrado do indivíduo. A ênfase no equilíbrio entre mente e corpo refletia nas práticas sociais da época. Durante a Idade Média, houve uma mudança de foco entre as duas disciplinas, onde a espiritualidade ganhou destaque, muitas vezes negando a importância do corpo e da preparação física. Enquanto isso, a matemática prosperava em universidades e escolas religiosas. Apesar disso, registros medievais indicam que os jogos e as atividades físicas ainda eram praticados, geralmente de maneira informal, na sociedade. No período do Renascimento, houve o ressurgimento pelo interesse nas ciências antigas, o que resultou em uma nova compreensão da relação entre corpo e mente, algumas figuras de destaque ao longo da história como Leonardo da Vinci se dedicaram a explorar a anatomia e os princípios matemáticos relacionados aos movimentos corporais, estabelecendo uma visão ampla para um conhecimento integrado entre essas disciplinas.

No século XIX, a educação física começou a ganhar destaque, impulsionada pela Revolução Industrial e pelo crescimento das cidades na

Europa. No entanto, sua ênfase ainda estava voltada para a preparação militar dos soldados. Enquanto isso, ao longo do mesmo século, a matemática testemunhou avanços notáveis, como a formalização dos cálculos e o surgimento de novas áreas, incluindo a álgebra. Com a chegada do século XX, ambas as disciplinas passaram por transformações profundas. A educação física começou a se consolidar nas escolas sendo uma disciplina reconhecida como importante no currículo da formação dos estudantes, ao passo que a matemática experimentava uma proliferação de teorias e aplicações em diversas áreas, como estatísticas e teoria dos conjuntos. Durante as décadas de 60 e 70, a abordagem pedagógica construtivista e sociointeracionista de Vygotsky (1978) deixou sua marca, destacando a importância da interação social e do meio ao qual o estudante está inserido no processo de aprendizagem. Essa perspectiva encontrou apoio nas teorias de Piaget (2013), promovendo a compreensão de que o desenvolvimento cognitivo e motor estão intrinsecamente ligados.

Somente nas últimas décadas que a interdisciplinaridade entre as disciplinas de matemática e educação física começaram a ganhar destaque, autores contemporâneos, argumentam que a compreensão matemática é aprimorada quando os conceitos são aplicados em contextos significativos, voltados a realidade do aluno, como os proporcionados pela prática das atividades físicas. Este artigo, destaca a relevância histórica e cultural dessa prática e busca expandir suas aplicações em sala de aula. Historicamente a cultura de diferentes povos ao longo do tempo, criaram vínculos entre essas duas disciplinas, jogos antigos como o xadrez, são exemplos de uma ligação histórica entre estratégias matemáticas e habilidades físicas de resistência. Da mesma forma, danças folclóricas frequentemente incorporam padrões geométricos, evidenciando uma relação culturalmente enraizada entre movimento e matemática. Assim, a jornada histórica e cultural das disciplinas de matemática e educação física sofreram influências mútuas e grandes

transformações, momentos em que convergiram e divergiram ao longo do tempo, culminando na busca por uma abordagem interdisciplinar e colaborativa que enriqueça a educação integral dos estudantes.

A MATEMÁTICA NA PRÁTICA DURANTE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A integração entre as disciplinas de matemática e educação física formam um conjunto de aprendizagens que enriquece a experiência educacional dos alunos e promove o ensino e aprendizagem dos estudantes. Essa interdisciplinaridade baseada na colaboração entre os professores dessas áreas, permitem transformar a maneira como elas são ensinadas, e como os alunos as percebem e aplicam e transformam suas vidas. Os projetos interdisciplinares têm aumentado nas escolas públicas que abraçam essa ideia, um exemplo envolve a criação de um campeonato esportivo, o famoso interclasse, na qual os alunos não apenas participam de competições esportivas, mas também são encarregados de coletar dados, analisar estatísticas e criar gráficos para representar o desempenho das equipes ao longo do campeonato. Essa abordagem envolve os alunos nas atividades físicas, e os desafia a aplicar conceitos matemáticos de maneira prática e contextualizada.

A utilização de mapas e escalas em atividades ao ar livre, por exemplo durante uma caminhada ou corrida, são atividades em que os alunos podem ser orientados a medir distâncias, calcular velocidades médias e a explorar conceitos geométricos relacionados a trajetórias da bola, objetos ou pessoas. Essas atividades incorporam o conceito da matemática de maneira prática, estimulam o pensamento crítico e a resolução de problemas, permitindo até mesmo que outras disciplinas interajam nessa integração. A avaliação formativa e inclusiva torna-se uma ferramenta poderosa quando alinhada com uma formação em conjunto entre as diferentes disciplinas sejam elas de matemática, educação física, geografia etc. Os diversos modelos de atividades que avaliam o

desempenho físico, a compreensão dos alunos sobre os conceitos matemáticos aplicados durante a realização das atividades físicas, proporcionam uma visão mais integral do processo de aprendizagem e do desempenho do aluno. Nesse tipo de avaliação formativa poderíamos incluir a análise de relatórios escritos pelos estudantes, nas quais eles descrevam como aplicaram a matemática em uma determinada atividade esportiva. Além disso, apresentações e exposições em sala de aula no formato de seminários, podem permitir que os alunos comuniquem efetivamente suas descobertas, consolidando tanto suas habilidades de comunicação quanto seus conhecimentos matemáticos utilizados durante a prática da atividade física.

Apesar dos muitos benefícios, a integração entre essas disciplinas, em especial as de matemática e educação física, não está isenta de grandes desafios. Alguns professores podem apresentar resistência inicial a esse trabalho em conjunto, devido à necessidade de colaboração e planejamento, falta de afinidade, bem como ao costume da aplicação de métodos tradicionais de ensino. No entanto, os benefícios superam esses desafios, essa interdisciplinaridade enriquece a experiência de aprendizagem dos alunos, e os prepara para um mundo que exige diferentes habilidades. Sendo assim, a integração entre as diferentes disciplinas promove o desenvolvimento de habilidades matemáticas e competitivas, consideradas competências essenciais, como o ensino e aprendizagem dos alunos, o trabalho em equipe, a resolução de problemas e o pensamento crítico.

PROMOVENDO A INCLUSÃO NAS AULAS INTEGRADAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A inclusão de estudantes com dificuldades de aprendizagens e de mobilidade nas aulas de educação física é um desafio, um longo caminho para a construção de uma sociedade mais igualitária. Explorar a importância da integração desses alunos e destacar como a matemática pode ser uma aliada poderosa nesse processo, proporcionando uma

abordagem inclusiva e enriquecedora, ajuda no processo de acolhimento do estudante. Os alunos com necessidades especiais são respaldados por uma série de documentos e diretrizes internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Essas diretrizes destacam a necessidade de garantir que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, tenham acesso a uma educação de qualidade.

A educação física nas escolas desempenha um papel crucial nesse processo, proporcionando oportunidades para o desenvolvimento motor, social e cognitivo. Adaptar as aulas e os materiais para incluir alunos com dificuldades de mobilidade atende a essas diretrizes políticas, e enriquece o ambiente de aprendizado para todos os estudantes, promovendo uma cultura de aceitação e respeito. A disciplina de matemática nesse processo surge como uma aliada valiosa na promoção da inclusão, alguns autores argumentam que a matemática, quando ensinada de maneira contextualizada e aplicada a situações do mundo real, podem oferecer oportunidades significativas de aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de suas habilidades. Podemos integrar a matemática de maneira sutil e eficaz na adaptação de práticas esportivas, por exemplo, ao introduzir jogos que envolvam contar passos, medir distâncias ou calcular tempos, os alunos são naturalmente expostos a conceitos matemáticos enquanto participam ativamente das atividades, essas adaptações tornam as atividades mais inclusivas, permitindo que todos os estudantes se envolvam de maneira significativa, independentemente de suas habilidades e conhecimentos.

A matemática colabora na criação de projetos avaliativos inclusivos, ao incorporar conceitos matemáticos, como a interpretação de gráficos de desempenho ou a análise estatística dos resultados das atividades, os alunos são desafiados a desenvolver habilidades de cálculo

e raciocínio ao mesmo tempo em que demonstram suas habilidades esportivas. Esse tipo de avaliação que considera diferentes formas de expressão, como a comunicação em grupos, garante que todos os estudantes tenham a oportunidade de demonstrar seu conhecimento, independentemente de suas habilidades esportivas ou seu conhecimento intelectual. A relação entre essas disciplinas e o processo de inclusão vão além das atividades esportivas, ambas as disciplinas contribuem para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, a matemática oferece oportunidades para o desenvolvimento do pensamento lógico, a resolução de problemas e a organização de ideias, habilidades consideradas fundamentais para os alunos com dificuldades de aprendizagem. Além disso, a interação promovida pelas atividades que incorporam elementos matemáticos com a prática esportiva, contribui para a construção de relacionamentos afetivos entre os alunos, independentemente de suas diferenças.

Os docentes em sua maioria não possuem uma formação voltada para esse processo inclusivo dos estudantes com dificuldades de mobilidades, é importante promover esse processo de aperfeiçoamento, professores bem instruídos têm a capacidade de adaptar as atividades, implementar projetos avaliativos inclusivos e criar um ambiente que valorize a diversidade. Autores como Florian (2014) enfatizam a importância da formação docente contínua e do desenvolvimento de estratégias pedagógicas específicas para atender às necessidades variadas dos alunos, esse aspecto social é fundamental para criar um ambiente inclusivo, no qual todos os alunos se sintam valorizados e respeitados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a interdisciplinaridade entre as disciplinas escolares de matemática e educação física representam uma evolução no processo de aprendizagem, integrando disciplinas aparentemente díspares em uma

jornada de aprendizagem colaborativa e enriquecedora, com projetos e ações práticas, com processos avaliativos integrados e promovendo uma reflexão do contexto histórico, dessas práticas pedagógicas ao longo do tempo, os educadores ultrapassam as barreiras conceituais, e absorvem uma compreensão mais aprofundada do conhecimento e das ações pedagógicas, em uma troca de experiência. Este artigo demonstra que a integração entre essas disciplinas é uma proposta pedagógica e um convite para formar uma complexa rede de aprendizagem e transmissão de conhecimento.

Ao destacar o processo de inclusão dos alunos com dificuldades de mobilidade, o artigo mostrou que as aulas de educação física, com professores capacitados num processo de colaboração entre as disciplinas de matemática e seus conceitos, tornaram-se dessa forma um poderoso aliado no processo de ensino e aprendizagem desses estudantes. Ao criar atividades inclusivas, avaliações integradas, projetos colaborativos e oportunidades de aprendizagem, essa interdisciplinaridade mostrou-se uma experiência enriquecedora para os estudantes, valorizando uma formação integral do aluno, promovendo a inclusão e o respeito a diversidade na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Quando promovemos a interação entre essas disciplinas, criamos um cenário onde o movimento do corpo e a lógica dos números convergem em uma sintonia de aprendizagem enriquecedora e inclusiva, esta abordagem interdisciplinar supera a dicotomia entre o corpo e a mente, e oferece um caminho transformador para a educação integral e formação do estudante. A história dessas duas disciplinas ao longo do tempo, revelam-se como uma simbiose por vezes esquecida, desde as civilizações antigas que reconheciam a importância da harmonia entre o corpo e a mente até os períodos em que essas duas áreas foram percebidas de maneira mais distante. No entanto, a testemunharmos agora uma redescoberta dessas conexões, os projetos e as atividades apresentadas neste artigo são exemplos dessa aproximação. A busca por uma

abordagem interdisciplinar aparece como uma das diversas práticas pedagógicas, uma abordagem para as exigências de uma sociedade que valoriza a versatilidade e a aplicação prática do conhecimento.

Este artigo reforça a importância da formação docente contínua, destacando que educadores bem capacitados desempenham um papel fundamental na formação dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem. A capacidade para adaptar atividades, promover avaliações inclusivas e criar ambientes que valorizem a diversidade são características de um profissional preparado para grandes desafios, de uma sociedade que se mostra a cada dia mais complexa. Assim, a integração entre as disciplinas de matemática e de educação física formam uma proposta pedagógica, um convite para irmos além das fronteiras do conhecimento, e explorarmos a riqueza que surge quando o corpo, a mente e os números se entrelaçam em um processo de aprendizado mútuo e contínuo. Ao promover essa perspectiva de aprendizagem, capacitamos os estudantes com conceitos matemáticos práticos e habilidades esportivas, promovemos uma educação que ressoa com os princípios da inclusão, colaboração e compreensão integral do estudante, este é um processo que visa não apenas educar, mas inspirar e transformar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTANHEIRA, F., Mesquita, I., & Hastie, P. A. **A utilização da estatística no ensino do basquetebol em contexto escolar.** Motricidade. 2011.
- FREIRE, P. (1970). **Pedagogia do Oprimido.** Ed. Paz e Terra. 1970.
- GAYA, A. C. A., & Bracht, V. **Educação Física Escolar: Ensinando com a Cultura Corporal de Movimento.** Artmed Editora. 2009.
- KOHLER, C. V., & Almeida, M. A. B. **Inclusão no Esporte: Desafios e Possibilidades.** Editora UFPR. 2014.
- MELO, M. S. **Inclusão no Esporte: Uma Análise Sobre a Participação de Atletas com Deficiência no Atletismo.** Appris. 2017.
- SÁ, M. A., & Mesquita, I. **O ensino integrado da matemática e do voleibol em contexto escolar: um estudo com alunos do 7º ano.** Movimento. 2013.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, ontem e hoje.** Autores Associados. 2007.

ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO PARA CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSINALVA DE SOUZA LEMES¹

RESUMO

Este artigo aborda estratégias de inclusão para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. São discutidas adaptações curriculares e ambientais, uso de tecnologias assistivas e promoção da compreensão e aceitação entre pares como formas de promover a participação e aprendizagem dessas crianças no ambiente escolar. Por meio de uma abordagem multidisciplinar e colaborativa, busca-se identificar desafios, avanços e oportunidades relacionadas à inclusão de crianças com TEA, visando promover uma educação de qualidade para todos.

Palavras-chave: Inclusão, Educação Infantil, Transtorno do Espectro Autista, Adaptações, Tecnologias Assistivas.

INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil representa um desafio complexo e multifacetado para as instituições educacionais, professores, familiares e toda a comunidade escolar. O TEA é um transtorno neurológico caracterizado por déficits na comunicação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, podendo apresentar uma ampla variação de sintomas e níveis de gravidade. Diante dessa diversidade de características e necessidades individuais, torna-se imprescindível desenvolver estratégias inclusivas e personalizadas para garantir o pleno desenvolvimento e participação dessas crianças no ambiente escolar.

A Educação Infantil desempenha um papel fundamental na formação e desenvolvimento das crianças, proporcionando experiências de aprendizagem significativas e oportunidades de interação social. No entanto, para as crianças com TEA, o contexto escolar muitas vezes pode representar um desafio adicional devido às dificuldades de comunicação, interação social e adaptação a novas rotinas.

Portanto, é necessário que as instituições educacionais estejam preparadas para acolher e atender às necessidades específicas desses alunos, garantindo que recebam o apoio e os recursos necessários para alcançar seu máximo potencial.

Nesse sentido, o desenvolvimento de estratégias de inclusão para crianças com TEA na Educação Infantil requer uma abordagem multidisciplinar e colaborativa, que envolva não apenas os professores e profissionais da educação, mas também os pais, terapeutas, psicólogos e demais especialistas. É fundamental promover uma cultura escolar inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade de cada criança, respeitando suas diferenças individuais e proporcionando um ambiente acolhedor e estimulante para o seu desenvolvimento.

Ao longo deste trabalho, serão abordadas diferentes estratégias de inclusão, tais como adaptações curriculares e ambientais, uso de tecnologias assistivas e promoção da compreensão e aceitação entre pares. Cada uma dessas estratégias desempenha um papel importante na promoção da participação e aprendizagem das crianças com TEA,

¹ Graduada em Pedagogia e História; Pós-graduada em Psicopedagogia, Docência do Ensino Superior, Formação e Profissão Docente. Professora de Educação Infantil (PEI) e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (PEIF) na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).

contribuindo para sua integração e sucesso no ambiente escolar. Por meio da reflexão e análise dessas abordagens, será possível identificar os desafios, avanços e oportunidades relacionadas à inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, bem como propor recomendações para aprimorar práticas inclusivas e promover uma educação de qualidade para todos.

ADAPTAÇÕES CURRICULARES E AMBIENTAIS

As adaptações curriculares e ambientais são elementos fundamentais no contexto educacional contemporâneo, visando promover a inclusão de alunos com necessidades especiais em ambientes escolares regulares. Nesse sentido, as políticas educacionais têm direcionado esforços para garantir o acesso à educação a todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou socioemocionais. Segundo Aranha et al. (2019), as adaptações curriculares se referem às modificações realizadas nos conteúdos, metodologias e avaliações, com o objetivo de atender às necessidades individuais de cada aluno, promovendo sua participação e aprendizagem efetiva.

É importante ressaltar que as adaptações curriculares não implicam a diminuição dos padrões de qualidade educacional, mas sim na flexibilização dos currículos para garantir que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento de forma significativa e equitativa (BRASIL, 2008). Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabelece que o ensino deve ser adaptado às necessidades educacionais específicas de cada aluno, assegurando o princípio da educação inclusiva (BRASIL, 1996).

Além das adaptações curriculares, as adaptações ambientais também desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão escolar. Essas adaptações referem-se às modificações físicas e estruturais do ambiente escolar, visando garantir a acessibilidade e a segurança de todos os alunos. Segundo Silva e Maia (2017), as adaptações ambientais podem

incluir a instalação de rampas, corrimãos, banheiros acessíveis, sinalizações em Braille, entre outras medidas que visam eliminar barreiras arquitetônicas e promover a autonomia dos alunos com deficiência.

É importante ressaltar que as adaptações curriculares e ambientais não se restringem apenas aos alunos com deficiência, mas também englobam aqueles com dificuldades de aprendizagem, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, entre outros. Nesse sentido, a inclusão escolar deve ser compreendida como um processo dinâmico e contínuo, que demanda o envolvimento de toda a comunidade escolar (MANTOAN, 2006).

No entanto, apesar dos avanços legislativos e das políticas de inclusão, ainda há desafios a serem superados no que diz respeito à efetivação das adaptações curriculares e ambientais nas escolas. Muitas vezes, a falta de recursos financeiros, materiais e humanos, bem como a resistência de alguns profissionais da educação, podem dificultar a implementação das adaptações necessárias (SASSAKI, 1997). Portanto, faz-se necessário investir na formação continuada dos professores, na conscientização da comunidade escolar e na articulação entre escola, família e demais instituições envolvidas no processo educacional.

Em suma, as adaptações curriculares e ambientais desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão escolar, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. No entanto, sua efetivação requer o comprometimento de toda a sociedade em garantir os direitos educacionais de todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais.

USO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

O uso de tecnologias assistivas tem se mostrado cada vez mais relevante na promoção da inclusão e acessibilidade de pessoas com diferentes tipos de deficiência. Segundo Silva e Santos (2018), as tecnologias assistivas englobam uma variedade de recursos,

dispositivos e serviços que visam ampliar as habilidades funcionais e promover a independência das pessoas com deficiência. Nesse contexto, destacam-se as tecnologias de informação e comunicação (TICs), como computadores, softwares específicos, aplicativos móveis, dispositivos de comunicação alternativa, entre outros, que têm sido amplamente utilizadas para mitigar as barreiras enfrentadas por essas pessoas.

De acordo com Sousa et al. (2019), as tecnologias assistivas podem beneficiar não apenas pessoas com deficiência física, mas também aquelas com deficiência visual, auditiva, intelectual e múltipla, proporcionando acesso ao conhecimento, comunicação, mobilidade e autonomia. Por exemplo, softwares de reconhecimento de voz podem auxiliar pessoas com deficiência motora a interagir com dispositivos eletrônicos, enquanto aplicativos de leitura de tela permitem que pessoas com deficiência visual acessem conteúdos digitais.

É importante ressaltar que as tecnologias assistivas não são apenas ferramentas para compensar as limitações das pessoas com deficiência, mas também podem potencializar suas habilidades e competências. Conforme apontado por Alvarenga e Borba (2016), o uso de tecnologias assistivas pode promover a inclusão social e a participação ativa dessas pessoas em diferentes contextos, como o educacional, profissional e social.

No entanto, é necessário considerar que o acesso às tecnologias assistivas nem sempre é igualmente garantido para todas as pessoas, especialmente em países em desenvolvimento. Segundo Oliveira et al. (2020), questões como custo elevado, falta de políticas públicas adequadas e baixa oferta de recursos especializados podem limitar o acesso das pessoas com deficiência às tecnologias assistivas, perpetuando desigualdades e exclusão social.

Diante desse cenário, é fundamental que governos, instituições de ensino, organizações da sociedade civil e empresas privadas se empenhem em promover a pesquisa,

desenvolvimento e disseminação de tecnologias assistivas acessíveis e de baixo custo. Além disso, é necessário investir na formação de profissionais capacitados para orientar o uso adequado dessas tecnologias e na conscientização da sociedade sobre a importância da acessibilidade e inclusão.

Em suma, o uso de tecnologias assistivas desempenha um papel crucial na promoção da inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência, ampliando suas oportunidades de participação e contribuição para a sociedade. No entanto, é preciso superar desafios relacionados ao acesso, custo e capacitação para garantir que todas as pessoas tenham acesso equitativo a essas ferramentas essenciais para sua qualidade de vida e pleno desenvolvimento.

FOMENTANDO A COMPREENSÃO E ACEITAÇÃO ENTRE PARES

A promoção da compreensão e aceitação entre pares é um tema de extrema relevância no contexto educacional contemporâneo. Segundo Fagundes e Freitas (2017), a interação positiva entre os alunos, baseada no respeito às diferenças individuais, contribui significativamente para o desenvolvimento socioemocional e acadêmico de todos os envolvidos. Nesse sentido, estratégias que visam fomentar a compreensão e aceitação entre pares têm sido amplamente adotadas nas escolas, buscando criar ambientes inclusivos e acolhedores.

A implementação de programas de educação socioemocional tem se mostrado eficaz na promoção da compreensão e aceitação entre os alunos. De acordo com Santos et al. (2018), esses programas oferecem oportunidades para que os estudantes desenvolvam habilidades de empatia, comunicação assertiva, resolução de conflitos e cooperação, contribuindo para a construção de relações mais saudáveis e solidárias no ambiente escolar. Além disso, tais programas auxiliam na redução de comportamentos prejudiciais, como o bullying e a discriminação.

É importante ressaltar que a promoção da compreensão e aceitação entre pares não se restringe apenas aos aspectos socioemocionais, mas também engloba a valorização da diversidade, incluindo diferenças de raça, gênero, religião, orientação sexual, entre outras. Conforme apontado por Araújo et al. (2019), atividades que promovem a reflexão sobre a importância da diversidade e o combate aos estereótipos e preconceitos são essenciais para construir uma cultura de respeito e valorização das diferenças no ambiente escolar.

A mediação de conflitos entre pares também desempenha um papel importante na promoção da compreensão e aceitação. Segundo Vasconcelos e Souza (2016), a presença de mediadores capacitados pode ajudar os alunos a resolverem conflitos de forma pacífica e construtiva, promovendo a comunicação, o entendimento mútuo e a construção de soluções colaborativas. Além disso, a mediação de conflitos contribui para o fortalecimento da autonomia e responsabilidade dos estudantes na resolução de problemas interpessoais.

No entanto, é importante reconhecer que promover a compreensão e aceitação entre pares não é uma tarefa simples e requer o envolvimento de toda a comunidade escolar. Segundo Oliveira e Lima (2017), é necessário que professores, gestores, familiares e demais profissionais estejam engajados em criar um ambiente escolar que valorize a diversidade, promova o diálogo e estimule o respeito mútuo. Além disso, é fundamental oferecer suporte e acompanhamento às vítimas de discriminação e violência, garantindo que se sintam seguras e apoiadas.

Em suma, fomentar a compreensão e aceitação entre pares é um desafio constante para as instituições educacionais, mas também uma responsabilidade indispensável na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Através da implementação de programas de educação socioemocional, promoção da diversidade e mediação de conflitos, é possível criar ambientes escolares mais acolhedores, onde todos os alunos se

sintam respeitados, valorizados e capazes de desenvolver todo o seu potencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de estratégias de inclusão para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil é um desafio complexo, porém fundamental para garantir o pleno desenvolvimento e participação desses alunos no ambiente escolar. A partir das reflexões apresentadas sobre adaptações curriculares e ambientais, uso de tecnologias assistivas e fomento da compreensão e aceitação entre pares, é possível perceber a importância de abordagens inclusivas e holísticas no processo educacional.

As adaptações curriculares e ambientais emergem como estratégias essenciais para promover a participação e aprendizagem efetiva de crianças com TEA. Ao flexibilizar os currículos e adaptar o ambiente escolar às necessidades individuais dos alunos, é possível criar condições mais favoráveis para o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades. No entanto, é crucial superar desafios relacionados à implementação dessas adaptações, como a falta de recursos e resistência por parte de alguns profissionais da educação.

O uso de tecnologias assistivas surge como um recurso promissor para ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento e comunicação para crianças com TEA. Através de softwares, aplicativos e dispositivos específicos, é possível proporcionar maior autonomia e inclusão desses alunos no contexto educacional. No entanto, é importante garantir que essas tecnologias sejam acessíveis e estejam disponíveis para todos os alunos que delas necessitam.

A promoção da compreensão e aceitação entre pares se revela como um elemento-chave para criar ambientes escolares inclusivos e acolhedores. Ao desenvolver programas de educação socioemocional, promover a diversidade e mediar conflitos entre os alunos, é possível construir relações mais saudáveis e solidárias no ambiente escolar. Dessa forma,

todos os alunos se beneficiam de uma cultura escolar pautada no respeito mútuo e na valorização das diferenças individuais.

Em conclusão, a promoção da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil demanda o comprometimento de toda a comunidade escolar em desenvolver e implementar estratégias inclusivas e eficazes. Ao reconhecer e valorizar as singularidades de cada aluno, é possível construir ambientes educacionais mais justos, equitativos e enriquecedores para todos.

REFERÊNCIAS

- Alvarenga, K., & Borba, M. C. (2016). Tecnologias assistivas e educação inclusiva: desafios e possibilidades na formação de professores. **Revista Educação Especial**, 29(54), 25-38.
- Araújo, L. A. A., et al. (2019). Ações para o combate ao preconceito e à discriminação nas escolas: uma revisão integrativa. **Revista Thema**, 16(1), 81-100.
- Aranha, J. P., et al. (2019). Adaptação curricular: um recurso para a inclusão escolar. **Educação em Revista**, 35(1), 271-290.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)** nº 9.394/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. (2008). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**.
- Fagundes, R. R., & Freitas, L. B. (2017). A importância da relação interpessoal no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Educação & Tecnologia**, 1(1), 17-24.
- Mantoan, M. T. E. (2006). **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 6ª ed. Editora Moderna.
- Oliveira, A. C. S., & Lima, A. M. P. (2017). Educação inclusiva e suas contribuições para a aprendizagem escolar. **Revista Psicopedagogia**, 34(103), 74-81.
- Oliveira, L. S., et al. (2020). Tecnologias assistivas e inclusão escolar: desafios e possibilidades. **Revista Educação em Análise**, 2(5), 49-63.
- Santos, D. C. R., et al. (2018). Programas de Educação Socioemocional: uma revisão de literatura. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 38(4), 837-851.
- Sasaki, R. K. (1997). **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Editora WVA.
- Silva, A. P., & Maia, S. S. (2017). Adaptações ambientais para acessibilidade de pessoas com deficiência física em espaços urbanos. **Revista de Arquitetura e Urbanismo**, 20(3), 3-16.
- Silva, M. T. C., & Santos, J. L. (2018). Tecnologias Assistivas e inclusão escolar: uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, 31(60), 615-630.
- Sousa, R. F., et al. (2019). Tecnologias assistivas na educação inclusiva: uma revisão de literatura. **Revista Temas em Educação**, 28(1), 92-109.
- Vasconcelos, C. F., & Souza, A. R. (2016). Mediação de conflitos entre pares: uma proposta de atuação do pedagogo na escola. **Revista Diálogos Acadêmicos**, 4(1), 87-101.



A IMPORTÂNCIA DA PSICANÁLISE DOS CONTOS DE FADAS DESDE A INFÂNCIA

VILMA CAVALCANTE SABINO DA SILVA¹

RESUMO

Compreender a relevância dos contos mágicos no desenvolvimento infantil é um aspecto crucial a ser considerado ao repensar novas abordagens na educação. Este estudo tem como objetivo desvendar a origem dos contos de maravilhamento, para além do surgimento da infância em si, estabelecendo conexões com dois proeminentes teóricos do desenvolvimento humano. As contribuições de Vygotsky e Piaget para o processo de formação do indivíduo fornecem bases sólidas para repensar a prática educacional. Desse modo, o próprio processo de ensino-aprendizagem se entrelaça com as questões do desenvolvimento. Neste trabalho, exploraremos a construção do sujeito, a história do surgimento da infância com foco nos brinquedos, e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem. Ao final, o leitor será conduzido a refletir sobre as ideias e sugestões de aplicação dos contos de encantamento no contexto educativo, incentivando a aprendizagem como recurso para leitura, interpretação de textos, dramatização e fortalecimento das relações interpessoais.

Palavras-chave: Contos mágicos, Vygotsky, Piaget, ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Os relatos dos contos de fadas têm cativado inúmeras crianças ao redor do mundo e ao longo dos tempos. Não se pode negar o fascínio que exercem sobre os pequenos e também sobre os adultos, portanto, é essencial aproveitar essas narrativas para mais do que apenas entretenimento.

O objetivo deste estudo é compreender a utilização da literatura infantil, com ênfase nos contos de encantamento, e suas conexões com a educação. Destaca-se como utilizar essas histórias, em quais momentos fazê-lo e as contribuições educativas que os contos trazem para a vida da criança durante seu desenvolvimento. A escolha desse tema baseia-se no fato de que os relatos encantados podem ser utilizados como recursos didáticos, independentemente da condição

socioeconômica, uma vez que fazem parte da cultura oral do país.

Essa também é a perspectiva compartilhada por Bettlheim (2006) acerca da relevância da literatura infantil na formação da criança, uma vez que deve estimular e nutrir as habilidades necessárias para lidar com questões internas. O educador enfrenta o desafio de encontrar maneiras de integrar a literatura à vida daqueles que estão em processo de desenvolvimento. Embora não exista uma abordagem única para a educação, o professor busca ferramentas que permitam trabalhar com alunos de diferentes perfis, desafios e potenciais.

A influência dos contos de fada no aprendizado da criança abrange questões levantadas e sua resolução está baseada na compreensão, por um lado, dos processos de

¹ Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Paulista, UNIP. Segunda Graduação em Letras pelo Centro Universitário Jales, UNIJALES. Pós Graduação lato sensu em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Casa Branca, FACAB. Pós graduação em Formação Docente pela Faculdade de Educação Paulistana, FAEP. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

criação dos contos de fada e, por outro lado, do desenvolvimento infantil, buscando a interseção entre essas duas dimensões. Mesmo em meio aos avanços tecnológicos, brinquedos de última geração, cinemas e filmes de ação frenéticos, ainda há espaço para a fantasia dos contos. Eles continuam encantando geração após geração, transcendendo diferentes culturas. Embora, por vezes, assumam formas diversas nesses meios de comunicação, sua essência permanece intacta.

Para esclarecer este estudo, utilizaremos nossas próprias palavras, sem recorrer às de Bettlheim (2006).

Os contos de fada, à diferença de qualquer outra forma de literatura, dirigem a criança para a descoberta de sua identidade e comunicação, e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter. (...) declaram que uma vida compensadora e boa está ao alcance da pessoa apesar da adversidade. (p.18)

Conforme mencionado por Von Franz (2003), os contos abordam aspectos do mundo e da humanidade, revelando a formação de mitos, sentimentos, emoções e questões existenciais. Os contos sempre possuem uma dose de fantasia e magia, que é exatamente o que os caracteriza.

Outro ponto interessante levantado por essa autora, que merece ser considerado, é que os contos de fada são expressões culturais que delineiam a base humana de forma universal. Portanto, é necessário refletir sobre como as crianças compreendem os contos e o que pode ser feito para aproveitar esse recurso na sala de aula.

Ao direcionarmos nosso olhar para a escola, é importante entender como o processo de ensino-aprendizagem pode se beneficiar desse recurso, uma vez que a criança passa a maior parte do tempo nesse ambiente nos dias de hoje. Em algumas situações, cabe à escola a responsabilidade de formar o indivíduo em aspectos que antes eram abordados apenas na educação informal, durante os diálogos familiares.

OS CONTOS DE FADAS E SUA ORIGEM

Os relatos mágicos e encantados existiam na tradição oral muito antes do surgimento da literatura voltada às crianças. Nesta pesquisa, faremos uma breve análise das primeiras publicações na Europa, considerada o berço da disseminação dos contos de fadas, destacando autores que diferenciaram as obras de Perrault e dos irmãos Grimm, a fim de compreender as características que conferem uma personalidade única a esse gênero.

Encontramos nas grandiosas imagens dos contos os grandes princípios diretores da evolução humana. O estado original de harmonia e perfeição (o "reino"); a queda ("a madrasta", as andanças pela floresta); a perda da harmonia original (o mundo das pedras, os sofrimentos), as tentações (dragões, fadas más), o despertar da inteligência (anões que auxiliam outros seres elementares), a alma que luta (a "princesa" vestida de trapos, ou o príncipe que passa por dificuldades), a redenção final, isto é, a purificação como volta a um estado de harmonia (o casamento feliz, da princesa com o príncipe), etc. Em seus mínimos detalhes, os autênticos contos de fadas revelam essa origem oculta que continua, para gerações remotas, toda a moralidade de que precisavam, além de satisfazerem sua "curiosidade" histórica. (LANZ, 2000, p.103).

Cheloa (2006) argumenta que os contos surgiram por meio da tradição oral e abordavam os hábitos e eventos cotidianos de forma inventiva desde o início.

A necessidade da humanidade de explicar racionalmente eventos que estavam além de seu conhecimento contribuiu para o surgimento dos contos maravilhosos, nos quais elementos mágicos auxiliavam na compreensão daquilo que não podia ser explicado de forma lógica.

A origem dos contos de fadas, segundo Coelho (1987), remonta à cultura celta entre os séculos II a.C. e I d.C., apresentando heróis e heroínas e associando a ascensão ao impossível às fadas.

A compreensão da origem do maravilhoso é motivo de controvérsia entre os estudiosos, sendo possível destacar que a fonte

oriental é a mais antiga, embora seja sabido que as primeiras publicações ganharam destaque por meio de autores europeus responsáveis por difundir esses contos em âmbito universal.

O Dicionário de Termos Literários (2018) destaca que o francês Charles Perrault (1667) foi o primeiro autor a reunir contos de fadas em um livro. Suas histórias eram adaptadas e tinham propósitos educativos, visando orientar os sentimentos e comportamentos infantis.

Essa característica é evidenciada pela inclusão da célebre "moral da história", que sempre transmitia uma lição sobre boa conduta humana. Entre suas obras clássicas estão "A Bela Adormecida", "Cinderela" e "O Gato de Botas".

Ao final do século XII, na França todo esse caudal de narrativas maravilhosas já entrara em declínio: parte delas fora absorvida pelo povo e transformara-se em narrativas populares folclóricas, esvaziadas de sua essencialidade primitiva; outra parte diluíra-se nos romances preciosos, nos quais as aventuras heroico-amorosas da novelística medieval tendem a ser substituídas pelas aventuras sentimentais, patéticas, ou pelo heroísmo da paixão, intensificando-se o maravilhoso que lhes servia de espaço. A valentia cavaleiresca cede lugar ao romanesco. A fantasia desafia a lógica. (COELHO. 1987, p. 65)

Segundo a autora, é nesse contexto que Perrault começa a se interessar pelo mundo maravilhoso, determinado a redescobri-lo e, assim, se torna responsável por criar o primeiro núcleo da literatura infantil ocidental.

Coelho (1987) destaca que, na época de Perrault, a cultura greco-romana era considerada um modelo superior em relação à cultura contemporânea, o que permite compreender a intenção do escritor em recuperar valores por meio da produção literária, classificando e inserindo-os nas novas versões através da redescoberta do uso literário dos contos de fadas.

No entanto, essa é apenas uma das possibilidades, e a verdadeira intenção de Perrault ao trabalhar na redescoberta e recriação dos contos de fadas não está claramente

definida. Existem inúmeras hipóteses, deixando o tema em aberto para pesquisas e conjecturas.

A autora ressalta ainda que o interesse de Perrault em resgatar os contos folclóricos está relacionado à transição histórica ocorrida na França durante o reinado de Luís XIV, na qual valores e tradições são questionados por meio da luta feminista. Os contos escolhidos por Perrault retratam mulheres vítimas de injustiça social, e por meio da narrativa é possível perceber a necessidade de romper com antigos paradigmas para abrir espaço à criação de novos valores, tornando-se um defensor da igualdade entre homens e mulheres.

Nesse cenário, não é possível identificar seu interesse pelo universo infantil, que começa a se destacar somente na terceira edição de seus contos, quando Perrault demonstra sua intenção de produzir literatura para crianças por meio do conto "Pele de Asno".

Abramovich (1997) destaca que Perrault mescla sua criatividade como escritor à narrativa popular e, de acordo com a autora, ele o faz com muito bom gosto. Ela cita como exemplo o conto da Cinderela, que é amplamente divulgado entre adultos e crianças.

A LITERATURA INFANTIL E OS CONTOS DE FADAS

Uma vez que os contos de fadas são um dos gêneros mais cativantes da literatura infantil, ao explorarem elementos do mundo fantástico e apresentarem uma situação problemática que encontra solução no desfecho, considero relevante fornecer uma definição clara do termo "conto de fadas".

A origem da palavra conto está na forma latina *commentu*, significa invenção, ficção. Os contos contemporâneos possuem estrutura narrativa mais aberta e variada, ao passo que os contos clássicos, em geral os do universo do maravilhoso, apresentam quase sempre um modelo narrativo tipificado, sem muitas variações na estrutura. (Souza, 2010, p. 64)

Os contos clássicos são os preferidos pelas crianças e pode ser explicado como

aqueles que mais se utilizam de elementos do fantástico. Se pegarmos a história do “patinho feio” o personagem principal é um animal, que passa por várias situações, entre elas podemos encontrar a rejeição sofrida pelo patinho no convívio com seus semelhantes do mundo animal. No entanto a criança retira mesmo que seja inconscientemente uma lição ou um escape para algo que seja pertinente ao seu viver.

O próprio do maravilhoso, tal como definido por Todorov, é tratar-se de um tipo de escrita onde o elemento do sobrenatural figura com toda a naturalidade possível. Por mais malucos e oníricos que sejam os acontecimentos, não haverá estranhamento, pois está tácito de que estamos em ou registro, que tudo é totalmente fictício. Isso ele denomina de “maravilhoso puro”, “que se explica de nenhuma maneira”. (Corso, 2006, p. 40)

Os contos de fadas, que também podem ser classificados como narrativas maravilhosas, trazem consigo uma série de elementos do mundo imaginário, despertando a imaginação das crianças. Alguns personagens chegam a personificar características humanas e cativam ainda mais os pequenos por possuírem poderes mágicos, serem capazes de encantar ou libertar personagens em perigo. Bruxas e fadas são as protagonistas mais destacadas, pois incorporam características que se assemelham às dos seres humanos.

Cada conto de fadas conta algo a alguém, e isso corresponde a particularidades do receptor, que pode se identificar com a história. No caso das crianças, podemos pensar em questões relacionadas a transgressões, pois é difícil para elas compreender o que é permitido ou não no mundo dos adultos ao qual agora pertencem. Os adultos, por sua vez, também são envolvidos por essa narrativa rica em acontecimentos fantásticos. Inicialmente, quando os contos eram transmitidos oralmente como parte de uma tradição direcionada aos adultos, eles ficavam atentos a cada relato dos eventos ocorridos na vida dos personagens.

Não podemos ter certeza de como as histórias dos contos de fadas afetam crianças e

adultos, mas existem questões relacionadas ao prazer que levam a reações oportunas aos significados ocultos, que podem estar vinculados a experiências de vida e estágios de desenvolvimento. O que os contos de fadas acabam fazendo com as crianças é simplesmente expressar em palavras e ações aquilo que se passa em suas mentes infantis.

Os contos de fadas é a cartilha em que a criança aprende a ler a sua mente na linguagem das imagens, a única linguagem que permite o entendimento antes de se atingir a maturidade intelectual. A criança precisa ser exposta a essa linguagem, e deve aprender a responderlhe, para um dia vir a se tornar senhora de sua alma. (Bettelheim, 2007, p. 225)

O gênero literário destinado às crianças, conhecido como contos de fadas, tem proporcionado contribuições significativas para pesquisas que abordam o estudo da mente e dos processos mentais, especialmente relacionados ao comportamento humano. No entanto, dentro desse legado voltado para a infância, não encontramos apenas essa dimensão psicológica. Os contos de fadas são ricos e abrangem outras dimensões que podem ser exploradas por meio da leitura desses clássicos, abrindo caminho para outros conhecimentos relevantes.

Os contos de fadas abarcam quatro dimensões fundamentais que perpassam suas histórias: a dimensão psicológica, estética, histórica e pedagógica. Essas dimensões enriquecem ainda mais esse gênero infantil.

Cada uma dessas dimensões será brevemente discutida a seguir, a fim de esclarecer o que cada uma delas representa: a dimensão estética se refere à beleza da narrativa, que possibilita ao leitor viajar para mundos distantes e se envolver com os personagens, utilizando uma linguagem que o convida a mergulhar na trama; a dimensão histórica está presente nos relatos dos contos, revelando como as sociedades do passado viviam; a dimensão pedagógica, por sua vez, auxilia os educadores, uma vez que possui um caráter educativo; por fim, a dimensão

psicológica contribui para a compreensão da construção do pensamento. Essas quatro dimensões nos ajudam a entender o fascínio que os contos de fadas carregam e por que eles continuam encantando gerações.

A DIMENSÃO PSICOLÓGICO DOS CONTOS DE FADAS

As repercussões do "era uma vez" têm impacto tanto nas questões conscientes quanto nas inconscientes que são relevantes para cada indivíduo. As histórias dos contos de fadas adentram aspectos íntimos do sujeito, podendo influenciar suas atitudes e pensamentos.

Os contos de fadas, ao serem apresentados por meio da leitura narrativa, desencadeiam a construção de imagens na mente da criança. Enquanto estão ouvindo a história, os acontecimentos e personagens presentes na trama estimulam e contribuem para que essas imagens formadas se transformem e se organizem em símbolos que podem ser acessados consciente ou inconscientemente.

Ao longo dos tempos, a ciência tem se dedicado a estudar o ser humano e suas manifestações. A psicologia, por sua vez, é um ramo dessa ciência que se preocupa em investigar como as pessoas pensam, como ocorre o processo de pensamento e como esse pensamento está relacionado ao comportamento. Dentro da psicologia, encontramos diversas abordagens que buscam compreender a mente e os processos mentais do ser humano.

Para auxiliar na compreensão da dimensão psicológica presente nos contos de fadas, recorreremos à psicanálise, que desenvolveu métodos de investigação para compreender o pensamento do indivíduo. A psicanálise é um campo do conhecimento que estuda os processos mentais e suas manifestações. Sua teoria se baseia nos estudos realizados por Sigmund Freud, que desenvolveu um procedimento de investigação para compreender processos mentais que são quase inacessíveis por meio de outras abordagens. Inicialmente, surgiu como um método de

tratamento de distúrbios neuróticos e gradualmente se desenvolveu em uma nova disciplina.

Segundo seu fundador, a psicanálise surgiu com o objetivo de compreender fenômenos que eram conhecidos como doenças nervosas funcionais, buscando superar a impotência que caracterizava o tratamento médico até então. Ao ouvir seus pacientes, Freud acreditava que seus problemas surgiam da não aceitação cultural, ou seja, seus desejos eram reprimidos por não serem bem-vistos pela sociedade e pelo próprio indivíduo. Freud tinha interesse em ouvir as aspirações, angústias, fantasias e todas as experiências vividas pelo paciente sem interrupções ou opiniões (o que ele chamava de associação livre). Ele dava extrema importância à infância do paciente e às suas memórias infantis.

Existe um ponto em comum entre a psicanálise e os contos de fadas, que é a discussão de questões relacionadas à existência do sujeito. Na psicanálise, há o interesse em narrar esses conflitos pelo próprio indivíduo, enquanto nos contos de fadas temos histórias que surgem de uma tradição oral, carregadas de conflitos que acompanham o sujeito em seu desenvolvimento, adentrando o mundo da fantasia.

A psicanálise sente-se à vontade no terreno das narrativas, afinal, trocando em miúdos, uma vida é uma história, a o que contamos dela é sempre algum tipo de ficção. A história de uma pessoa pode ser rica em aventura, reflexões, frustrações ou mesmo pode ser insignificante, mas sempre será uma trama, da qual parcialmente escrevemos o roteiro. (Corso, 2006, p.21).

Desde a mais tenra infância, o ser humano questiona sua própria existência, trilhando um percurso repleto de experiências diversas. No entanto, dentre as complexidades inerentes à sua existência consciente, a tarefa mais desafiadora é encontrar um propósito em sua vida. Muitos, ao não encontrarem um sentido genuíno, perdem a motivação para viver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No convívio entre adultos e crianças, os primeiros desejam que as mentes destas últimas se assemelhem às suas, esquecendo-se de que essa compreensão se desenvolve de forma tão gradual quanto nossos corpos e mentes. À medida que as crianças desenvolvem suas mentes e personalidades, passam por intensos conflitos internos, e os contos de fadas podem oferecer soluções, desde que possuam recursos internos para fazê-lo.

Os contos de fadas possuem a característica de transmitir mensagens que podem ser armazenadas no inconsciente e posteriormente utilizadas, ou podem servir como uma breve fuga para algum conflito que a criança esteja enfrentando, estabelecendo conexões entre a história e sua própria vida. Enquanto se divertem com os contos de fadas, as crianças também obtêm esclarecimentos sobre si mesmas, o que contribui para o desenvolvimento de suas personalidades.

A dimensão psicológica está relacionada à forma como o indivíduo constrói seus conceitos sobre o mundo, como ele enfrenta os conflitos familiares, lida com as paixões, constrói identidades masculinas e femininas, lida com a rivalidade e outras questões relacionadas à subjetividade. Os contos de fadas se caracterizam por oferecer maneiras de resolver conflitos por meio de seus diversos personagens, tornando-se uma ferramenta para ser utilizada no pensamento e nas atividades infantis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- BETTLHEIM, B. (2006) **A psicanálise dos Contos de fada**. (A. Caetano, trad.) (20 edição). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- CHELOA, M.L.B.V. Quem conta um conto. In: Carvalho, M.A.F.; MENDONÇA (org) **Práticas de leitura e escrita**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf Acesso em: 25 jan.2024.
- COELHO, N.N. **O conto de fadas**. São Paulo: Editora Ática, 1987.
- CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas do Divã**: psicanálise das histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LANZ, R. **A pedagogia Waldorf**: caminho para um ensino mais humano. São Paulo: Antroposófica, 7.ed., 2000.
- SOUZA, Ana a. Arguelho. **Literatura Infantil na escola: a escola em sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- VON-FRANZ, M.L. (2003) **A interpretação dos contos de fada**. (M.E.S. Barbosa, trad.) (4 edição). São Paulo: Paulus.

JUNTE-SE A NÓS!

Faça parte de uma comunidade de educadores engajados.

Revista **EVOLUÇÃO**
Revista Mensal - ISSN 2675-2573 Associação Livro Alternativo

Consultor/a de Publicação

FUNÇÕES:

- Divulgar os benefícios de publicar na Primeira Evolução para a comunidade docente.
- Apresentar as diferentes seções e temas da revista.
- Enfatizar o impacto e reconhecimento que a revista oferece aos autores.
- Destacar a qualidade editorial e o rigor científico da revista.
- Receber e processar pedidos de publicação.
- Ressaltar a importância da publicação para o desenvolvimento profissional dos professores.
- Divulgar a revista para a comunidade docente.

ATENÇÃO: Não é venda de artigos, (não escrevemos artigos, apenas publicamos).

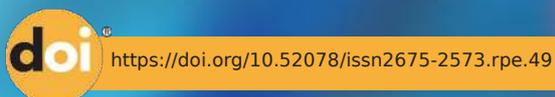
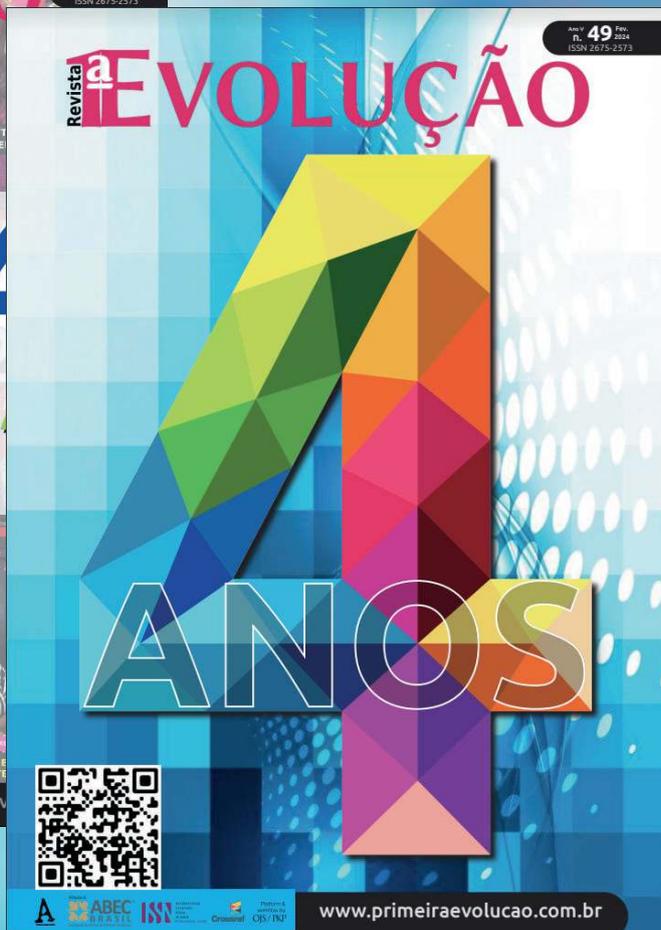
BENEFÍCIOS

- Comissão sobre vendas.**
- Desconto** em suas publicações.
- Material de divulgação** personalizado
- Reconhecimento:** Vincule seu nome a um grupo de educadores inovadores e comprometidos com a educação.



Envie um email para:
primeiraevolucao@gmail.com
Externando o seu interesse

WWW.PRIMEIRAEVOLUCAO.COM.BR



ORGANIZAÇÃO:
Manuel Francisco Neto
Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS):

- Adriana Pereira Santos da Silva
- Alexandre Passos Bitencourt
- Andreia Pereira dos Santos
- Daniel Leopoldo Moreira Barbosa
- Daniela Proença Verly da Silva
- Fátima Tomás Dias dos Santos Gama
- Francineide de Oliveira Ferreira
- Gláucia Paula da Silva
- Maria Angela Ferreira Oliveira
- Maria de Lourdes Ferreira Da Silva
- Nilma Aparecida Gonçalves Bernardes
- Rebeca dos Santos Faria
- Ricardo José Ferreira de Carvalho
- Rosinalva de Souza Lemes
- Vilma Cavalcante Sabino da Silva



Produzida com utilização de softwares livres



Platform & workflow by OJS / PKP

www.primeiraevolucao.com.br

